



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

ANA ROSA PINHEIRO DA SILVA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA, MOVIMENTO SOCIAL, AÇÃO  
COMUNITÁRIA E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA  
“TOCANTINS” NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ**

TUCURUÍ - PA  
2019

ANA ROSA PINHEIRO DA SILVA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA, MOVIMENTO SOCIAL, AÇÃO  
COMUNITÁRIA E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA  
“TOCANTINS” NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/PADT-Tucuruí/2018, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Área de Concentração: Educação Básica

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. José Bittencourt da Silva

TUCURUÍ - PA  
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

- S586i Silva, Ana Rosa Pinheiro da.  
Interfaces entre educação básica, movimento social, ação comunitária e gestão escolar: Uma análise a partir da escola "Tocantins" no município de Tucuruí / Ana Rosa Pinheiro da Silva.  
— 2019.  
177 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. José Bittencourt da Silva Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
1. Movimentos Sociais. Movimento dos Atingidos por Barragens. Gestão Democrática.. I. Título.

CDD 370

---

ANA ROSA PINHEIRO DA SILVA

**INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA, MOVIMENTO SOCIAL, AÇÃO  
COMUNITÁRIA E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ESCOLA  
“TOCANTINS” NO MUNICÍPIO DE TUCURUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/PADT-Tucuruí/2018, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva (Orientador)  
PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa  
PPGED/UEPA

---

Prof. Dr. Alberto Damasceno  
PPEB/UFPA

Dedico este trabalho a todos os que “têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos”, além de “bem-aventurados”.

(Mateus 5.6 – Bíblia Sagrada).

## AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, em quem acredito piamente e a quem tributo todo louvor e toda honra por me permitir colher este fruto, após intenso trabalho.

Aos meus pais, Manoel Rodrigues da Silva (*in memoriam*) e Maria Ribamar Pinheiro da Silva, que, mesmo sendo de nível de escolaridade semialfabetizados, não mediram nenhum esforço para que eu e meus irmãos tivéssemos acesso e condições, ainda que limitadas, à educação. Agradeço ainda aos meus irmãos e familiares pelo total apoio e compreensão recebidos nessa jornada.

A minha filha, Kamily Costa, por ter sido ao mesmo tempo apoiadora e crítica quando nos momentos de produção, ora apoiando e incentivando a leitura e escrita, ora criticando a morosidade e desânimo que por vezes me abatia.

A três grandes amigos, Chrystiane Cutrim, Pedro Andrade Costa e José Nilberlânio Vieira, pelo total apoio nessa jornada. Agradeço o incentivo e a colaboração empreendidos nesse processo.

Aos colegas de turma e trabalho, Hélio Loiola, Rosinete Macêdo, Giselle Damasceno, Pollyanna Veiga, Marta Macêdo, Edilberto Guimarães, Ildenê Mota e Vânia Quirino, pelo companheirismo. Foram momentos de luta, desafios, lágrimas e sorrisos compartilhados. Sem esse apoio teria sido muito mais difícil.

Ao coordenador local do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Roquevan Alves Silva, às lideranças das comunidades no entorno da escola estudada, à equipe da Secretaria de Educação e à direção da escola, pela colaboração, pelas informações cruciais e por proporcionarem-me momentos de vivência e aprendizado que considero singulares.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Bittencourt da Silva, que, com muita paciência e sabedoria, soube trabalhar os pontos necessários para esta produção e ainda conseguiu fazer com que eu desse sempre meu melhor nesse trajeto de pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), tanto na ministração das disciplinas quanto nas indicações de leitura e em cada contribuição dada para a produção dos textos aos quais tiveram acesso. Suas considerações foram fundamentais no processo de construção desta obra.

Por fim, agradeço a todos os que acreditaram que daria certo. Esta confiança me proporcionou ânimo para prosseguir e, finalmente, alcançar o objetivo de levar ao leitor um texto pertinente diante de um contexto de efervescente alijamento e desinformação.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”*

(Fernando Teixeira de Andrade).

## RESUMO

O presente texto analisa a relação entre o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), comunidade local e a escola “Tocantins” nos processos de gestão, em particular, em região ribeirinha do município de Tucuruí. A pesquisa de campo foi a opção mais adequada para responder ao seguinte problema: como o MAB estabelece participação nos processos de gestão da escola “Tocantins”? Como se deu essa participação no processo de implementação da escola e como ela se expressou ao longo dos anos? Como os sujeitos da comunidade local, no entorno desse estabelecimento de ensino, estão inseridos nessa interlocução? Por meio destas questões, é possível investigar o objeto proposto e seu dinamismo *in loco*. Como instrumentos de investigação utilizam-se o levantamento documental, as entrevistas abertas e a observação com uso de fotografia. Estes procedimentos estão pautados na pesquisa qualitativa que permite investigar detalhadamente os múltiplos aspectos empíricos que circundam o objeto proposto. Com esta investigação, pretende-se apreender a dinâmica da configuração dessa relação, bem como sua natureza, construção histórica e desdobramentos no presente. Como conclusão, o texto aponta que essa relação é fundamental para o processo constitutivo de saberes imprescindíveis à formação humana, uma vez que possibilita e prepara os sujeitos ao exercício da cidadania e participação plena que os conduz na tomada de decisões relacionadas à escola, à política, à democracia e à garantia dos direitos sociais, sobretudo, ao da educação, constituindo-se numa práxis emancipatória.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais. Movimento dos Atingidos por Barragens. Gestão Democrática.



## ABSTRACT

This present article analyzes the relationship between the Dam-Affected Movement (DAM), the local community and the “Tocantins” school in management processes, particularly in the riverside region of Tucuruí. The use of field research was the most appropriate option to answer the following issue: How does the DAM establish participation in the management processes of the “Tocantins” school? How was this participation in the school implementation process and how did it express itself over the years? How are the people of the local community, around this educational establishment, inserted in this dialogue? By these questions, it is possible to investigate the proposed object and its dynamism *in loco*. Documentary surveys, open interviews and observation using photography are used as researching instruments. These procedures are based on qualitative research that allows to investigate in detail the multiple empirical aspects surrounding the proposed object. With this investigation, we intend to grasp the dynamics of the configuration of this relationship, as well as its nature, historical construction and developments in the present. In conclusion, the text points out that this relationship is fundamental for the constitutive process of knowledge essential to human formation, since it enables and prepares subjects to exercise citizenship and full participation that leads them in decision-making related to school, politics, democracy and the guarantee of social rights, especially, that of education, constituting an emancipatory praxis.

**Keywords:** Social Movements. Dam-Affected Movement. Democratic Management.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Graus e/ou níveis de participação/decisão/controle .....	36
<b>Figura 2</b> - Ciclo decorrente das Pedagogias de libertação/emancipação .....	67
<b>Figura 3</b> - Bacia Hidrográfica Tocantins-Araguaia .....	75
<b>Figura 4</b> - Bandeira de luta do MAB .....	77
<b>Figura 5</b> - Mapa do Município de Tucuruí.....	96
<b>Figura 6</b> - Usina Hidrelétrica de Tucuruí.....	99
<b>Figura 7</b> - Sujeitos em movimento – a vida no campo e suas possibilidades .....	114
<b>Figura 8</b> - Fluxo de eixos pedagógicos do sistema de alfabetização de jovens e adultos do MAB.....	116
<b>Figura 9</b> - Mapa de Localização da Escola .....	127
<b>Figura 10</b> - Vista aérea da Escola .....	127
<b>Figura 11</b> - A Escola – vista frontal.....	128
<b>Figura 12</b> - Porto do KM 11, na Vila Permanente – rio Tocantins.....	131
<b>Figura 13</b> – Barqueiro e embarcação utilizada em visita à escola.....	131
<b>Figura 14</b> – Uma pequena amostra da estrutura interna da escola – ação integrada (saúde e educação).....	132
<b>Figura 15</b> – Ação integrada (saúde e educação) desenvolvida na escola - participando com a comunidade local .....	132
<b>Figura 16</b> - Transportes escolares da comunidade e do município que prestam serviço na região ribeirinha.....	133
<b>Figura 17</b> - Visita à comunidade São Pedro – diálogo com alguns representantes .....	142
<b>Figura 18</b> - Reunião sobre Cooperativa de transporte escolar com alguns representantes de comunidade.....	142
<b>Figura 19</b> - Dialogando com alguns representantes de comunidade .....	143

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

<b>Quadro 1</b> - Categorias de análise.....	91
<b>Tabela 1</b> - Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Tucuruí.....	96
<b>Quadro 2</b> - Dados do IDEB - Escolas Zona Rural de Tucuruí.....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ALBRAS</b>	Alumínio Brasileiro S.A.
<b>AJA</b>	Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>ANAB</b>	Associação Nacional dos Atingidos por Barragens
<b>ANDE</b>	Associação Nacional de Educação
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAHTU</b>	Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí
<b>CE</b>	Conselhos de Escola
<b>CEBs</b>	Comunidades Eclesiais de Bases
<b>CEDES</b>	Centro de Estudos Educação e Sociedade
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CRAB</b>	Comissão Regional de Atingidos por Barragens
<b>CUT</b>	Central Única dos Trabalhadores
<b>EIA/RIMA</b>	Estudos e Relatório de Impacto Ambiental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDEP</b>	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano no Município
<b>IFPA</b>	Instituto Federal do Pará
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MDTX</b>	Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu
<b>ME</b>	Movimento dos Estudantes
<b>MEP</b>	Movimento de Educação Popular
<b>MOVA</b>	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
<b>MPST</b>	Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

<b>MXVPS</b>	Movimento Xingu Vivo para Sempre
<b>NMS</b>	Novos Movimentos Sociais
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>OSS</b>	Organizações Sociais da Saúde
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacional
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda Constitucional
<b>PNDU</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNEDH</b>	Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PSE</b>	Programa Saúde nas Escolas
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SINSMUT</b>	Sindicato dos Servidores Municipais de Tucuruí
<b>SINTEPP</b>	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
<b>TMP</b>	Teoria de Mobilização Política
<b>UEPA</b>	Universidade Estadual do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UHE</b>	Usina Hidrelétrica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>CAMPO CONCEITUAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Gestão democrática: aspectos fundamentais .....</b>	<b>28</b>
2.1.1	Gestão escolar e participação: o lugar dos sujeitos .....	31
2.1.2	Instrumentos de gestão e participação .....	40
2.1.3	Participação dos sujeitos: um exercício de cidadania.....	42
<b>2.2</b>	<b>Educação e movimentos sociais: uma relação fundante e possível .....</b>	<b>44</b>
2.2.1	Movimentos sociais e sua dimensão política no exercício da cidadania: um posicionamento contra-hegemônico .....	48
2.2.2	Movimentos Sociais e o novo (velho) projeto de educação e sociedade: que contribuições esses sujeitos apresentam nessa interlocução? .....	64
<b>2.3</b>	<b>Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB): processo de construção e organização .....</b>	<b>74</b>
<b>2.4</b>	<b>MAB e sua relação com a escola básica .....</b>	<b>86</b>
<b>3</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA: POSSIBILIDADES, ALTERNATIVAS E PERCEPÇÕES PARA O FUTURO, UMA ANÁLISE POSSÍVEL .....</b>	<b>90</b>
<b>3.1</b>	<b>Caracterização do município.....</b>	<b>93</b>
3.1.1	O contexto da pesquisa e a emergência do MAB .....	97
<b>3.2</b>	<b>MAB no contexto do município de Tucuruí: características fundamentais, atuação e (in)visibilidade.....</b>	<b>101</b>
3.2.1	O trabalho de campo e a interface entre o teórico e o empírico: dialogando com o MAB e suas demandas e atuação na área da educação .....	113
3.2.2	Relação MAB e escola “Tocantins”: desafios e perspectivas.....	120
<b>3.3</b>	<b>A escola “Tocantins” e sua relação com o MAB e com a comunidade local.....</b>	<b>125</b>
3.3.1	Perspectivas e desdobramentos de uma interlocução desejável entre escola, MAB e comunidade .....	133
3.3.2	Outras vozes: a vez da comunidade local .....	141
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DA ESCOLA.....</b>	<b>165</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO MAB.....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – LIDERANÇAS DE COMUNIDADES .....</b>	<b>167</b>

<b>APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A – CAPAS DOS CADERNOS DO MAB – 1, 2 e 3.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO B – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO MAB .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO C - NOTÍCIAS QUE REMETEM A UMA VISÃO DETURPADORA DO MAB .....</b>	<b>176</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em que pese se observarem algumas características gerais, as interfaces estabelecidas entre as escolas do campo e os movimentos sociais têm-se dado de maneira diversificada e com vicissitudes próprias ou imanentes ao fazer histórico cotidiano de cada lugar. Esta investigação tem como objetivo expor e analisar a relação entre o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), a comunidade São Pedro e a escola “Tocantins”, nos processos de gestão<sup>1</sup>, em particular, em região ribeirinha do município de Tucuruí, descrevendo os múltiplos aspectos que compõem essa relação, e destacando a forma como ela se estabeleceu e se estabelece na atualidade.

Com base no campo conceitual apresentado por Gadotti (2014), Gohn (2000, 2001, 2008a, 2011, 2016), Hora (2007), Lück (2000), Paro (1992), Veiga (2010), Vieira (2007), entre outros, entendemos a importância do diálogo e da relação entre escola, movimentos sociais e comunidade por se tratar de uma construção mútua que requer a participação de todos os atores que atuam dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, ao discorrermos sobre o objeto de estudo proposto, será possível apontar como essa relação se desenvolve e analisar seus aspectos e resultados em termos práticos, tomando como exemplo o MAB, a comunidade São Pedro e a escola “Tocantins”<sup>2</sup>, no município de Tucuruí, considerando o contexto histórico, político, social e econômico do município, bem como as lutas e as pautas de reivindicações do MAB nacional e local, dentre elas, as demandas educativas.

A aproximação com o tema remonta a momentos anteriores a minha condição profissional. Sou moradora de Tucuruí há mais de trinta e oito anos, dos quais doze têm sido dedicados a trabalhos voluntários e informais de base educativa em uma comunidade local. Por mais de três anos, desempenhei atividades de agente comunitário de saúde, visitando famílias em que tive os primeiros contatos com representantes do MAB local. Nesses trabalhos, além das condições precárias de vida, moradia, saneamento e saúde, pude perceber as condições de semianalfabetismo e analfabetismo de muitos jovens e adultos em diversas comunidades locais.

Após ingresso no serviço público federal, especificamente na área da educação, tenho acompanhado e participado de debates e ações pautadas, sobretudo, nas questões da melhoria

---

<sup>1</sup> Consideramos como processos de gestão as discussões e decisões acerca das dimensões que compõem a gestão escolar, a saber: administrativa (gestão dos recursos materiais e humanos), pedagógica (processos e métodos de ensino-aprendizagem) e financeira (gestão dos recursos financeiros).

<sup>2</sup> Nome fictício utilizado para garantir o sigilo de algumas informações acerca da escola e preservar a identidade dos que nela laboram.



da qualidade do ensino nas escolas públicas. Como exemplo, citamos os casos de greves e paralisações entre os meses de outubro e novembro de 2016, quando muitos servidores, educadores, pais, alunos, lideranças de sindicatos e movimentos sociais marcaram presença efetiva nas mobilizações acerca das propostas de emenda à Constituição, dentre elas a PEC 55 (antes PEC 247), aprovada no então governo Temer por meio da Emenda Constitucional de nº 95/2016<sup>3</sup>, que institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União (BRASIL, 2016).

Essa política representa um retrocesso para o campo da educação ao estabelecer limites de gastos para as despesas primárias por um período de vinte exercícios financeiros e reforça, ainda, a opção por um projeto de nação cunhado na pauta ultraliberal e caracterizado pela austeridade, refletindo negativamente na educação em razão de inviabilizar a efetivação de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), vigência 2014-2024, por exemplo, a meta 20, que trata especificamente do financiamento para a educação.

Assim, esses debates levaram-me ainda mais a uma aproximação com este movimento e com sindicatos, a exemplo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) e o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Tucuruí (SINSMUT), contribuindo de tal forma para a minha inserção nessas discussões. Nesse processo, pude acompanhar mais de perto as pautas de educação discutidas pelo MAB, embora já tivesse tomado conhecimento de uma série de lutas, marchas e mobilizações de caráter político, social e econômico do movimento ocorridas em outros períodos no município, conforme exposto nas cartilhas<sup>4</sup> e cadernos pedagógicos do movimento (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS - ANAB, 2008b; MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS - MAB, 2011a, 2011b, 2013).

Neste contexto, já havia interesse de minha parte em pesquisar algo a respeito das comunidades atingidas pelas obras da hidrelétrica de Tucuruí. No entanto, a oportunidade de ingresso no mestrado oferecido pela Universidade Federal do Pará (UFPA), do qual faço parte, fez com que essa temática fosse ganhando forma e força para um estudo aprofundado.

Em um primeiro momento, propus investigar a escola e as concepções acerca da educação ambiental que se mostrassem na vida cotidiana dos alunos. Entretanto, na medida

---

<sup>3</sup> A EC 95/2016, que estabelece limite de gastos com despesas primárias (educação e saúde, por exemplo), representa uma política austera consubstanciada à concepção de Estado mínimo, imposta pelo projeto ultraliberal de nação e cunhada aos ditames do capitalismo.

<sup>4</sup> *Cartilha da política nacional dos direitos das populações atingidas por barragens; Cartilha sobre relatório viola direitos humanos em barragens; Coletivo de Educação do MAB: Caderno pedagógico, Textos de aprofundamentos e debates; Relatório: Quem somos? e Relatório do MAB Nacional.*

em que fui me aprofundando nas leituras da temática e ao iniciar tanto o levantamento bibliográfico quanto o trabalho de pesquisa exploratória, descobri, através de conversa informal com o coordenador local do MAB, que o movimento já tem histórico de trabalhos desenvolvidos na área da educação (por exemplo, há o caso de alfabetização de 27 turmas de jovens e adultos e a luta pela formação em nível superior dos integrantes do movimento). Assim, o mesmo se propõe a participar mais efetivamente das ações em prol da busca de melhorias na qualidade do ensino, sobretudo, a educação concebida no movimento, a saber: a educação do campo. Essa descoberta levou-me a novas possibilidades de pesquisa que pudessem contemplar a relação entre a escola e o movimento, neste caso, o MAB e a escola “Tocantins”, sobretudo, no que diz respeito aos processos de gestão, inserindo-se, nesta discussão a participação da comunidade local, em particular a comunidade São Pedro<sup>5</sup>.

Nesse processo exploratório, descobrimos que a comunidade onde a escola está localizada foi fundamental para a construção e funcionamento inicial desta, o que já indica relevância para este estudo, pois tenciona para a descrição e reflexões acerca da participação e envolvimento entre movimento, comunidade e escola, além de instigar-nos a descobrir se ela é contínua e recíproca, como e por que acontece. Cabe destacar que vários autores, como Corrêa e Silva (2016) e Arroyo (2014), entre outros, têm discutido a relação entre a escola, a comunidade em seu entorno e os movimentos sociais, bem como sua formação histórica e bandeira de lutas. Entretanto, temos observado que tanto o MAB quanto sua relação com a escola são ainda um campo pouco explorado, sobretudo, nos trabalhos acadêmicos no nosso estado, de acordo com levantamento bibliográfico prévio. Diante do exposto, sentimo-nos instigados a investigar de maneira aprofundada o objeto proposto neste estudo, por considerar ser relevante acadêmica, social e pessoalmente.

Com os desdobramentos da presente pesquisa, pretendemos mostrar a importância do estudo para a população de Tucuruí no que diz respeito ao fornecimento de alguns fatos e relatos históricos da cidade, da mesma forma que buscamos proporcionar conceitos e reflexões relevantes acerca do MAB, alguns aspectos de sua historicidade, visibilidade, suas lutas, pautas de reivindicações. Também pretendemos levar ao leitor o conhecimento de como e por que acontece a dinâmica da relação entre escola-comunidade-movimento, com vistas a munir a população de argumentos que pautem outras discussões e novas demandas, bem

---

<sup>5</sup> Tomamos como referência a comunidade São Pedro em razão de termos feito reunião e entrevistas em sua sede. Entretanto, a escola atende outras comunidades da região da Água Fria, as quais relatamos ao longo do texto.

como em razão da necessidade de desconstruir o (pré)conceito e a visão negativa aos quais o movimento foi submetido.

Esta pesquisa enseja ainda contribuir com o município, na qualidade de poder político/administrativo/executivo, no processo de reflexões e elaboração de políticas para a educação capazes de proporcionar melhorias na qualidade do ensino e na formação de seus profissionais da educação e dos cidadãos, considerando o papel da escola (ensino-aprendizagem) e considerando que ela é espaço de compartilhamento de saberes acumulados e produção do conhecimento, intimamente relacionada ao campo social.

A presente proposta também visa a alcançar o MAB e seus integrantes fornecendo informações que poderão servir de base para sustentar novas pautas e que possam contribuir para o redimensionamento de suas demandas, pois a formação do sujeito prepara-os para a incursão a discussões e ações que visem à transformação social.

Para a esfera acadêmica, acreditamos que este trabalho contribuirá na ampliação do campo teórico para outras pesquisas, pois, em levantamentos bibliográficos realizados na base de dados da Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram achadas diversas pesquisas, como os trabalhos de Corrêa (2009, 2015), Foschiera, Batista e Junior (2009), Faleiro e Farias (2018), Santos e Bezerra Neto (2017), Souza (2014), Dalmagro (2010, 2016) e Medeiros (2010), que abordam movimentos sociais – inclusive o MAB, em relação a teoria e contexto histórico, e educação, na perspectiva da educação do campo com foco no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>6</sup>. Portanto, este trabalho poderá trazer uma visão diferenciada para a academia, já que visa a contribuir com uma abordagem ainda pouco explorada, com o desvelamento e a compreensão da relação entre escola/MAB no contexto deste município, abordando: de um lado, as ações propostas e executadas pela escola e, de outro, as demandas e contribuições desse movimento, dentro do processo dialógico e participativo que envolve ambos, em especial no tocante à gestão da escola.

Deste modo, argumentamos que a educação é um meio de compartilhar bens intelectuais, saberes e vivências produzidas. Ela é parte e produto da vida social e tem envolvimento na mediação entre sociedade e desenvolvimento humano. No entanto, para fazer sentido na vida das pessoas, a educação deve ser capaz de levá-las a pensar, a indagar, a investigar e a incorporar novos valores, novas ações e novas histórias no exercício da vida cidadã. Por isso, na qualidade de pesquisadores e profissionais da educação, a proposta busca

---

<sup>6</sup> Os trabalhos encontrados estão referenciados ao final desta pesquisa.

agregar valor intelectual que poderá se refletir em futuros estudos e ações concretas, pois acreditamos que a produção de conhecimento que ocorre na educação cria elementos para reflexão e materialização em práticas que incidem na vida cotidiana, sobretudo, nas questões do trato político, social e democrático.

A literatura escolhida para fundamentar esta pesquisa aborda as questões relacionadas à gestão democrática e à participação coletiva da comunidade nos processos administrativos escolares, bem como aborda os movimentos sociais e suas formas de organização e participação nas pautas relacionadas à educação. Neste caso, o termo comunidade aqui utilizado toma sentido conforme o conceito apresentado por Silva (2007)<sup>7</sup>.

A história da educação brasileira, das políticas e das ações do Estado para este campo, segundo estudos apresentado por autores como Rostoldo (2003), Doimo (1995), Foschiera (2010), Gohn (2011), Rocha (2016), Coelho (1996), revelam-nos que esses atores sociais – tanto os que compõem os movimentos sociais quanto os integrantes de comunidade – há muito têm sido aliados desse direito constitucional, mas também nos mostram como eles se organizaram e protagonizaram debates e conquistas em diversos momentos e contextos em prol de uma educação justa, igualitária e universal, contrapondo-se ao modelo neoliberal. Outro entendimento que podemos descrever previamente refere-se ao grau de participação desses sujeitos na luta pela educação brasileira, bem como à valorização do seu papel formativo e das experiências e saberes presentes no interior desses movimentos.

A relação escola/movimento social/comunidade que pretendemos abordar neste trabalho toma como pano de fundo o contexto de uma região ribeirinha localizada no município de Tucuruí, considerando alguns aspectos históricos e organizacionais, as lutas e as pautas de reivindicações do MAB local, entre elas, as demandas educativas. Deste modo, de forma objetiva, temos os seguintes cenários a analisar: como o MAB estabelece participação nos processos de gestão da escola “Tocantins”? Como se deu essa participação no processo de implementação da escola e como ela se expressou ao longo dos anos? Como os sujeitos da comunidade local no entorno desse estabelecimento de ensino estão inseridos nessa interlocução?

De modo geral, objetivamos analisar como o MAB estabelece sua participação nos processos de gestão da escola “Tocantins”. De maneira mais específica, objetivamos: 1) expor o papel do MAB no processo histórico de implementação da escola; 2) descrever o papel desse movimento social nos processos de gestão da escola ao longo dos anos; e 3) apontar

---

<sup>7</sup> Comunidade é usada para significar especificamente os atores sociais que residem na região onde a escola está localizada e que apresentam particularidades e características peculiares ao modo de vida e ao lugar.

como os sujeitos da comunidade local estabelecem relação com a escola em estudo, destacando de que modo estão inseridos nessa interlocução.

Metodologicamente, o trabalho assenta-se em uma pesquisa qualitativa de campo com levantamento documental e uso de materiais bibliográficos que tratam do tema localmente. No contexto desta metodologia, foram fundamentais as entrevistas necessárias ao recolhimento de evidências que não são obtidas pela observação *in loco* (OLIVEIRA, 2000), tais como os dados relativos a aspectos históricos e institucionais do processo de criação da escola, e processos que fazem parte da sua vida cotidiana pública. Por outro lado, a realização de visitas com observação e registro de informações em caderno de campo e fotografias se fez necessária para que pudéssemos expressar os aspectos fenomênicos do local da pesquisa, ou seja, foram importantes técnicas para recolher evidências que pudessem fornecer elementos para a descrição densa e analítica da realidade observada.

Assim, buscamos os dados e sua compreensão a partir de uma realidade dinâmica ao tecermos um processo “de conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes em suas influências recíprocas” (MAZZOTTI, 2004, p. 147). Deste modo, a pesquisa foi abordada na perspectiva qualitativa para proporcionar ao pesquisador “compreender a conduta humana do próprio ponto de referência de quem atua” (ESTEBAN, 2010, p. 38) e seu percurso envolveu, dentre outros métodos descritos a seguir, a observação do ambiente natural onde o fenômeno ocorre, a busca pelas significações, memórias e experiências imbricadas neste fenômeno, além de permitir a exploração e o desvelamento de dados reais em uma determinada realidade dinâmica (ESTEBAN, 2010).

A recolha e a descrição sistemática dos fenômenos educativos e sociais, com detalhamento de situações e eventos a partir da vivência e experiência dos sujeitos incluídos no processo de pesquisa, deram-se conforme assinalam Esteban (2010) e Serrano (2007). Para Esteban (2010, p. 127), “a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais”, na qual são incluídos as vozes, reflexões e significados para aqueles que deles participam, o que significa dizer que esta pesquisa – por ser inerente ao campo social, onde buscamos entender o fenômeno no lugar em que ele se manifesta – desenvolveu-se predominantemente em campo, com levantamento documental, realização de entrevistas e com uso de material bibliográfico com vistas a levantar as informações que nos ajudassem a desvelar os aspectos fenomênicos que envolvem o objeto de estudo proposto.

Para o alcance desse objetivo, o local de estudo foi frequentado para que levantássemos, no próprio contexto, as informações e significados relacionados à escola, ao MAB e a sua participação no processo de gestão da escola. Esta prática ancora-se nos dizeres de Bogdan e Biklen (1994, p. 46), quando afirmam que as ações devem ser entendidas a partir da observação “no seu ambiente habitual de ocorrência”, envolvendo, neste caso, os sujeitos partícipes desse contexto, e considerando o concreto, o real e o cotidiano dessas pessoas. A pesquisa implicou o estabelecimento de contato direto com as pessoas e suas experiências tais como são vividas, ou seja, o estabelecimento de uma relação dialógica face a face na qual procuramos respostas às questões propostas no ambiente real e através das múltiplas visões dos sujeitos (CRESWELL, 2014).

Assim, foram estabelecidos diálogos com os participantes durante o percurso da pesquisa, com a entrada no espaço dos sujeitos, a apreensão de seu modo de pensar através do contato direto e a realização de descrições detalhadas de situações e eventos que pudessem demonstrar a participação do MAB no contexto escolar. Os dados recolhidos poderão contribuir com o desvelamento da riqueza e potencialidade daquilo que os sujeitos experienciam, pois, a presente pesquisa considerou as pessoas que dela participaram como sujeitos que identificam problemas, produzem conhecimento e propõem ações para intervir neles, considerando os resultados alcançados como fruto de uma “tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões” (CHIZZOTTI, 2003, p. 83-84).

Com a finalidade de desvelar densa e analiticamente os dados, desdobramos esta pesquisa em pelo menos duas fases, a saber:

a) fase exploratória: inicialmente através de pesquisa bibliográfica, com a busca por artigos, livros, dissertações, teses e ainda legislação em base nacional que estivessem relacionadas com o tema para que o campo conceitual fosse guarnecido. Posteriormente, com a realização de visitas à Secretaria de Educação, à sede do MAB, à comunidade São Pedro e à escola, para levantamento de documentos e estabelecimento dos primeiros contatos com os sujeitos (ex-diretor e diretor da escola, coordenador pedagógico, primeira professora, coordenador e representantes do movimento e representantes da comunidade onde a escola se localiza) para a coleta de informações preliminares acerca do tema estudado;

b) trabalho de campo: nesta fase dando prosseguimento à pesquisa com o estabelecimento de contato mais direto e prolongado com os sujeitos, no ambiente onde o fenômeno ocorre, participando de reuniões, eventos e atividades, e dialogando com os sujeitos por meio da utilização de entrevistas cujo objetivo era colher e registrar maiores informações

sobre o objeto pesquisado. Nesse percurso, em alguns momentos, quando nos foi permitido, participamos de reuniões na escola e na comunidade São Pedro para observarmos e anotarmos informações pertinentes com intuito de apreendermos mais elementos acerca dessa dinâmica social.

Considerando a necessidade e a relevância da pesquisa, como já mostrado nos itens anteriores, bem como a abordagem e tipo, faz-se necessário apontarmos para a essencialidade de estabelecimento de relações dialógicas com os sujeitos que acreditávamos que pudessem oferecer elementos para coleta dos dados. Assim, o diálogo estabelecido se deu com: o diretor da escola, 2 representantes de comunidade (um com mais e outro com menos tempo de atuação) e com o coordenador local do MAB, por se tratarem de fontes vivas de informações, carregados de experiências e vivências acerca do tema pesquisado.

O critério de escolha se constituiu do entendimento de que a obtenção de informações a respeito das ações e participação do movimento na escola e vice-versa, por meio desses sujeitos, ajudaria a trazer à tona as respostas para as questões arroladas em torno do objeto de estudo. Além disso, esperamos compreender de que maneira esse processo de participação se desenvolve, bem como os significados e resultados que gravitam em torno dele. Por isso, consideramos o seguinte:

a) O diretor: na qualidade de gestor, como principal articulador no planejamento, ações e estratégias traçadas na/para a escola, as quais envolvem ou deveriam envolver os integrantes do movimento e da comunidade. Também consideramos que ele (diretor) contribuiu para a coleta de informações por carregar consigo experiências pertinentes (passadas e presentes), ou seja, foi fator empírico fundamental para levantamento dos dados relacionados ao objeto;

b) Os representantes da comunidade e o coordenador do movimento: tendo em vista que eles, na condição de sujeitos que acumulam experiências e histórias acerca da causa, participaram e participam de mobilizações e debates em torno das questões relacionadas à educação, buscando compreender a dinâmica estabelecida e a participação destes nas ações da escola.

Os dados foram levantados sistematicamente por meio do uso de variados instrumentos de coleta de dados. Um deles foi o levantamento documental. Segundo Chizzotti (2003, p. 109-110), os documentos são fontes de “informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação”. Trata-se, portanto, de um suporte informacional escrito ou não que forneça

elementos capazes de auxiliar na elucidação das questões levantadas no estudo. Esta pesquisa, em particular, utilizou como fonte documental o PPP da escola, os cadernos pedagógicos do movimento e documentos do nosso arcabouço jurídico, como a LDB/1996, no tocante aos artigos relacionados ao nosso tema, qual seja, gestão democrática e participação.

Outro instrumento utilizado foi a observação *in loco* (visitas à escola, à sede da comunidade São Pedro e à sede do MAB para registros e coleta de informações com uso de caderno de campo). Por esta técnica, pudemos observar, fotografar e anotar informações referentes a eventos dos quais pudemos participar; esta técnica nos permitiu, em termos práticos, averiguar e registrar dados que confirmassem e/ou contrastassem as informações escritas e orais coletadas. Segundo Breakwell et al. (2010), o observador, ao se envolver no ambiente e conectar-se com os sujeitos, combinando a observação com outras técnicas, poderá acompanhar situações e pode “revelar o modo como essas ações estão conectadas a aspectos e a mudanças no ambiente social” (BREAKWELL et al, 2010, p. 136).

Assim, por meio dessa participação, foi possível observar e descrever alguns aspectos relacionados ao espaço físico (salas, estruturas, cartazes, imagens, anotações e características gerais), aos atores (nomes e situações relacionadas a eles), às atividades, aos eventos e desdobramentos que pudessem desvelar metas, aspirações e objetivos dos sujeitos e às próprias reflexões e relações do pesquisador. O trabalho de campo e o contato com os sujeitos, portanto, levaram em consideração, principalmente, a devida importância do instrumental humano nesse processo.

Outra técnica escolhida e utilizada foi a entrevista, por “sua natureza interativa” (MAZZOTTI, 2004, p. 168). O tipo de entrevista utilizada foi a não estruturada, de forma que, ao introduzirmos determinado tema relacionado à pesquisa e na medida em que o sujeito discorria sobre ele, outros tópicos foram incluídos no fluxo do diálogo, seguindo-se um roteiro que norteou a conversa (Apêndices A, B e C), tencionando sempre o objeto. Trata-se de um movimento relevante porque, conforme assinala Chizzotti (2003, p. 84) sobre a pesquisa qualitativa, “todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, [...] e todos os seus pontos de vista são relevantes”. Buscamos, portanto, ainda segundo Chizzotti (2003, p. 84), “compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram”, pois os conceitos e manifestações desses sujeitos “ocupam o centro de referência das análises e interpretações, na pesquisa qualitativa” (CHIZZOTTI, 2003, p. 84).

Os dados foram registrados em um caderno de campo e através de fotografias e gravações para garantir maior reunião de informações sobre o objeto pesquisado, já que, como



relatado anteriormente, o nosso estudo buscava refletir sobre aspectos relacionados à história, à cultura e a experiências pessoais no processo de construção do envolvimento do MAB com a escola estudada, enfatizando, também, a participação da comunidade local. As informações coletadas foram organizadas e analisadas por meio de processo sistematizado com identificação de categorias, evidências, tendências e padrões que apoiem temas ou interpretações existentes e facilitem a compreensão dos referidos dados.

No que tange à análise de dados, segundo Creswell (2014), esta proporciona ao leitor uma interpretação à luz da própria visão do pesquisador e de autores que discorrem sobre o tema, ou seja, significa “abstrair além dos códigos”, vinculando a interpretação com a literatura pesquisada (CRESWELL, 2014, p. 152). Deste modo, representar os dados sugere comunicar novos significados, pois, de acordo com Olsen (2015, p. 65), “quando explicamos o que um texto significa, nós o decompomos em locuções ou partes, examinamos o que elas significam para diferentes grupos de pessoas”.

Dessa forma, adotamos a análise de conteúdo com base no entendimento de Chizzotti (2003, p. 98-99), por constituir-se de um “método de tratamento e análise de informações” cujo objetivo “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 98-99). Também nos ancoramos em Franco (2012), para quem a análise de conteúdo, após coleta e transcrição das mensagens (verbal, não verbal, ilustrada, documental ou escrita), trata de canalizar e trazer à superfície os significados implícitos e explícitos, se houver, do material coletado no percurso do estudo.

Por se tratar de uma pesquisa de contexto social, concordamos com Silva e Fossá (2013, p. 2) ao afirmarem que “a análise de conteúdo [...] é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva”. Já Franco (2012, p. 12) enfatiza que as mensagens dos sujeitos estão eivadas de representações sociais, sendo construídas em “processos sociocognitivos [...] e influenciam na comunicação e expressão das mensagens e dos comportamentos”. Portanto, adotamos este tipo de análise ancorados nos conceitos apresentados pelas autoras e considerando as três fases da análise por elas descritas, a saber: pré-análise (escolha, seleção do material e formação de hipóteses); exploração do material levantado (organização e categorização); e tratamento e interpretação do material (análise comparativa com literatura pesquisada).

Desta forma, após reunirmos os dados coletados, agrupamos as ideias e elementos que privilegiassem a apreensão do conteúdo explícito ou latente. Reduzimos o conteúdo de

informações em categorias e subcategorias, representando-os com uso de programas de computador (Excel, por exemplo), de modo que se permitisse a melhor produção de inferências acerca do assunto pesquisado e melhor compreensão daquilo que os sujeitos produziram, segundo exposto na terceira seção deste trabalho. Cumpre destacar que alguns dos sujeitos entrevistados não tiveram seus nomes reais revelados, para preservar suas identidades, conforme expressão de suas vontades. Na fase de análise final, algumas sugestões foram indicadas a título de contribuição ao se considerar sua utilidade para o tema e para futuras pesquisas.

Para compor esta pesquisa, organizamos o texto em quatro seções. A primeira diz respeito ao texto introdutório que apresenta o objeto de pesquisa, sua contextualização e questões norteadoras. Abordamos ainda o percurso metodológico utilizado para responder ao estudo proposto.

A segunda seção trata da construção do campo teórico que dá base conceitual para fundamentar o objeto de estudo, enfatizando a gestão democrática, como preconizam a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especificamente em seu Artigo 14, inciso II (BRASIL, 1996), tendo como princípio a participação, ou seja, o envolvimento de diversos sujeitos no âmbito da gestão escolar. Portanto, ao considerarmos a gestão democrática como ato político, segundo assinala Hora (2007), cabe à escola promover esses espaços de convivência, articulação e intervenção, em que o diálogo, a autonomia e a atuação desses coletivos sejam efetivos, de modo a garantir que exerçam seu papel de gestores, logo, de cidadãos plenos, tal como pontuam Gadotti (2014) e Bordenave (1994), por exemplo.

Buscando ampliar o debate, demonstramos as contribuições dos movimentos sociais para a sociedade e para o campo da educação a partir de alguns apontamentos da dimensão teórico-metodológica, enfatizando suas pedagogias. Outro tópico que ganha destaque na discussão arrolada nesta seção é o processo de formação/organização do MAB Nacional, destacando alguns aspectos históricos e organizacionais, bem como bandeira de lutas e conquistas, apontando para a importância e a necessidade do estabelecimento de um elo com a escola básica, discutindo, sobretudo, pautas e caráter político e educativo presentes nesse movimento social.

Como base para este debate, assentamo-nos nos estudos de Gohn (2008a; 2016), Dagnino (1994), Kauchakje (2010), Carli e Costa (2013), Rocha (2016) e Arroyo (2014), entre outros autores, para sinalizarmos que os movimentos sociais se constituem não só em

espaços que agregam múltiplos atores, saberes e vivências, mas também que promovem conhecimento e pautam debates e ações que visam a contribuir para as mudanças na vida social, ou seja, para a práxis emancipatória.

Deste modo, dentro de uma abordagem de cunho teórico-metodológico, os movimentos sociais, por atuarem como forças contra-hegemônicas ao modelo dual e excludente de sociedade e educação, têm demarcado seu lugar por meio de suas inserções e pedagogias em razão de serem “dotados de poderes” e de “dimensões políticas e organizacionais consideravelmente diferentes” (CORRÊA; OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 88).

Na terceira seção, apresentamos os resultados da pesquisa, contextualizando o município, apresentando as características fundamentais do MAB local, destacando alguns aspectos históricos, formação/organização, bandeira de lutas, conquistas e desafios enfrentados no contexto de Tucuruí, em razão de suas variadas ocupações do passado e das consequências vividas no presente, inclusive com reflexos e limitações na atuação deste movimento no âmbito da escola básica. Apresentamos ainda o lócus da pesquisa e os desdobramentos dessa relação com o movimento, inserindo-se neste contexto a comunidade local, destacando o lugar e grau de envolvimento que esta tem demarcado no ambiente e gestão escolar, em especial nas decisões.

Apresentamos, ainda nesta seção, as análises dos dados à luz da base conceitual e das ilações apreendidas. Para analisar os dados obtidos, apoiamo-nos nas categorias Gestão Escolar Democrática, Movimentos Sociais e Participação por serem conceitos intrínsecos à dinâmica das relações sociais, em especial dentro do ambiente escolar, e em razão de incluírem e/ou objetivarem a partilha justa e igualitária dos bens, produtos e serviços dispostos em uma sociedade nessa “vivência coletiva” (BORDENAVE, 1994, p. 26).

Por fim, a quarta seção se trata da conclusão do trabalho, na qual fazemos reflexões e apontamentos acerca da dinâmica do objeto estudado. Assim, retomamos brevemente os pontos mais discutidos nesta pesquisa, trazendo à tona as informações apreendidas a fim de responder as questões levantadas. À guisa de conclusão, argumentamos que, embora a escola tenha sido pensada e criada para cumprir uma função social, e apesar de os autores elencados ao longo deste trabalho discutirem e demonstrarem a importância e fundamentação dessa relação escola-sujeitos, algumas lacunas têm-se apresentado nessa interlocução, especificamente no tocante à inclusão dos movimentos sociais.

Todavia, apesar de algumas limitações encontradas, é oportuno mencionar que a escola, *locus* da pesquisa, tem buscado ampliar esses espaços por considerá-los parte de uma relação fundamental, principalmente no tocante ao aprendizado de qualidade e à formação plena dos sujeitos. Portanto, a título de exemplo, apontamos como possibilidades para dirimir essas lacunas: 1) que os movimentos sociais intensifiquem suas lutas com vistas a mitigar o cerceamento que por vezes tem se apresentado como barreiras para uma efetiva participação, independentemente se na esfera política, educacional ou econômica; e 2) que a escola, enquanto principal espaço de promoção de diálogo e formação do sujeito, seja capaz de conduzir pautas e ações que agreguem esses atores, valorizando seus saberes e transformando-os em práticas participativas, em um processo que possibilite um ciclo diálogo-valorização-formação-participação-intervenção-emancipação.

Em que pesem a discussão, os conceitos, os dados, as inferências, as análises críticas e os apontamentos arrolados neste trabalho, informamos que este não se constitui em um fim em si mesmo. Ao contrário, apresentamos a pesquisa como alternativa para embasar futuros estudos e aprofundamentos neste debate por a considerarmos pertinente, especialmente, diante do cenário que se apresenta a nós.

## **2 CAMPO CONCEITUAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS**

Após apresentarmos o objeto de pesquisa e seu processo de construção e análise, passaremos a discorrer acerca do campo conceitual que fundamentará este estudo a partir da realização de levantamento bibliográfico via plataforma digital e física com vistas a costurar o tecido da interface entre a escola e o movimento social que pretendemos pesquisar. Com isso, buscamos descrever e analisar a dinâmica, o grau de participação de ambos e os resultados dessa correlação.

A complexa construção de um processo educativo, que envolva a participação das camadas sociais, pode apresentar variados desafios. Como exemplo, citamos o planejamento (que envolve diagnosticar a realidade da escola, identificar seus problemas e necessidades) e as ações que visem a alcançar conjuntamente a finalidade da escola e os anseios da comunidade na qual ela está inserida, pois a escola é considerada uma “instituição social [...] mas que deixa seríssimas dúvidas a respeito do real serviço que está prestando à sociedade” (PARO, 1996, p. 331).

Neste sentido, sem intenção de esgotar o assunto, abordaremos alguns conceitos básicos que tratam da relação escola/movimentos sociais/comunidade, enfatizando as ações que a escola precisa desempenhar enquanto espaço social e o envolvimento de diversos sujeitos enquanto atores partícipes desse processo. Entre esses conceitos, podemos citar a gestão democrática, a qual envolve a gestão escolar e a participação coletiva, como exercício pleno de cidadania. Para tanto, o diálogo que pretendemos estabelecer acerca dessas questões alinhar-se-á com os fundamentos teóricos de autores que discutem o tema, como Gadotti (2014), Hora (2007), Lück (2000), Paro (1992), Veiga (2010), Vieira (2007) e outros ainda.

### **2.1 Gestão democrática: aspectos fundamentais**

Após as duas décadas de regime militar e autoritarismo que o país atravessou, vários setores da sociedade civil (movimentos sociais, movimentos estudantis, sindicatos, dentre outros) se mobilizaram a partir de 1980 em prol da redemocratização do país por meio de manifestações populares de cunho político que se refletiram significativamente no campo da educação. Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a educação, como política social<sup>8</sup>, passou a ser articulada no âmbito da gestão democrática como um princípio fixado para o ensino básico (FREITAG, 1989, p. 16).

Desta forma, depreende-se dos textos exarados no arcabouço jurídico acerca da gestão democrática que esta é um instrumento que busca o envolvimento de vários sujeitos nas decisões e nos processos educativos que envolvem a escola. Assim, conforme Freire (2003) e Hora (2007), a gestão democrática é ato político cuja organização se dá coletiva e dialogicamente, no qual a escola “como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana” (HORA, 2007, p. 53).

E, neste sentido, cabe-nos um breve destaque ao processo de construção da democracia. Processo este que toma maior significado em se tratando do contexto atual em que alguns elementos<sup>9</sup> têm se apresentado na atualidade e têm nos mostrado que vivenciamos um retrocesso democrático e/ou um problema de ordem estrutural no sentido político-jurídico-socioeconômico constituído e construído pelos grupos dominantes a partir de discursos e publicitação de que há fragilidades que circundam a democracia liberal<sup>10</sup> tornando-a, portanto, inócua e, como consequência, pauta-se a tônica de que não há como sustentar o argumento de que seja possível construir uma sociedade democrática sem fazer a disputa por um novo projeto societário, conforme pontuam Žižek (2016) e Miguel (2019).

Deste modo, especificamente no Brasil observamos que esse fenômeno foi sendo diuturnamente construído pelos grupos de sustentação burguesa fortalecidos por uma disputa de narrativas que se consolidou em decorrência, sobretudo, do neoliberalismo que já se percebe de caráter ultraliberal. Esta variante ideológica do capital trouxe como consequência a implementação de políticas educacionais, dentre outras, calcadas na lógica privatista que vem determinando tais políticas, conforme assinala Apple (2003). Neste cenário, observamos como consequência abertura de portas para o espectro do neofascismo corporificado nas ações e atuações de alguns grupos políticos e movimentos reacionários e autoritários. Alinhado a

<sup>8</sup> Consiste em uma certa forma de intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil que atingem (mesmo que diferencialmente) *todas as classes*. O Estado moderno passa a reorganizar certas áreas da vida social (trabalho, saúde, educação, família etc.), até então não sujeitas ao controle estatal e que, em outros momentos históricos ou contextos sociais, pertenciam à chamada esfera privada da sociedade.

<sup>9</sup> A título de exemplo podemos citar o clima de insatisfação da sociedade com as ações do Estado, com alguns dos seus representantes e com instituições jurídicas, aumento de violência e do fosso das desigualdades, disseminação em massa de notícias falsas, preconceito velado a grupos e minorias, como aos indígenas, negros e quilombolas, surgimento e efervescente crescimento de grupos extremistas com discursos de ódio e disseminação de política do medo veiculados, principalmente, por meio das redes sociais.

<sup>10</sup> Democracia liberal é a forma de governo pautada na liberdade, no direito à participação em suas diversas esferas (política, econômica, social e educacional, por exemplo), na igualdade para todos os cidadãos, no respeito e na garantia dos direitos individuais e coletivos, na segurança jurídica e no combate a toda forma de preconceito, intolerância e autoritarismo.

isso, presenciamos, também, ameaças à liberdade e um cenário de constantes cortes e ataques a muitos direitos sociais<sup>11</sup> conquistados historicamente com base na luta e enfrentamentos protagonizados por diversos segmentos da sociedade, o que significa dizer que vivenciamos um período de forte ameaça à construção e a efetivação da democracia. Por isso a importância de se pautar esta discussão, sobretudo, no ambiente escolar por se tratar de instituição que pode possibilitar essa construção por meio, especialmente, dos princípios da gestão democrática.

Para Vieira (2007), a gestão democrática pode ser considerada como um espaço de intervenção e articulação com outros campos, quais sejam: “política sindical e partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância política” (VIEIRA, 2007, p. 65). Neste sentido, a gestão democrática se configura como uma estratégia política que se baseia no diálogo do qual os sujeitos participam articuladamente, exercendo seu papel cidadão na e sobre a escola, na busca de conquista por direitos da coletividade, caracterizando-se como ação dinâmica e flexível cuja participação constitui-se em ato imperativo (PARO, 1992; HORA, 2007).

Gadotti (2014, p. 1) aborda a gestão democrática da escola no sentido de que a comunidade também exerça seu papel de gestor/dirigente da seguinte maneira:

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas ‘pedagogias participativas’. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país.

Desta forma, gestão democrática pressupõe a participação dos sujeitos e o exercício do direito à voz, expressando-se e interagindo ativa e coletivamente nas pautas, nas ações e no monitoramento, sobretudo, no tocante às decisões que envolvem a escola. Sinalizamos, desta forma, que o conceito de gestão democrática com o qual nortearíamos este estudo toma sentido a partir das contribuições de Gadotti (2014), em que os sujeitos assumem seu papel gestor/dirigente.

Neste discurso, também é relevante apontar as colocações de Lück (2000, p. 14) que, ao tratar sobre a gestão democrática, informa que a participação coletiva nas escolas é como “uma rede de relações” que interliga aqueles que nela atuam de maneira direta ou indireta,

---

<sup>11</sup> As reformas trabalhista e previdenciária são exemplos claros de ataques aos direitos sociais e dos trabalhadores.

considerando o trabalho destes como “prática social” e elemento orientador “da ação de gestão realizada na organização de ensino” (LÜCK, 2000, p. 14). Portanto, a escola pública enquanto espaço social com incumbência de promover uma gestão que seja democrática requer participação de diversos sujeitos, independente se são membros da comunidade ou de movimentos sociais, tanto na gestão quanto nas ações pedagógicas.

Nesse sentido, esse processo envolve os cidadãos na tomada das decisões como condição básica e pressuposto fundamental nessa construção. A este respeito, Paro (1992, p. 256) sugere que ela é necessária e deve ser ativa e real no sentido de gerar autonomia “em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado”. O autor enfatiza que a participação democrática se dá através de “um processo histórico de construção coletiva” no qual “coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais” que viabilizem e incentivem “práticas participativas dentro da escola pública” (PARO, 1992, p. 262), desencadeando, como consequências, novas definições políticas e sociais que se refletirão em melhorias no espaço escolar e nas condições do ensino-aprendizagem, o que nos remete à gestão escolar e à participação.

### 2.1.1 Gestão escolar e participação: o lugar dos sujeitos

Partindo do pressuposto de que a escola é um campo social que abrange diversos atores dentro de um segmento da sociedade, a qual objetiva formar cidadãos críticos e participativos, questiona-se: estará ela a serviço do bem comum e social ou comprometida com a manutenção de hegemonia dominante, dual e excludente?

Ao considerarmos o primeiro aspecto, retomamos o conceito de gestão democrática apresentado no arcabouço jurídico (LDB e CF/88) e o conceito apresentado por Gadotti (2014), no qual os cidadãos têm a prerrogativa de exercer seu papel gestor/dirigente. Passaremos então a discutir a gestão escolar e a participação.

A gestão escolar, como o próprio indica, diz respeito ao planejamento e às práticas que ocorrem no âmbito dos estabelecimentos de ensino, de modo que a finalidade para a qual a escola foi instituída – promoção do ensino e aprendizagem com qualidade – seja assegurada, conforme a perspectiva de Vieira (2007).

Neste sentido, ela envolve ou deveria envolver algumas dimensões, a saber: “participação; gestão de pessoas; gestão pedagógica; gestão administrativa; gestões da cultura escolar e gestão do cotidiano escolar” (VIEIRA, 2007, p. 27). Portanto, deve estar



concentrada na “essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender – tudo fazendo para cumprir a função social [...] com sucesso” (VIEIRA, 2007, p. 67) – função essa que, segundo Lück (2009, p. 23), atenda a todos e, dentro do processo de construção de conhecimento, forneça as “condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos”.

Lück (2009, p. 23), ao tratar da abrangência da gestão escolar, revela que ela “engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola” considerando-os “participantes da equipe gestora” (LÜCK, 2009, p. 23). Além disso, inclui professores e diversos atores sociais, constituindo-se assim em “uma dimensão importantíssima da educação”, por meio da qual se podem observar “os problemas educacionais globalmente” para que se busque, “pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantêm em rede” (LÜCK, 2009, p. 24). Assim, para ela, gestão escolar é

Ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (de demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2010, p. 35-36).

Seguindo essa lógica, traz como aspecto da gestão escolar o fato de que qualquer participante desse processo precisa

Ter a consciência de que i) o ser humano é um ser social e só se desenvolve plenamente, a partir de sua interação produtiva com as demais pessoas; ii) a educação é um processo interativo-social orientado para a formação de pessoas como seres sociais; iii) a educação é um processo marcado pela complexidade, por envolver inúmeras dimensões, demandando ação conjunta e articulada; iv) a complexidade educacional demanda organizações escolares bem articuladas mediante ação conjunta e colaborativa; v) pessoas atuam de maneira mais feliz e produtiva, e realizam seu potencial, quando o fazem de maneira colaborativa, pela troca e compartilhamento; vi) o acolhimento e aproveitamento da pluralidade e diversidade são condições de desenvolvimento pessoal e das organizações; vii) uma sociedade democrática se realiza a partir de responsabilidade e práticas de construção conjunta; viii) problemas globais e complexos demandam ação conjunta e articulada de pessoas com pluralidade de perspectivas (LÜCK, 2010, p. 95-96).

Deste modo, tomamos como norte desta pesquisa as contribuições de Lück (2009, 2010) acerca da gestão escolar, com o sentido de gestão conjunta em que o teórico (diretrizes, normas, leis e políticas implementadas) se alinhe ao prático (métodos, planejamento, organização, participação, ação e retroalimentação – *feedback*), em conjunto com a comunidade interna e externa ao âmbito do estabelecimento escolar, ambos tendo como base os princípios da democracia.

Em se tratando da escola e sua relação com os movimentos sociais e a comunidade, há de se questionar: como elas têm estabelecido relações dialógicas e participativas no que tange à gestão escolar? A instrumentalização e a aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a formação de Conselhos Escolares nos parecem boas opções para responder a este questionamento se os consideramos como uma ferramenta de gestão escolar participativa e democrática. Entretanto, antes de discorrermos sobre esses instrumentos, faz-se necessário entendermos a participação em seu sentido amplo e estrito.

De modo genérico, participar, segundo Bordenave (1994, p. 22), origina-se da palavra “parte”. Logo, para ele, participar é “tomar parte, fazer parte ou ter parte”. No entanto, o que precisa ser compreendido é que cada uma dessas expressões denota um nível de envolvimento, pois “é possível fazer parte [participação passiva] sem tomar parte [participação ativa]” (BORDENAVE, 1994, p. 22).

Em sentido mais estrito, apresentamos as contribuições de Gutierrez e Catani (2000, p. 71) ao afirmarem que “a participação se funda no exercício de diálogo entre as partes” mesmo que esta comunicação ocorra com pessoas de “diferentes formações e habilidades”. Trata-se de um exercício de partilhar o poder que só pode “ser verdadeiro e frutífero” dentro de uma relação dialógica na qual se conhecem e entendem a escola e seus problemas a partir de um “esforço de aproximação”, que seja participativo no âmbito da “prática administrativa, na inserção política transformadora e emancipatória”, por exemplo (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 74).

Há de se considerar, entretanto, algumas tendências e desafios para a concretização da participação no âmbito da gestão escolar, pois ela está relacionada ao ato de contribuir, desde que dadas as oportunidades de formas iguais, ou seja, “participar consiste em ajudar a construir comunicativamente o consenso quanto a um plano de ação coletivo” (GUTIERREZ; CATANI, p. 62); requer ainda esforços, sobretudo, no que tange à “adequação à cultura e história específicas do grupo”, além de um maior envolvimento com o trabalho, “crítica e superação de uma formação autoritária e burocrática inculcada pelo meio social em sentido

amplo (familiar, escolar, profissional, político, etc.)”, dada a realidade contraditória na qual estamos inseridos (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 64).

Segundo estes autores, a participação deve envolver “posturas críticas, amadurecimento moral e autoconhecimento” em que, num coletivo, “todos possuem grande autonomia de ação” (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 64). Trata-se, portanto, de um caminho inverso ao “controle heterônimo, à manipulação e a alienação” das massas (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 64).

Desta forma, notamos que a autonomia, o senso crítico e o autoconhecimento são marcas inerentes à participação e imprimem nela o sentido de capacidade, competência e direito para decidir, gerenciar e executar planos e ações dentro dos limites, objetivos e possibilidades presentes no campo da gestão democrática, contrariando o senso comum de “soberania ilimitada” que permeia o termo em questão (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 65).

Para aprofundar a compreensão, é relevante apontar as contribuições de Dalmás (2014). Este autor afirma que a participação “consciente e ativa se exercita na vivência da liberdade responsável” e “reforça a consideração constante do bem comum” que “exige presença, reflexão e o assumir crítico dos envolvidos” como atitudes para “saberem o que se quer, por que se quer e como se quer” (DALMÁS, 2014, p. 19-20).

Para ele, “a participação, no processo decisório, [...] determina novas orientação da ação pedagógico-administrativa da escola” dentro de um processo de construção coletiva. (DALMÁS, 2014, p. 20). Todavia, o autor destaca que “vivenciar a participação envolve riscos e conflitos, num verdadeiro desafio aos que lutam por um constante envolvimento dos membros da comunidade educativa no processo participativo” (DALMÁS, 2014, p. 22).

Bordenave (1994, p. 8) afirma que a participação está atrelada à democracia, pois esta “é um estado de participação” e, dependendo do alvo e/ou interesse que se quer, ela pode “oferecer vantagens” para determinados setores/camadas da sociedade que não aquelas constituintes das forças populares, cujos objetivos podem ser os de “libertação e igualdade” ou “manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns” (BORDENAVE, 1994, p. 12).

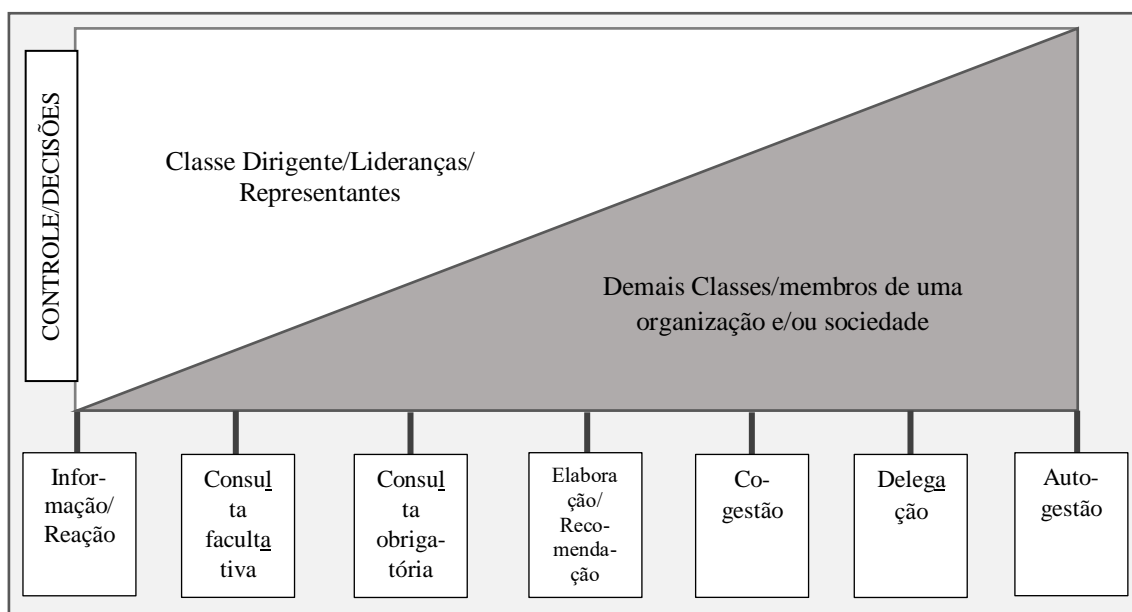
Quando se trata do primeiro objetivo (libertação e igualdade), a participação “facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1994, p. 12). Deste modo, a participação favorece o exercício de controle das ações e políticas do Estado visando,

sobretudo, ao melhoramento e à qualidade dos serviços públicos prestados, como é o caso da educação pública, por exemplo.

Segundo este mesmo autor, o ato de participar está fundamentado em duas bases, a saber: a primeira, “afetiva”, em que se exprime o prazer em realizar determinadas coisas em conjunto; e a segunda, “instrumental” em que fazer determinadas atividades em conjunto não é apenas prazeroso, mas exprime sentido de eficácia, de conquista mais efetiva do que se realizada isoladamente (BORDENAVE, 1994, p. 16). Deste modo, ele defende que “a participação é inerente à natureza social do homem” e que “a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem social”, pois “tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa” (BORDENAVE, 1994, p. 17).

Assim, em uma sociedade que se conceba democrática e participativa, em que há engajamento dos cidadãos, eles não apenas “fazem parte”, mas têm e tomam parte “na construção de uma nova sociedade” (BORDENAVE, 1994, p. 23). É o que o autor denomina “macro participação”, uma espécie de participação com “intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade”, cuja incidência se dá, principalmente, “na produção dos bens materiais e culturais, bem como sua administração e seu usufruto”, sem desconsiderar o nível “micro” de participação em que o envolvimento na família, na comunidade local e na escola, por exemplo, mostra-se com “caminhos para a participação em nível macro” (BORDENAVE, 1994, p. 24-25).

Portanto, com base nas contribuições apresentadas por Bordenave (1994, p. 26), em que a participação social é “produção, gestão e usufruto com acesso universal”, trabalharemos o conceito de participação entendendo ser esta uma ferramenta que denota mais do que engajamento de variados segmentos sociais nas estruturas políticas e econômicas de um país. O termo exprime a ideia de profundo envolvimento e compartilhamento das decisões e ações, em diversos níveis (Figura 1) – se não em todos–, no processo de elaboração, produção e divisão dos bens produzidos e/ou dos serviços prestados à sociedade. No entanto, para que essa prática aconteça, voltemos o olhar para o chão da escola, pois ela é lócus de formação inicial de “mentalidades participativas” (BORDENAVE, 1994, p. 26).

**Figura 1** - Graus e/ou níveis de participação/decisão/controle

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bordenave (1994, p. 31).

A Figura 1 demonstra diversos graus/níveis de participação que Bordenave (1994) procura demonstrar com base em uma organização. Entretanto, este recurso também pode ser utilizado para análise e compreensão dentro de um contexto social mais amplo ou restrito, o que, no nosso caso, procuramos visualizar na esfera de atuação da gestão escolar, dentro dos estabelecimentos de ensino.

Para explicá-lo, o autor afirma que o envolvimento desde a informação (menor grau) até o mais alto grau (auto-gestão) consiste na disposição de vontade e/ou interesse de quem dirige/representa a maioria. No primeiro nível (informação), os dirigentes apenas informam as decisões tomadas. No segundo nível (consulta facultativa), há uma margem de disposição para solicitar críticas e/ou sugestões para determinados assuntos e/ou problemas.

No terceiro nível (consulta obrigatória), as consultas, como o nome propõe, são obrigatórias. Todavia, as decisões são tomadas pelo poder central. No quarto nível (elaboração/recomendação), há oportunidades de os subordinados participarem da elaboração de propostas e medidas, as quais a direção pode aceitar ou rejeitar, embora seja necessário justificar cada posicionamento.

Em se tratando da co-gestão, o quinto nível dessa escala, as decisões e os processos são compartilhados “mediante mecanismos de co-decisão e colegialidade” em que “os administrados exercem uma influência direta na eleição de um plano de ação e na tomada de

decisões. Comitês, conselhos ou outras formas colegiadas são usadas para tomar decisões” (BORDENAVE, 1994, p. 31-32).

Na delegação, sexto nível, os administrados gozam de “autonomia em certos campos ou jurisdições antes reservados aos administradores”, ou seja, “a administração define certos limites dentro dos quais os administrados têm poder de decisão”, é o que afirma Bordenave (1994, p. 32). Por fim, como sétimo e último nível dessa escala, a auto-gestão retrata a atuação mais ativa dos grupos, na qual eles determinam os objetivos a serem alcançados, escolhem os meios para alcançá-los, decidem em conjunto, exercem o controle e acompanhamento das ações com micro decisões compartilhadas sem “referência a uma autoridade externa” (BORDENAVE, 1994, p. 33).

Assim, em uma democracia participativa, como esclarece Bordenave (1994, p. 34), a população sobe os níveis mais elevados de participação decisória, “acabando com a divisão de funções entre os que planejam e decidem lá em cima e os que executam e sofrem as consequências das decisões cá embaixo”.

Por isso, destacamos a importância de instituições, como as escolas, os sindicatos, as associações, entre as comunidades, nos movimentos sociais etc., criarem espaços e ambiência propícios à efetiva participação dos atores sociais (micro participação) em municípios, bairros e comunidades, por exemplo, com orientação à prática da macro participação (cidadãos atuando em maiores níveis político-sociais), conforme revela Bordenave (1994, p. 43).

Em se tratando especificamente de participação no âmbito da escola pública, sua principal relevância consiste no fato de esta se constituir “um laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74), em que participar toma significado de “vivência coletiva e não individual, de modo que somente se pode aprender na práxis grupal. Parece que só se aprende a participar, participando” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74).

Todavia, participar implica não apenas estar envolvido e/ou engajado, ou exercer um direito ou posicionamento crítico na gestão e controle dos processos produtivos e serviços prestados, ou quanto ao usufruto destes. Há que se considerar que alguns “condicionantes” ou “determinantes” podem implicar esse processo. A este respeito, apresentamos algumas contribuições pertinentes de Paro (1992).

Para Paro (1992), discorrer sobre a participação exige mencionar suas potencialidades e limitações, as quais se constituem em fatores determinantes internos e externos para que ela ocorra (ou não ocorra). O autor apresenta-nos quatro tipos de condicionantes internos que a

determinam, são eles: “materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos” (PARO, 1992, p. 260). Acerca dos condicionantes externos, o autor apresenta três tipos: os condicionantes “econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população”, “os condicionantes culturais” e “os condicionantes institucionais, ou mecanismos coletivos” (PARO, 1992, p. 272-280)

Assim, conforme o autor esclarece, os condicionantes materiais dizem respeito, “às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar” (PARO, 1992, p. 261) e podem interferir (negativa ou positivamente) em uma gestão que se conceba democrática e participativa. As condições objetivas podem ser constatadas a partir de uma observação material, tangível do espaço físico da escola, do próprio material didático, da situação dos móveis e demais recursos materiais e financeiros; a depender dessas condições, elas tendem a “criar [ou não] uma dinâmica interna de cooperação e participação”, embora o autor reforce que isso não deva ser desculpa para “nada fazer na escola em prol da participação” (PARO, 1992, p. 261); pelo contrário, poderá servir de incremento, melhor dizendo, estímulo, a um maior envolvimento no sentido de sanear essas questões.

Os condicionantes institucionais, por sua vez, estão relacionados ao “caráter hierárquico da distribuição da autoridade”, que influencia as relações que podem se apresentar como “verticais, de mando e submissão” ou como “horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (PARO, 1992, p. 262). Se, por um lado, olha-se a figura do diretor como alguém responsável pelo funcionamento da escola, que detém capacidade e habilidade técnica para atuar como “preposto [do Estado]”, por outro, vislumbra-se a participação coletiva como “mecanismos de ação”, dada sua importância para criação de locais de discussão e de “explicitação de conflitos” que promovam relações efetivamente democráticas e participativas (PARO, 1992, p. 163).

Em se tratando dos condicionantes político-sociais, é importante destacar que há interesses que gravitam em torno da escola, considerando que “os atos e relações no interior da instituição escolar” nem sempre “se deem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma frequente nem imediata” (PARO, 1992, p. 263). Deste modo, convém destacar que, nesta perspectiva, “parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos”, pelo contrário, deve-se considerar que eles existem, têm causa e implicam “na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance

como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população” (PARO, 1992, p. 264).

Por condicionantes ideológicas da participação, Paro (1992, p. 264) entende “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”, destacando que isso está relacionado ao modo de pensar e agir das pessoas, a considerar sua formação histórico/cultural. Isto facilita ou dificulta a participação, não excluindo desse modo de pensar e agir a visão que se tem da escola em relação à comunidade e da própria comunidade em relação à escola, no que tange às concepções e às posturas participativas – se essas posturas são de caráter decisório, em que há partilha de poder, ou se ocorrem meramente na execução de determinadas tarefas.

Deste modo, com base em Paro (1992), entendemos a participação como espaços de discussão e mediação de conflitos em que os sujeitos, ao gozarem de margem de autonomia e poder de decisão e intervenção, atuem tanto no âmbito do planejamento quanto no âmbito da execução e do acompanhamento das atividades, as quais devam estar voltadas especialmente para a busca da melhoria na qualidade do ensino para todos.

Acerca dos determinantes de caráter externo, Paro (1992, p. 272) apresenta os condicionantes “econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população”, o que quer dizer que a disponibilidade de tempo, as condições materiais, físicas e/ou financeiras das pessoas e a própria disposição pessoal podem influenciar na participação (ou não participação). Outro fator são “os condicionantes culturais”, que dizem respeito à visão de mundo, conhecimento ou (des)interesse, medo ou receio da escola, o que favorece (ou desfavorece) a vontade de participar; além disso, estas questões podem estar diretamente relacionadas a determinadas situações das condições reais de vida de boa parte dessas pessoas, como situações de vulnerabilidade social, por exemplo.

Uma outra questão que se apresenta são “os condicionantes institucionais, ou mecanismos coletivos” como vias para encaminhamentos de suas ações participativas (PARO, 1992, p. 279-280). A exemplo desses condicionantes, podemos citar as associações de bairro, os centros comunitários, as pastorais, conselhos populares, entre outros, os quais acabam assumindo responsabilidades na busca pelo atendimento às demandas da população. Entretanto, este fator contribui para a não participação da comunidade em determinadas decisões em razão de a mesma estar representada por esses entes, fazendo com que a população não busque o envolvimento por si mesma. Trata-se, portanto, de uma espécie de



terceirização do ato de participar. Deste modo, a escola tem a incumbência de desconstruir ou, pelo menos, mitigar esses condicionantes, de modo que se ampliem os espaços para participação. Assim, apontamos alguns instrumentos de participação que entendemos ser relevantes.

### 2.1.2 Instrumentos de gestão e participação

Paro (1996) aponta que a participação da comunidade na escola e seu grau de envolvimento estão condicionados a múltiplos fatores relacionados à unidade escolar, podendo ser de caráter interno ou externo. O autor destaca que os condicionantes podem ser: político-sociais, materiais, institucionais, ideológico/culturais, espaciais, temporais (dadas as condições objetivas de vida das pessoas) e da própria consciência que elas têm do seu papel na sociedade e do seu poder de participação e decisão nas questões políticas, sociais, econômicas e educacionais.

Seguindo essa lógica de construção coletiva e participação nas decisões e ações em torno das questões que envolvem a educação, abordaremos um dos instrumentos de gestão democrática fundamentais nesse processo, o PPP. O PPP de uma escola requer que sua construção aconteça de forma dinâmica articulada às demandas e às ações da comunidade, dos movimentos sociais e outros segmentos da sociedade, se for o caso, em razão de se constituir elemento de gestão escolar, cujo princípio fundamental é a participação coletiva (VEIGA, 2010). É, portanto, pressuposto básico exarado no bojo dos princípios estabelecidos na LDB, Lei 9.934/96, em seu artigo 14, inciso II (BRASIL, 1996).

Segundo Veiga (2010, p. 1), o PPP é o instrumento “discutido, delineado e concebido na perspectiva da escola e da sociedade e constitui-se como a primeira ação fundamental para nortear a organização do trabalho educativo da escola”. Trata-se, portanto, de um processo de construção democrática que envolve participação do coletivo cujas decisões visam à

Organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2010, p. 1).

Ainda segundo a autora, o PPP tem como princípios: “igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA, 2010, p. 5-9). A autora concebe a escola “como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que

apontam para luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2010, p. 5-9).

Neste sentido, o projeto pedagógico pode ser entendido como uma forma de reestruturação de poder no espaço escolar, pois o mesmo, segundo Veiga (2010), define quem a escola é, onde ela pretende chegar, quais objetivos almeja alcançar, a que se propõe, sugere a concepção de homem, de sociedade e de mundo, além de definir instrumentos próprios que garantam suas ações enquanto agência educadora. Portanto, é instrumento de gestão e seu processo de construção se consolida envolvendo alguns elementos básicos:

a) as finalidades da escola; b) a estrutura organizacional; c) o currículo; d) o tempo escolar; e) o processo de decisão; f) as relações de trabalho; g) a avaliação. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório (VEIGA, 2010, p. 5).

Desta forma, o PPP assume, ao mesmo tempo: a) um plano sociopolítico, em razão de agregar um conjunto de metas intencionais e estratégicas definidas e articuladas coletivamente, considerando os interesses e a participação da coletividade de determinado espaço social; e b) um plano pedagógico, por se tratar de instrumento norteador das ações voltadas à formação do sujeito crítico e participativo na vida em sociedade. Neste sentido, é “um caminho eficiente e eficaz, ou melhor, como uma ação estratégica para a conquista de uma verdadeira gestão democrática nas escolas públicas brasileiras” (FERNANDES; PEREIRA, 2014, p. 1004).

Portanto, considerando sua finalidade de caráter sociopolítico e pedagógico, uma escola que atua na esfera da gestão democrática é aquela que analisa o contexto social e propicia a participação direta e indireta de diversos atores sociais na qual os sujeitos efetivamente atuam nas decisões, objetivos e planos de ação que são traçados e desenvolvidos no ambiente escolar, visando ao aprimoramento do processo educacional, pois ela constitui-se campo de construção do “desenvolvimento e da autonomia pessoal e social e ainda da cidadania, mas também de preparação e construção da própria democratização da sociedade” (FERREIRA, 2007, p. 1). Nessa perspectiva, é crucial que haja integração de forças na busca por uma educação de qualidade. Essa dinâmica nos remete, por exemplo, à atuação dos movimentos sociais e da comunidade pela garantia dos direitos básicos do cidadão, dever do Estado, sobretudo, aos que se referem ao processo educativo e sua relevância no desenvolvimento do sujeito.

Além do PPP, outro instrumento de gestão importante que merece destaque aqui é a constituição de Conselhos Escolares que, segundo Yanaguita (2010), além de proporcionarem oportunidades de participação nas decisões e nas ações da escola, contribuem diretamente para o aporte de recursos financeiros a fim de garantir a execução das atividades de gestão e o cumprimento de suas propostas de cunho pedagógico – embora a autora destaque que essas instituições têm concentrado maiores esforços apenas no tocante à dimensão financeira e ao controle desta.

Mas, afinal, o que são os Conselhos Escolares e quem os constituem? As contribuições apresentadas por Rocha (2016) nos ajudam a elucidar esta questão. Para o autor, os Conselhos de Escola (CE), como ele os denomina, são considerados “órgãos de representação política no âmbito escolar que visam o compartilhamento do poder nos processos decisórios” (ROCHA, 2016, p. 65). Para ele, esses Conselhos “são o *locus* privilegiado de articulação entre o dever do Estado e da comunidade escolar” (ROCHA, 2016, p. 65), pois sob a mediação dos conselhos escolares, os pais, gestores, professores, alunos e funcionários podem tomar decisões de caráter administrativo e/ou político, tais como as regras para o funcionamento interno da escola e o disciplinamento das relações entre os membros e segmentos da sociedade e da comunidade escolar.

São, portanto, uma verdadeira instância política democrática na qual se realizam as práticas da cidadania ativa, ou seja, a participação cidadã no processo de tomada das decisões políticas no interior da escola.

### 2.1.3 Participação dos sujeitos: um exercício de cidadania

Ferreira (2007) informa que os valores da participação, como exercício da cidadania e da democracia, são formas autônomas de contraposição aos conceitos pressupostos pelo neoliberalismo, embora elas se mostrem tímidas, segundo ele. O mesmo autor destaca que “apesar do uso constante da retórica da autonomia e do processo participativo” ainda é marcante, na cultura neoliberal, a presença da “submissão, [da] dependência e [da] instabilidade social, gerando a angústia dos cidadãos face ao futuro e destruindo-lhes as sinergias criadoras e participativas” (FERREIRA, 2007, p. 3). O autor aponta ainda que, neste cenário, “a estabilidade tende a ser substituída pela instabilidade, a cooperação pela competição, a solidariedade pelo egoísmo, a eficácia pela eficiência, a política pela gestão”, sob o pretexto de “capacidade competitiva e criativa no mercado [capitalista], capacidade

limitada pelo modelo econômico a alguns, mas exclusora, por isso mesmo, do sucesso econômico, social e cultural de muitos” (FERREIRA, 2007, p. 3).

Segundo este autor, a participação:

Quer enquanto ideologia subjacente ao processo de construção da democratização da organização escolar e da sociedade, quer enquanto ideologia estratégica de consolidação da autonomia da escola face ao chamado «poder central», é um tema recorrente e implícito no processo de desenvolvimento da administração pública, da administração da educação e da sociedade (FERREIRA, 2007, p. 5).

Portanto, essa participação e essa autonomia não são ainda “independente[s] das condições econômico-sociopolíticas-globais”, em razão do conflito de interesses que gravitam em torno do campo da educação (FERREIRA, 2007, p. 5). Nesse sentido, o autor nos permite entender que a participação social nas discussões e nas decisões acerca da gestão democrática é fundamental no enfrentamento às ameaças impostas pelos ditames do neoliberalismo (com seus conceitos tayloristas e gerencialistas), que condicionam “os cidadãos na liberdade de expressão das suas ideias, valores, concepções e interesses e condicionando também o quadro instituinte da cidadania” (FERREIRA, 2007, p. 6). Os cidadãos enquanto sujeitos social, cultural e historicamente construídos não podem se mostrar apáticos diante das questões políticas e educacionais, pois

A autonomia dos indivíduos, assim como o seu desenvolvimento pessoal e social é o resultado de um processo de acção – reflexão – problematização – interiorização que implica a intervenção [...] nos e dos diferentes contextos de vida de cada sujeito, resultando daí uma modificação interna dos próprios sujeitos, tanto mais rica quanto mais resultante da interacção física, cognitiva, social e cultural (FERREIRA, 2007, p. 6).

Esse processo pode ser concebido a partir da conexão entre aprendizagens e vivências dos sujeitos e seus projetos de interesse coletivo, com a construção de diálogos e tomada de decisões que propiciem condições socioeducativas que resultem em exercício de cidadania e democracia. Dessa forma, o espaço escolar é, ao mesmo tempo, *lócus* e elemento fundamental para essa realização. É esse o argumento que sustentamos acerca da questão participação e cidadania.

Assim, a escola deve constituir-se de campo de vida em comunidade na qual concepções, experiências, valores e atitudes se desenvolvam num meio social no qual as atividades se constroem coletivamente, pois a educação é concebida como “um permanente contato com experiências em grupo” (FERREIRA, 2007, p. 8). Isso corrobora as ideias propagadas por Freire (2005, p. 79), que defendia uma pedagogia na qual o diálogo e o

estabelecimento de relações entre os sujeitos proporciona o desenvolvimento de uma consciência crítica no processo de formação educacional, no qual “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Ferreira (2007) ressalta que o ato de educar está para além de ensino-aprendizagem, significa ensinar a colaborar e a participar. Neste sentido, o participar oferece condições para o estabelecimento de autonomia, partilha de poder, para o exercício da cidadania, para a garantia dos direitos e também como formas de controle dos excessos ou omissão das ações do Estado.

Partindo dessa premissa, a relação entre movimentos sociais, comunidade e educação, conforme afirma Gohn (1994, p. 11), possui um “elemento de união, que é a cidadania”, mas não a cidadania no sentido daquela que é “regulamentada pelo Estado”<sup>12</sup> (GOHN, 1994, p. 15), mas daquela “elaborada a partir de grupos organizados da sociedade civil, através de movimentos”, ou seja, a “cidadania coletiva”<sup>13</sup> (GOHN, 1994, p. 18), presente, inclusive, nos movimentos sociais, cujas reivindicações são baseadas nos “interesses de coletividade de diversas naturezas” (GOHN, 1994, p. 15). É esse o caso do grupo de atingidos por barragens que lutam por direitos específicos dentro da natureza do movimento, mas que também inserem em suas pautas as questões relacionadas à educação, considerando que ambos estabelecem relação entre si. A respeito deste elo reservamos a subseção a seguir.

## **2.2 Educação e movimentos sociais: uma relação fundante e possível**

Nos processos de democratização da escola pública e na construção de experiências educativas, os movimentos sociais mantiveram e mantêm papel preponderante na história de luta por direitos individuais e coletivos. Essa luta foi e é marcada por enfrentamentos ante os contextos sócio-político-econômicos, numa conjuntura de opressão e alijamento. Os movimentos sociais, segundo Gohn (2003a), atuaram com suas lideranças na consolidação de espaços de emancipação e conquistas, sobretudo, no que diz respeito à educação.

Nesse sentido, passaremos a discutir os movimentos sociais, suas formas de organização e contribuições no campo educacional à luz de autores como Gohn (2000, 2007, 2008a, 2011), Kauchakje (2010), Dagnino (1994), Mouriaux e Beroud (2005), Costa (1988), entre outros que se debruçam sobre o tema.

---

<sup>12</sup>Aquela pensada como retorno à ideia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial, burocratizada pelo desenvolvimento do neoliberalismo comunitarista do século XX.

<sup>13</sup> Realiza-se quando, identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. [...] não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social.

Gohn (2008a), ao tratar da teoria dos movimentos sociais, faz uma análise e os categoriza de acordo com suas ações em pelo menos três frentes: a) de acordo com suas demandas; b) de acordo com seus formatos; e c) de acordo com seu campo de atuação. Assim, os movimentos sociais podem ser compreendidos como “movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos, políticos, e, mais recentemente, culturais [...] usualmente pertencentes às camadas populares”, que se organizam coletivamente de forma a lutar e reivindicar condições dignas de trabalho, saúde, educação, lazer e terra, por exemplo, (GOHN, 2008a, p. 439-440).

Dessa forma, conforme Gohn (2000, p. 13), as ações protagonizadas pelos movimentos sociais podem ser de “caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais”, estruturando suas ações “a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas”. Os movimentos sociais, portanto, agrupam-se em torno de problemáticas das lutas sociais e, historicamente, estão em processo de construção, expressando-se de forma irregular, ou seja, estabelece-se uma periodização, mostrando que o fim de um período não significa o retorno ao ponto de partida, mas “as continuidades e rupturas, as singularidades de uma fase e seu ritmo específico” (MOURIAUX; BEROUD, 2005, p. 171).

Kauchakje (2010, p. 114) aponta que os movimentos sociais surgem de “contradições fundamentais da sociedade ou de demandas conjunturais decorrentes de carências econômico-culturais”, que representam “o conflito ou a contradição entre os setores da sociedade pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos”.

Para Dagnino (1994), os movimentos sociais são estruturas organizadas cuja luta por transformação e democratização da sociedade se revela por seu caráter político e econômico, e pelo reconhecimento dos mais pobres não apenas como carentes de recursos materiais, mas como sujeitos de direitos na construção da cidadania, o que abrange um processo de práticas de aprendizagem social.

A autora alude ao tema da seguinte maneira:

O processo de construção da cidadania enquanto afirmação e reconhecimento de direitos é, especialmente na sociedade brasileira um processo de transformação das práticas sociais enraizadas na sociedade como um todo. Um processo de aprendizado social, de construção de novas formas de relação, que inclui de um lado, evidentemente, a constituição de cidadãos enquanto sujeitos sociais ativos, mas também, de outro lado, para a sociedade como um todo, um aprendizado de convivência com esses cidadãos emergentes que recusam permanecer nos lugares que foram definidos socialmente e culturalmente para eles (DAGNINO, 1994, p. 106).

Não obstante, corroborando Dagnino (1994), Gohn (2011) assinala que os movimentos sociais educam para a cidadania na medida em que questionam a ordem estabelecida e contestam o Estado, suas medidas e/ou omissões. Também educam através de um método que emerge da problematização vivenciadas cotidianamente por seus integrantes, cujos conteúdos são construídos ao longo do processo de aprendizagem (educação não formal).

Deste modo, entendemos e argumentamos, para efeito desta pesquisa, que os movimentos sociais são espaços que agregam diversas pessoas carregadas de experiências sociais e saberes essenciais para o pulsar das práticas que levam à transformação da sociedade, em suas diversas esferas social, política, econômica e cultural. Organizam-se e lutam contra a exclusão e por melhores condições de vida. Concordamos com Costa (1988, p. 5) quando afirma que os movimentos sociais são uma entidade “representada por manifestações coletivas e espontâneas [...] que apontam e reivindicam o atendimento das necessidades sociais de reprodução dos seus atores”.

Ancorados nos conceitos apresentados e pautados nos estudos dos autores acima, destacamos que os movimentos sociais estiveram e estão presentes em diversos debates e lutas em torno dos conflitos de interesses ante as ameaças que se mostram nas políticas e nas práticas de uma sociedade que claramente está dividida em classes. Movidos pelo sentimento de justiça e com a finalidade de superar as desigualdades, eles se organizam em variadas épocas, formas, e lugares com o objetivo de lutar não apenas pelo reconhecimento de que são sujeitos possuidores de direitos, mas, sobretudo, para garantir que estes sejam cumpridos. É o que destaca Gohn (2016, p. 7), ao apontar momentos marcantes<sup>14</sup> na história para destacar o sentido político da participação dos movimentos sociais no cenário da educação. Ainda sobre este aspecto, Gohn (2016) relata as experiências e desafios dos Movimentos Sociais pela educação no Brasil, sobre os quais destaca a importância da relação entre movimentos sociais e educação em razão do seu “caráter educativo” (GOHN, 2016, p. 1).

Sobre este aspecto Arroyo (2003) destaca que

A maioria dos coletivos que se agregam e organizam na luta pela terra, o espaço, os serviços públicos... Carregam uma esperança espontânea em um mundo de justiça, de liberdade, igualdade e dignidade. Uma esperança de outra ordem no campo e na cidade, na saúde e na educação, nas relações sociais e inter-raciais... Uma ordem regida por outros princípios, outros valores, mais generosos, mais igualitários (ARROYO, 2003, p. 42).

---

<sup>14</sup> Movimento dos Estudantes (ME), década de 1990, Movimentos de Educação Popular (MEP) e o Movimento das Escolas Comunitárias são alguns exemplos da participação como exercício de cidadania.

São, portanto, atores sociais que “reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais. Criam novos significados e tensões que estão no cerne das sociedades” (ARROYO, 2003, p. 42).

Em relação aos princípios educativos e aos saberes presentes nos movimentos sociais, lançamos mão das contribuições de Gohn (2001, 2011). A autora nos apresenta os princípios educativos dos movimentos sociais em sua multiplicidade de tipos de aprendizagem<sup>15</sup>, a saber: a) aprendizagem prática; b) aprendizagem teórica; c) aprendizagem técnica instrumental; d) aprendizagem política; e) aprendizagem cultural; f) aprendizagem linguística; g) aprendizagem sobre a economia; h) aprendizagem simbólica; i) aprendizagem social; j) aprendizagem cognitiva; k) aprendizagem reflexiva; e l) aprendizagem ética (GOHN, 2011, p. 352).

Nesse aspecto, Gohn (2001, p. 333, 334) sinaliza que é necessário entendermos os princípios educativos dos movimentos sociais tomando como ponto de partida a premissa de que eles são “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” e que a relação com a educação ocorre na medida em que interagem no seu interior (com ações educativas no próprio movimento) e através de parcerias com instituições de ensino (no caso, as escolas). Temos a compreensão, portanto, de que esse elo é possível.

Seguindo este raciocínio, cabe-nos apontar que o MAB possui, enquanto movimento social, um caráter sociopolítico e educativo, especialmente quando consideramos as propostas e reivindicações expressas no seu Caderno Pedagógico<sup>16</sup>, conforme Trindade (2005).

Assim, na medida em que o Estado se omite na promoção de ações e políticas públicas que atendam aos direitos dos cidadãos, a sociedade civil se organiza em variados movimentos para fazer-se ouvir e reivindicar esses direitos, dentre eles, o acesso à escola e à qualidade do ensino. Portanto, conforme Gohn (2016, p. 10), esta relação pode ser entendida sob a lente de que “o espaço escolar é importante para que haja a participação das camadas da sociedade nas demandas educacionais e políticas públicas para a educação”. Neste sentido, ela se expressa “nas ações práticas de movimentos, organizações e grupos sociais”, porém, apesar de antigas e atuais, reais e fundantes, essas lutas muitas vezes são “invisíveis perante a sociedade” (GOHN, 2016, p. 10).

Portanto, considerando o caráter educativo presente nos movimentos sociais e entendida a escola como espaço que possibilita ações “civilizatórias” e como “polo de

<sup>15</sup> Para aprofundar o conhecimento acerca dos tipos de aprendizagem contidas nos princípios educativos dos movimentos sociais que a autora aborda, recomenda-se a leitura do texto *Movimentos sociais na contemporaneidade* (GOHN, 2011).

<sup>16</sup> O Caderno Pedagógico apresenta o projeto de educação do MAB.



formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas” (GOHN, 2016, p. 10), entendemos ser fundante e possível a participação desses sujeitos nos debates e na luta pela educação, no sentido de cobrar do Estado o cumprimento do seu dever, entre eles, “propiciar educação de qualidade para todos”, por ser este um campo de conflito e disputa de interesses (GOHN, 2016, p. 10). Desta forma, os movimentos sociais, além de carregarem experiências e saberes que podem contribuir com as pautas sociais e educativas, seja no campo da gestão, do planejamento ou do conteúdo curricular, mostram-se como ferramentas capazes de propor e promover mudanças, inclusive na vida dos sujeitos, no tocante ao preparo para a participação e para o exercício da cidadania.

Portanto, o ato de educar não é prerrogativa exclusiva da escola, pelo contrário, a educação acontece de diversas formas e conta com diferentes atores. Deste modo, a relação entre educação, movimentos sociais e comunidade acontece na medida em que ambos interagem nas interlocuções e nas ações práticas assumidas. Esta relação nasceu e se construiu a partir da “atuação de novos atores” e “novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou dos locais de trabalho [...] demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo” (GOHN, 2011, p. 334).

Partindo desses pressupostos, temos os movimentos sociais como espaços que promovem conhecimento e como campo de ações que contribuem para mudanças na vida social, política e econômica, em suas diversas formas de ação, já que atuam como protagonistas na história, assumindo seu papel na sociedade e rompendo com as barreiras das desigualdades e da inferioridade impostas por um modelo político, econômico e educacional de cunho neoliberal. Suas demandas e princípios visam a contribuir com a práxis da educação e para a emancipação das classes mais vulneráveis a partir da compreensão de que são histórica, cultural, política e socialmente constituídas.

### 2.2.1 Movimentos sociais e sua dimensão política no exercício da cidadania: um posicionamento contra-hegemônico

Ao estudarmos a categoria “movimentos sociais”, partimos do entendimento de que se constituem como espaços que promovem conhecimento e como campo de ações que contribuem para mudanças na vida social, política, educacional e econômica, em suas diversas formas de ação. Entretanto, há de se questionar como eles têm feito interlocução com a sociedade? Que dimensões são abordadas dentro dessa discussão? Que contribuições os

movimentos sociais têm introduzido para o debate e conquistas no campo da educação? Portanto, é importante discutir outro aspecto imbricado nesses coletivos, qual seja, sua dimensão política.

Este aspecto pode ser entendido a partir de um debate teórico/epistemológico. Nesta direção, buscamos compreender os movimentos sociais e sua dimensão política apontando alguns conceitos, ainda que de modo sucinto, pois não é o foco deste texto abordar um debate ampliado. Nesta direção, discutiremos apenas alguns aspectos conceituais dentro dos paradigmas abordados por autores como Costa (2013), Carli e Costa (2013), Gohn (2008b), Domingues (2016), dentre outros.

A discussão aqui arrolada toma como ponto de partida as organizações e lutas coletivas desses movimentos com vistas a fomentar a (re)construção do tecido social, pois as ações tomadas pelos sujeitos que integram os movimentos sociais precisam fazer sentido em suas vidas, ou seja, essas ações estão imbricadas de “intencionalidade dos fenômenos e processos” (COSTA, 2013, p. 7) – em outras palavras, remete à visão de mundo, aos objetivos e aos valores que cada indivíduo assume. Deste modo, desprovidos de intenção de teorizar o termo de forma engessada, faremos a exposição de diferentes correntes apresentadas pelos autores que estudam o tema, dentro de uma perspectiva sociológica. Todavia, cabe esclarecer que essas correntes se dividem de acordo com o paradigma apresentado, podendo ser clássico ou contemporâneo.

Fazendo alusão aos paradigmas, Gohn (2008b) e Domingues (2016) apresentam o modelo clássico e o contemporâneo, ambos sob influência do contexto social e industrial europeu e norte-americano. O primeiro está situado dentro de uma abordagem marxista ortodoxa, com visão macro de estrutura de sociedade, divisão de classes e caráter de luta em contradição ao modelo de produção capitalista; já o segundo está numa abordagem marxista heterodoxa, com visão histórico-humanista de sociedade.

Assim, dentro de uma abordagem clássica, Costa (2013) categoriza os movimentos sociais em pelo menos duas vertentes. A primeira, a partir de estudos marxistas. Marx analisava a sociedade e sua estrutura econômica numa via de mão dupla, na qual estava de um lado a classe burguesa-dominante, detentora dos meios de produção, e de outro, a classe de proletariado, detentora da força de trabalho. Nessa perspectiva, os movimentos sociais são entendidos numa visão estrutural radical e revolucionária, no sentido de subverter a condição de subalternidade a partir da transformação da ordem social cunhada em um processo de formação de consciência de classe.

Trata-se, portanto da “práxis social” em que ação e teoria se correlacionam dialeticamente com vistas a transformar o tecido social, fazendo-se no movimento teoria-contestação/ação-transformação de condição de exploração e dominação a partir das “relações sociais [...] de contradição/ação” (COSTA, 2013, p. 8).

Uma segunda vertente apresentada por Costa (2013), contrapondo-se ao debate marxista, de caráter cultural, estrutural e identitária, toma sentido ao se estudarem os movimentos sociais europeus e estadunidenses a partir da década de 1970. O autor esclarece que esses movimentos “focalizavam suas ações na busca por direitos culturais, sociais e políticos (direitos comuns) [...] tinham como substrato de suas ações a luta pela conquista de direitos dos grupos marginalizados culturalmente” (COSTA, 2013, p. 6-9), em relação aos quais a “dominação não se restringe apenas à atuação das ‘instituições formais’ presente nas sociedades, mas, sobretudo, oriunda de conflitos no campo cultural, social e político” (COSTA, 2013, p. 6-9).

Carli e Costa (2013), com base em Touraine (1989, 1994) e Castells (1980, 1983), discutem os movimentos sociais e suas ações coletivas decorrentes de um campo histórico dividido em conhecimento, modelo cultural e acumulativo, enfatizando que “o conflito social é gerado pela dominação do campo histórico da sociedade, os sistemas políticos hierarquizados, e na confrontação de oposição dos poderes” (CARLI; COSTA, 2013, p. 144). Desta forma, para esses autores, o diálogo entre movimentos sociais, sociedade e Estado se faz em um “repertório [de] ciclos de ações coletivas” que surge em determinados momentos históricos quando a “ação coletiva no plano político tem um caráter de mudança estrutural. As ações coletivas que apresentam inovações na intervenção política geram uma fusão entre diversos setores da sociedade civil” num movimento de contestação (CARLI; COSTA, 2013, p. 144). Portanto, esse “repertório de confrontação”, assim identificado pelos autores, seria a “fusão entre os aspetos estruturais e culturais dos movimentos sociais”, ou, ainda, “ações coletivas ao longo da história [...] a preparação do movimento social para a confrontação contra outros adversários” (CARLI; COSTA, 2013, p. 144).

Desta forma, com base nesses autores, o termo movimento social pode ser entendido como coletivos organizados imbricados de experiência culturais, historicamente constituídos e dotados de capacidade de absorção e autoprodução cultural e identitária, que atuam na sociedade em oposição a um determinado “adversário ao qual está ligado por relações de poder” (TOURAINÉ, 1994, p. 254).

É, portanto, uma corrente teórica que aborda não apenas a dominação de caráter econômico (força de trabalho x capital), mas diz respeito à dominação de cunho cultural resultante das relações de poder em determinada construção social. Com base nesta perspectiva, postulamos o argumento de que os movimentos sociais se organizam em formação de identidades em que valores, culturas e pertencimento assumidos vão sendo atribuídos dentro de um projeto em âmbito cultural que prima pela democratização da esfera social.

Dentro de uma abordagem contemporânea, diferentemente da conotação predominantemente econômica-cultural-identitária, discute-se uma perspectiva mais organizacional e política acerca dos movimentos sociais, na qual “realizam diagnóstico sobre a realidade social propondo a construção de um mundo compartilhado mais inclusivo” (COSTA, 2013, p. 21). Para fundamentar este aspecto, Costa (2013), utiliza-se das colocações apresentadas por Melucci (1989), Putnam (1996), Sader (2005), Gadea e Scherer-Warren (2005) e Scherer-Warren (2006, 2008), destacando que na atual conjuntura os

Movimentos sociais questionam a ordem global de desenvolvimento das políticas sociais, econômicas e culturais propondo um novo modelo de desenvolvimento mais inclusivo e pluralista. Para além da discussão sobre a especificidade social, cultural, política e econômica regional, os movimentos sociais buscam no âmbito global combater os modelos de desenvolvimento hegemônicos propondo a ideia fundamentada na construção de um ‘outro mundo possível’<sup>17</sup> (COSTA, 2013, p. 27).

Trata-se, portanto, de um processo de luta e resistência contra a “homogeneização das políticas de desenvolvimento praticadas pelos órgãos e agências que seguem a cartilha proposta pelo neoliberalismo” a qual está alinhada por “uma relação de poder generalizada” (COSTA, 2013, p. 27). Este tipo de mobilização, segundo o autor, ocorre em escala global, sem excluir seu caráter local, ou seja, é uma articulação em rede que transpõe “barreiras territoriais, temporais e sociais compreendendo o pluralismo étnico e cultural pelo mundo, respeitando as diferenças e radicalizando a democracia” (COSTA, 2013, p. 28).

Portanto, é uma discussão que toma sentido em níveis locais, mas também globais em que suas pautas e ações ganham visibilidade em âmbito mundial. Esse caráter de luta remete à conquista por espaços de participação em que os sujeitos (silenciados) ganham voz nas tomadas de decisão num contexto mais democrático, pois “a cultura democrática de

---

<sup>17</sup> Em relação a este termo, podemos tomar como referência o Fórum Social Mundial (FSM), um agente que faz intercâmbio sobre os movimentos sociais de âmbito transnacional. Assim, diz respeito à ideia de uma cidadania em escala mundial, em que espaços plurais e diversificados são palco de articulação e ações de vários movimentos sociais engajados e destituídos de uma visão reducionista e totalitarista de sociedade.

compartilhamento e de relações horizontalizadas nas redes permite dar relevância à ideia de partilha de poder” fator que inclusive que fomenta “a criação de uma estrutura de igualdade entre seus participantes” (COSTA, 2013, p. 28-29).

Carli e Costa (2013) buscam pautar seus estudos em Tilly (1977) para fornecer uma exposição mais detalhada acerca do que eles identificam como confronto político, destacando este fator (político) como componente prioritário das ações dos movimentos sociais, mas não excluindo a ideia de organicidade e institucionalização dos mesmos. Nesta perspectiva, os autores, ao referirem-se sobre os movimentos sociais da América Latina, a partir da década de 80 do século XX, apontam o que seria uma segunda vertente teórica dentro da abordagem contemporânea.

Em que pesem os estudos desses autores acerca dos movimentos sociais no Brasil, sob influência da Teologia da Libertação<sup>18</sup>, acreditam que os movimentos operários e camponeses, com apoio da Igreja Católica e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), foram responsáveis naquele período por “três grandes forças sociais”, quais sejam: a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (CARLI; COSTA, 2013 p. 150).

Este entendimento demonstra, portanto, a articulação política e contra-hegemônica que caracteriza os movimentos sociais, pois, tendo em vista a emancipação social, atuam como um “sistema participativo” em que “a produção alternativa, o multiculturalismo, novas formas de cidadania e direitos ligados às coletividades e, também, o novo internacionalismo operário” direciona para o “exercício do diálogo entre saberes” (CARLI; COSTA, 2013, p. 156). Nesse exercício, esses coletivos não apenas reivindicam suas pautas, mas também as materializam, ou seja, cada saber que é atribuído a determinadas pautas pode ser também o modo como dada prática é orientada, isso se entende como “alternativa à globalização neoliberal” (CARLI; COSTA, 2013, p. 157).

Reside aqui a relevância de apontar as contribuições de Gohn (2008b) para este debate considerando os destaques por ela elencados em cada paradigma. Ao desenvolver seus estudos acerca da teoria dos movimentos sociais dentro desses paradigmas, a autora assim os classifica:

a) o paradigma norte-americano com as teorias clássicas, contemporâneas e as teorias na era da globalização. Dentro das Teorias Clássicas, encontram-se a Escola de Chicago, a

---

<sup>18</sup> Trata-se de uma nova formatação religiosa em que alguns grupos religiosos passam a se identificar com grupos sociais em condições de exclusão e subalternidade, agregando nova visão/ação libertadora que valorize mais as ações populares frente às ameaças que os cercam.

teoria da sociedade de massas, a abordagem sociopolítica, a teoria do comportamento coletivo sob a ótica do funcionalismo e as teorias organizacionais-comportamentais. Nas Teorias Contemporâneas, estão a Teoria das Mobilizações de Recursos (TMR) e a abordagem Histórica. As teorias da era da globalização englobam a Mobilização Política (MP) e os Novos Movimentos Sociais;

b) o paradigma europeu, por sua vez, abrange também Teorias sobre os novos movimentos sociais e a corrente francesa (Acionalismo de Touraine), corrente italiana e corrente alemã.

A autora explica que, nas teorias clássicas, os movimentos sociais e seu processo de organização e luta encontra centralidade “nas condições de privação material e cultural dos indivíduos” (GOHN, 2008b, p. 49). Nessa perspectiva, sobre a teoria da Escola de Chicago, Gohn afirma que

Esta produção emergiu num contexto histórico marcado por grandes transformações sociais, impulsionado pela ideia de progresso. A escola tinha uma orientação reformista: promover a reforma social de uma sociedade convulsionada em direção ao que se entendia como seu verdadeiro caminho, harmonioso e estável (GOHN, 2008b, p. 27).

Neste sentido, participar denotava integração somada a mecanismos educativos a fim de se organizarem os processos sociais dentro da perspectiva da mudança, ou seja, da reforma social, pois se acreditava que “as mudanças sociais seriam o clímax neste processo: choque e encontro de grupos resultando numa acomodação em instituição por meio do controle obtido por líderes” (GOHN, 2008b, p. 29).

Na teoria da sociedade de massas, como o nome sugere, o estudo era pautado a partir do entendimento do “comportamento coletivo das massas” (GOHN, 2008b, p. 35). Na abordagem sociopolítica, postulava-se o estudo dos movimentos sociais dentro da ótica da discussão política. O que orientava os estudos eram o comportamento, as mobilizações partidárias e a força política dos grupos e organizações sociais. É nesta corrente que os movimentos passam a ser estudados no tocante à sua “internacionalização”, em que “um movimento social não necessariamente conforma-se um território nacional, podendo ter dimensões multinacionais, internacionais e supranacionais” (GOHN, 2008b, p. 38) e suas pautas seriam “sintomas de descontentamento com a ordem social vigente [...] na capacidade de satisfação/insatisfação dos indivíduos diante das normas e valores vigentes” (GOHN, 2008b, p. 38). Portanto, concordamos com essa abordagem no sentido de que ela demonstra a característica da dimensão política dos movimentos sociais em escala local, regional e global.

Por outro lado, em relação à teoria do comportamento coletivo sob a ótica do funcionalismo, ainda na abordagem clássica, Gohn (2008b) faz uso de estudiosos como Parsons, Turner, Killian e Smelser, e alude aos movimentos sociais vistos como “comportamentos coletivos originados em períodos de inquietação social, de incerteza, de impulsos reprimidos, de ações frustradas, de mal-estar, de desconforto” (GOHN, 2008b, p. 41). Assim, o ponto de partida nessa discussão é a inquietação social como indicador de mudança, sendo o comportamento e condutas dos indivíduos o ponto central nas “reações circulares” (GOHN, 2008b, p. 40). Nesta perspectiva, as condições para o surgimento dos movimentos sociais seriam de ordem “cultural (mudança de valores), social (desorganização e descontentamento) e política (injustiça social)”, diante das quais, analisando-se o comportamento dos indivíduos e suas ações, seria possível identificar outros comportamentos dentro de uma sociedade em processo de mudança (GOHN, 2008b, p. 41).

Ainda na discussão acerca das teorias clássicas, do paradigma norte-americano, segundo Gohn (2008b, p. 24), outra abordagem se destaca: a organizacional/comportamental em que os comportamentos coletivos eram considerados como “fruto de tensões sociais” em razão das mudanças geradas pelo processo de industrialização.

Ao fazer alusão às teorias contemporâneas da abordagem norte-americana, Gohn (2008b) destaca as Teorias das Mobilizações de Recursos (TMR), na qual os movimentos sociais são vistos como “organizações e analisados sob a ótica da burocracia de uma instituição”, explicando que “a variável mais importante da MR, como o próprio nome indica, é a dos recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura variada” (GOHN, 2008b, p. 50-51).

A tônica apresentada por Gohn (2008b) para explicar essa teoria consiste no “protesto político [...] como um recurso que pode ser trocado num mercado de bens políticos”, ou seja, “num processo em que todos os atores agem racionalmente, segundo cálculos de custos e benefícios” (GOHN, 2008b, p. 51), dada a ênfase economicista “baseada na lógica racional da interação entre os indivíduos, que buscam atingir metas e objetivos, e em estratégias que avaliam os custos e benefícios das ações” (GOHN, 2008b, p. 51).

Nas TMR, os líderes dos movimentos sociais eram vistos como gerentes de determinados grupos de interesses em que cada grupo social competia para agregar para si recursos para promover suas ações, de modo que “os movimentos que teriam sucesso seriam aqueles que possuísem atributos de uma organização formal hierárquica” (GOHN, 2008b, p. 52). Nesse contexto, Gohn ressalta que, apesar da ênfase da TMR estar situada na análise econômica, a análise política não está necessariamente descartada em razão do surgimento de

novos movimentos sociais, “por se tratar de um espaço pluralista, um canal de expressão” (GOHN, 2008b, p. 52). Ela assinala que esses novos grupos “por serem dotados de racionalidade instrumental, eram compatíveis com o jogo democrático e o reforçavam”, portanto, em vez de representarem uma ameaça à democracia, representavam um “sinal de sua vitalidade” (GOHN, 2008b, p. 55). Postulamos, portanto, o argumento de que nesta teoria consta também a dimensão política dos movimentos sociais, eixo central do debate desta subseção.

Ao discorrer sobre a abordagem histórica, Gohn (2008b) lança mão dos estudos de Charles Tilly, dentre outros, o qual introduz o debate do termo “ação coletiva”, que abrange também as “petições, marchas, manifestações coletivas etc., num conjunto de ações que contam até com o estímulo e/ou apoio das autoridades” (GOHN, 2008b, p. 66). Portanto, as ações coletivas não se resumem apenas às manifestações contra a ordem vigente e podem ser definidas como ocasiões nas quais determinados grupos despendem recursos e esforços em prol de objetivos comuns. Desta forma, o trabalho histórico, dentro desta teoria, consiste em descobrir, em diversos lugares e tempos, quais grupos, que recursos e quais objetivos estão envolvidos nas ações coletivas.

Acerca das teorias sobre os movimentos sociais na era da globalização, Gohn (2008b) aponta que nos novos movimentos sociais passou-se a “ênfatisar a estrutura das oportunidades políticas, o grau de organização dos grupos demandatários, e a se aplicar a análise cultural na interpretação dos discursos dos atores dos movimentos” (GOHN, 2008b, p. 69). Isso se explica no trecho em destaque:

A linguagem, as ideias, os símbolos, as ideologias, as práticas de existência cultural, tudo passou a ser visto como componente dos conflitos expressos nos discursos, numa análise menos preocupada com a desconstrução de textos e mais interessada nos símbolos de ideias naqueles discursos, enquanto veículos de significados sociais que configuram as ações coletivas” (GOHN, 2008b, p. 69).

Trata-se, portanto de “releituras dos movimentos sociais”, melhor dizendo, reconfiguração dos movimentos sociais em que a “análise das ações coletivas buscará as representações dos indivíduos sobre o objeto em questão, a partir dos códigos e significados existentes” (GOHN, 2008b, p. 70-73). Essa releitura “se move do interior dos indivíduos, de suas representações mentais, para o exterior, para suas práticas sociais”, de modo que para se entender o exterior faz-se necessária uma análise dos contextos que destaque “a primazia do contexto político” (GOHN, 2008b, p. 70-73).



É nessa perspectiva que se introduz o debate sobre a Teoria da Mobilização Política (TMP), que nas palavras de Gohn (2008b, p. 73) diz respeito a uma reintrodução da psicologia social

Como instrumento para a compreensão dos comportamentos coletivos dos grupos sociais. Três elementos foram trabalhados: a reconceituação da figura do ator; as microrrelações sociais face a face; e a busca de especificação para os elementos gerados dentro de uma cultura sociopolítica, com determinados significados. Os descontentamentos, os valores e as ideologias foram resgatados por intermédio de um olhar que busca entender a identidade coletiva dos grupos e a interação com sua cultura [...] as condições estruturais são necessárias, mas não suficientes para explicar a ação humana -, a MP voltou-se para os estudos psicossociais enfatizando as regras de interação.

Portanto, a TMP para fundamentar o entendimento de que novos atores, suas experiências a forma como se interpretam e reinterpretem dentro de um “contexto grupal” fundamenta-se nas premissas da ação coletiva, das análises marxistas e das abordagens acerca dos novos movimentos sociais (GOHN, 2008b, p. 77).

Partindo para a discussão acerca do paradigma europeu sobre os movimentos sociais, Gohn (2008b) aponta as teorias dos Novos Movimentos (NMS), em que o “novo sujeito que surge é um coletivo difuso, não-hierarquizado, em luta contra as discriminações de acesso aos bens da modernidade e, ao mesmo tempo, crítico de seus efeitos nocivos”; esses atores sociais, segundo ela, são analisados “por suas ações coletivas e pela identidade coletiva criada no processo” (GOHN, 2008b, p. 122-123).

Na perspectiva dos NMS, “a identidade é parte constitutiva da formação dos movimentos, eles crescem em função da defesa dessa identidade” (GOHN, 2008b, p. 122-124). Portanto, para Gohn (2008b), os NMS se definem a partir dessa identidade coletiva, afirmando que “o que há de novo realmente é uma nova forma de fazer política e a politização de novos temas” (GOHN, 2008b, p. 124). Destaca, ainda, que

A novidade dos Novos Movimentos na Europa deriva de novas formas de subordinação ao capitalismo tardio: a banalização da vida social ou a expansão das relações capitalistas na cultura, no lazer e na sexualidade; a burocratização da sociedade; a massificação ou homogeneização da vida social pela poderosa invasão dos meios de comunicação de massa (GOHN, 2008b, p. 125).

Notamos, portanto, que e a dimensão política está interliga à dimensão da vida social, sendo esta utilizada principalmente no “âmbito das relações microssociais e culturais”, o que contraria, por exemplo, o paradigma norte-americano “em suas várias teorias – que trata a

política mais no nível macro das instituições de poder na sociedade, principalmente aquelas relacionadas com os aparelhos estatais” (GOHN, 2008b, p. 123).

Na abordagem da ação coletiva, na corrente francesa, Gohn (2008b) apresenta as contribuições de Alain Touraine, assinalando que “toda ação é uma resposta a um estímulo social”, de modo que os movimentos sociais, para se denominarem movimentos políticos deveriam somar as dimensões de classe, nação e modernização (GOHN, 2008b, p. 142-143), pois, ao mesmo tempo em que se constituem em movimento de classe, também são movimentos anticapitalistas e opositores à dominação. Dessa forma, constituem-se de pelo menos três princípios interpretativos: “identidade, oposição e totalidade” e suas lutas são em favor da “reposição da ordem” ao considerar a sociedade como um “espaço de disputas, lutas e processos políticos” (GOHN, 2008b, p. 145-146).

Ao abordar a corrente italiana a partir de Alberto Melucci, Gohn (2008b) destaca que os movimentos sociais constituem-se em “um conjunto de práticas sociais” em que os indivíduos são dotados de capacidade de imprimir sentido naquilo que estão fazendo (GOHN, 2008b, p. 154-158). Para ela a

Identidade coletiva é uma definição interativa e compartilhada, produzida por certo número de indivíduos (ou grupos em níveis mais complexos) em relação à orientação de suas ações e ao campo de oportunidades e constrangimentos onde estas ações têm lugar [...] Ela é construída e negociada por uma ativação de relacionamentos sociais que conectam os membros de um grupo ou movimento. Isto implica a presença de marcos referenciais cognitivos, de densa interação, de trocas emocionais e afetivas [...] sendo este processo interativo e compartilhado produzido por muitos indivíduos - ou grupos (GOHN, 2008b, p. 154-158).

Nessa interação, segundo ela, há processos de aprendizagem, capacidade de gerar ações autônomas, definição de meios e campos de ação, de autorreflexão (ideia de atores cognitivos), em que esses atores possuem capacidade de resolver problemas com autonomia e independência, em que “sintam-se, eles próprios, parte de uma unidade em comum”, numa espécie de ação-contestação à organização política (GOHN, 2008b, p. 159-162). Deste modo, em se tratando de uma sociedade que se diga democrática devem-se requerer “condições suficientes para que grupos sociais se auto-afirmem e sejam reconhecidos pelo que são ou desejam ser”, de modo que se promovam “espaços públicos autônomos que representem novas formas de poder. E os movimentos sociais inserem-se nestes espaços” (GOHN, 2008b, p. 162).

Em se tratando da corrente alemã, de abordagem neomarxista, pautada em Claus Offe, Gohn (2008b) aponta que a formatação hegemônica e sociopolítica está imbricada em qualquer sociedade, a qualquer tempo destacando que os movimentos sociais, nesse contexto,

São elementos novos dentro de uma nova ordem que estaria se criando. Eles reivindicam seu reconhecimento como interlocutores válidos, atuam na esfera pública e privada. Objetivam a interferência em políticas do Estado e em hábitos e valores da sociedade, articulando-se em torno de objetivos concretos. O que é novo é o paradigma da ação, que tem caráter eminentemente político (GOHN, 2008b, p. 167).

Desta forma, os valores defendidos pelos movimentos em si não contêm nada de novo, pois eles se referem "aos princípios e exigências morais acerca da dignidade e da autonomia da pessoa, da integridade das condições físicas da vida, da igualdade e participação e de formas pacíficas e solidárias de organização social" (GOHN, 2008b, p. 167).

Desta feita, argumentamos que o cerne dessa discussão fundamenta-se num posicionamento ao mesmo tempo crítico e contra-hegemônico ao atual modelo de democracia neoliberal que rege as decisões no âmbito das políticas sociais, econômicas, culturais e, sobretudo, educacionais. Deste modo, conforme nosso entendimento, os movimentos sociais assumem posturas com vistas a promover uma pauta de interlocução-ação que se articula com outros movimentos, de diversos locais do mundo, através de uma teia de participação democrática.

Ao abrirmos esta breve discussão de caráter teórico-epistemológico, sustentamos o argumento de que, embora o conceito seja amplo – com vários paradigmas sendo discutidos dentro da complexificação tanto do conceito, quanto da historicidade e relativização de suas ações –, é possível compreender que os movimentos sociais são ora entendidos e discutidos sob a ótica econômica/estrutural, ora sob a ótica institucional/organizacional ou cultural ou ainda em razão da sua articulação em rede (que são pontos divergentes na discussão). É relevante apontarmos para a compreensão de que os movimentos sociais e sua relação com o Estado e com a sociedade constituem-se em estruturas de caráter eminentemente político com o objetivo primeiro e último (por que não?) de subverter o modelo dominante de produção, de condução das políticas públicas e de educação estabelecido nas relações sociais por meio de mobilizações que procuram abertura de espaços de participação, tomada de decisões e intervenções que influenciem na transformação do atual modelo político e de sociedade em um modelo mais democrático, justo e igualitário.

Aqui reside, portanto, a interface que esses movimentos articulam em sociedade, com a discussão e o aprofundamento da dimensão política dos movimentos sociais, e aparatos

democráticos que ganham maior relevância diante do atual cenário em que regimes autoritários têm-se mostrado com força no Brasil e em outros países. Dentro desta perspectiva, faz-se necessário, ainda nesta subseção, retomarmos o diálogo tecido acerca da participação e cidadania, enfatizando o direito à educação, pauta na qual os movimentos sociais, como forças contra-hegemônicas, assumem fundamental importância no processo democrático da nação, sobretudo, no que tange ao estabelecimento de políticas públicas para este campo e no cumprimento delas.

De acordo com Corrêa, Oliveira e Souza (2015), o processo histórico de formação da sociedade e da educação brasileira é marcado por forte influência de um modelo de produção que oprime e exclui. No âmbito do campo social, esse modelo é caracterizado pela exploração, opressão e segregação das classes, com traços de desigualdades e injustiça social.

Na esfera educacional, o Estado, que age por meio de políticas e ações estratégicas alinhadas aos interesses da elite dominante detentora das forças produtivas, dita as regras visando a nortear a gestão e os processos pedagógicos da escola, aprimorando-os e reformulando-os de tempos em tempos conforme o contexto e seus interesses – que na maioria dos casos divergem dos interesses das classes em condições de vulnerabilidade (CORRÊA; OLIVEIRA; SOUZA, 2015).

Ao discutir esta temática, Torres (2000, p. 109) destaca que essas ações e estratégias se refletem em projetos políticos e ações que fortaleçam o “pacto de dominação social”, ao mesmo tempo em que podem representar uma “arena de confrontação de projetos políticos”, sendo que “toda política pública reflete como arena de luta [...] da sociedade civil” e pode ocasionar “tensões, contradições e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude” (TORRES, 2000, p. 109).

Seguindo esta linha de raciocínio, Rocha (2016) assinala que a forma de gestão do Estado, com reflexos na educação, é estrategicamente traçada por meio de discursos, pautas e propostas políticas com vistas a atender aos ditames neoliberais. Para este autor, a cidadania é compreendida como “a ação política que cada sujeito – no seu lugar social – empreende para contribuir para a melhoria da sociedade, na afirmação do direito, no interesse comum” com intuito de proporcionar “igualdade de condições entre os sujeitos sociais” (ROCHA, 2016, p. 56).

Dessa forma, entendemos que um processo de gestão deve ser democrático na medida em que envolva diretamente a participação social nas discussões e na proposição de políticas públicas para reformas sociais e educacionais que visem a atender os direitos da coletividade

e promover justiça e bem-estar social, a exemplo das mobilizações sociais<sup>19</sup> no passado, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)<sup>20</sup>, que resultou na incorporação do princípio de gestão democrática na Carta Constitucional de 1988.

Conforme Gohn (2011), Vieitez (2011), Cunha (2009), Pinheiro (2015) e Albuquerque (2011), elas desempenham um papel importante para o desdobramento político acerca de pautas que visem melhores condições de igualdade, de trabalho e nos processos de democratização da escola pública, pois essas mobilizações e suas propostas estratégicas de reivindicações representam formas de conquistas de direitos, além de representarem formas de fiscalizar e exercer controle sobre o poder e as ações do Estado e atuarem como forças contraditórias e/ou contra-hegemônicas ao modelo elitizado, dual e excludente presente na educação brasileira que se reformula constantemente, qual seja, as políticas neoliberais<sup>21</sup> balizadas no capitalismo.

A este respeito, cumpre-nos sublinhar as contribuições apresentadas por Gentili (2000, p. 230) ao destacar que:

O capitalismo atravessa, ao longo de toda sua história, uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos. Estes processos (também identificados como dinâmicas de crise) são permanentes e cíclicos, e envolvem todas as esferas da prática social. Toda dinâmica de crise, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedades, constitui uma nova instância geradora de contradições — em graus diversos.

Nesse sentido, novas estruturas hegemônicas se formatam como mecanismos de dominação contínua. Assim, segundo Gentili (2000), o neoliberalismo tem ganhado terreno na sociedade e nas escolas públicas por meio de diversas estratégias, dentre elas um conjunto de

---

<sup>19</sup> Sobre as mobilizações sociais e as entidades criadas como conquistas no campo da educação, destacam-se a Associação Nacional de Educação (ANDE), criada em 1977; a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), fundada em 1978, e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criado em 1979.

<sup>20</sup> Movimento social importante dentro do contexto das reformas educacionais que permitiu realizar ações coletivas com grau de organização política que possibilitou relacionar o movimento social com a educação de modo mais efetivo, proporcionando a interação dos primeiros com os últimos no interior do próprio movimento social. A partir da existência do Fórum Nacional (FNDEP), como um espaço de organização e de mobilização política da classe trabalhadora, foi possível a construção de uma organização não somente composta por educadores e intelectuais, mas por representantes do setor sindical, o que deu um fôlego maior às mobilizações políticas.

<sup>21</sup> Políticas pautadas no neoliberalismo ou estado neoliberal. O neoliberalismo representa um tipo de estrutura hegemônica político-ideológica que propõe mercados abertos, tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Associa-se com programas de ajuste estrutural do capitalismo e define-se como um conjunto de medidas e políticas recomendadas por organismos financiadores como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

reformas culturais e ideológicas<sup>22</sup> que objetivam, sobretudo, a negação e/ou omissão do direito à educação de qualidade, por constituir-se de um modelo mercadológico, dual e excludente.

Alinhado a este discurso, pressupõe-se um padrão de qualidade para a educação como um “atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais” (GENTILI, 2000, p. 244). Nesse sentido, a qualidade deixa de ser “elemento de qualificação ao direito à educação”, mas supõe uma propriedade “não universável” (GENTILI, 2000, p. 245).

Para aprofundar essa discussão, cabe emprestarmos conceitos da área da Administração, na medida em que enxergamos a escola como uma organização. Sendo assim, ela possui um modelo de gestão, o que significa dizer que representa a soma de pessoas e recursos onde se traçam planos e executam ações e processos para gerar um resultado de qualidade. O sucesso ou fracasso dessa organização (escolar) dependerá dos interesses que a influenciam e das políticas nela e para ela implementadas.

Estevão (2013) apresenta-nos os sentidos ocultos nos tipos de gestão ao tratar sobre a qualidade da educação. A gestão empresarial/gerencial alinha-se às políticas neoliberais e mercadológicas, pautadas em princípios de eficiência, competitividade e meritocracia, valorizando resultados quantitativos, cujo objetivo final é a geração de mão de obra barata, logo, geração de lucros. A outra é pautada em critérios democráticos com paradigmas políticos baseados na participação, capaz de romper com o atual modelo macroeconômico até então presente na educação, gestão na qual se oportuniza aos sujeitos sociais efetiva atuação no processo decisório.

Seguindo este raciocínio, as escolas assumem um modelo de gestão gerencial/empresarial de acordo com os ditames do setor privado (a exemplo de medidas de qualificação por meio de razões técnicas, modernização, eficiência e eficácia, produtividade e qualidade total), com a finalidade de melhorar os índices escolares nas instituições de ensino públicas no Brasil em contraposição ao modelo de gestão ineficiente; além disso, desconsideram que os sujeitos são histórica e culturalmente construídos (ESTEVÃO, 2013). Na medida em que atuam dessa forma, acabam provocando uma “gradual privatização da cidadania” (PEREIRA, 2015, p. 31) e “se perdem em seu real objetivo que é formar os sujeitos para o trabalho sim, mas, sobretudo para a vida cidadã” (CORRÊA; OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 87).

---

<sup>22</sup> Processo de construção e recriação de um consenso hegemônico baseado na aceitação explícita e cinicamente transparente do inevitável caráter mercantil da educação como forma de o projeto dominante impor uma nova nuance para o plano social e educacional.

Portanto, a educação, como um direito social, deveria remeter essencialmente a um tipo de “ação associada a um conjunto de direitos políticos e econômicos sem os quais a categoria de *cidadania* fica reduzida a uma mera formulação retórica sem conteúdo algum” (GENTILI, 2000, p. 246). Partindo dessa premissa, ao tratarmos da educação dentro da perspectiva democrática, ela deve garantir a concretização e a materialização de tal direito em sua plenitude, incluindo o fator social, e não o contrário.

Segundo este mesmo autor, defender esse direito “esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo” (GENTILI, 2000, p. 246). Assim, “quando um ‘direito’ é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida, etc.), a palavra mais correta para designá-lo é privilégio”; por isso ratifica-se que a escola tem sido utilizada como campo de produção e reprodução das desigualdades e da exclusão (GENTILI, 2000, p. 246).

No entanto, há de se reconhecer que as instituições escolares são compostas de atores sociais com diferentes visões de mundo, concepções, ideias, valores, atitudes e, portanto, “dotados de poderes” e de “dimensões políticas e organizacionais consideravelmente diferentes”, incluindo-se aí vários integrantes de movimentos sociais e sindicais e sua multiplicidade de determinações (CORRÊA; OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 88).

Desse modo, há de se considerar que contradições e conflitos fazem parte do processo de implementação de políticas e normas dentro das escolas, pois as ações concretas que se desenvolvem na dinâmica real e cotidiana muitas vezes não são as mesmas ações pensadas e expressas em textos normativos, tendo em vista que os atores presentes no chão da escola atuam dentro de estruturas, objetivos e decisões que, em determinados casos, diferem das políticas, dos programas criados, dos interesses e finalidades que gravitam em torno da educação (LIMA, 2008).

Dessa forma, é notório que esse campo constitui-se em uma arena de conflito de forças antagônicas. Portanto, é complexo e exige cada vez mais que a sociedade civil e suas variadas formas de organização, entre as quais os movimentos sociais, tratem esse problema com ações concretas, propondo políticas estratégicas que se materializem na defesa e na garantia de um modelo educacional voltado à efetivação de uma escola pública, de qualidade e para todos, como um direito social, cujos elementos são fundamentados em critérios democráticos de uma sociedade pautada nos princípios de igualdade e justiça social. No entanto é preciso que se discuta e investigue o grau de participação desses sujeitos, a maneira como ela ocorre, as

questões que são discutidas e quais conquistas se destacam, se partem de cima (de modo hierarquizado/verticalizado) ou se partem do consenso coletivo oriundo de um processo de decisão horizontal.

Ao referir-se à educação concebida a partir da lente política e normativa, Pereira (2015, p. 34) informa que “a educação é assumida como elemento central para a construção de uma cultura alicerçada nos ideais e valores da democracia, da inclusão social e da formação de sujeitos de direitos”; embora a educação concebida no interior dos movimentos sociais seja de caráter não-formal, suas ações no passado e no presente muito contribuem para a efetiva elaboração de marcos legais no campo educacional com princípios de direitos humanos.

A título de exemplo, temos a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a premissa de transversalidade de determinados temas, e o próprio Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH), no qual se lê que a “educação em direitos humanos compreende processos de educação formal e não-formal com vistas à formação de uma cultura de respeito à dignidade dos seres humanos” (PEREIRA, 2015, p. 35) e, ainda nesta concepção, deve-se “propiciar o conhecimento dos direitos e de suas garantias no curso da evolução social e histórica da sociedade [...]” (PEREIRA, 2015, p. 36), no qual os conteúdos estejam “comprometidos com a revisão de valores, atitudes e comportamentos capazes de formar os sujeitos para o exercício competente da cidadania” (PEREIRA, 2015, p. 36), tal como destacado na nossa Constituição de 1988, em seu artigo 205.

Dessa forma, compreendemos ser instrumento importante o envolvimento e a participação dos sujeitos integrantes dos movimentos sociais nos debates e ações voltados para a educação, por constituir-se em ferramenta essencial para um contínuo processo de conquista e para a garantia desse e de outros direitos, devendo ser “permanente [...], global [...], integral e ininterrupta” (PEREIRA, 2015, p. 37).

Sendo a educação um direito social preconizado na Carta Magna brasileira, não há como formar sujeitos plenos para o exercício da cidadania sem que esta lhes seja garantido pelo poder público. Neste sentido, concordamos com a defesa apresentada por Pereira (2015, p. 37), ao afirmar que “é precisamente por meio da educação que o sujeito se reconhecerá como titular de direitos” e que, através do processo educacional, ele “se preparará para o exercício da cidadania, imprescindível para uma participação mais efetiva na condução dos destinos do seu país” (PEREIRA, 2015, P. 37).



Assim, ancorados nos posicionamentos aqui arrolados por esses autores, especialmente por Pereira (2015), compreendemos os movimentos sociais a partir de sua dimensão política como elemento de força contra-hegemônica, na medida em que a participação deles ocorra de forma articulada e em diferentes espaços, intervindo criticamente na atuação do Estado como contraposição ao atual modelo econômico, político e educacional, e como forma de exercício da cidadania, destacando sua interface com a escola básica.

A partir dessas reflexões, buscaremos pautar esta pesquisa por meio do estudo sobre o MAB e a escola “Tocantins”, situada na Região do Lago de Tucuruí, descrevendo e analisando a relação que eles desenvolvem a partir da criação e consolidação da escola, enfatizando em sentido estrito a participação do movimento e da comunidade na gestão da escola e nos processos de elaboração de diretrizes e execução de ações que atendam às demandas específicas destes sujeitos e, em sentido mais amplo, destacando a efetivação do direito à educação na região, dada sua importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática naquele município.

#### 2.2.2 Movimentos Sociais e o novo (velho) projeto de educação e sociedade: que contribuições esses sujeitos apresentam nessa interlocução?

Poderíamos iniciar esta subseção listando alguns dos movimentos sociais que constituíram um quadro de lutas e conquistas para o campo das políticas públicas e para a educação brasileira. Entretanto, o que pretendemos discutir, considerando o atual contexto, são as contribuições teórico/práticas desses movimentos para a sociedade e para a educação, em particular, por se constituírem em espaços com condições para a criação e recriação de novas práticas educativas que, segundo Streck (2009, p. 168), possibilitaram novas formas de aprendizagem e “gestação de uma teoria pedagógica”.

Este mesmo autor, analisando a obra e o trabalho de Paulo Freire acerca dos movimentos sociais, em particular o trabalho desenvolvido no Nordeste brasileiro no início da década de 1960, destaca o surgimento de uma nova pedagogia com características do “conhecer e pensar em relação dialógica com o outro; pela leitura do mundo e pela interpretação da realidade para poder transformá-la; uma pedagogia dialética e dialógica” que visava a tornar os excluídos sujeitos da história (STRECK, 2009, p. 170). O autor destaca ainda alguns elementos para a compreensão desses movimentos:

Os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição [...] são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização [...] são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra (STRECK, 2009, p. 171).

Trata-se de um “movimento pedagógico do movimento nas margens da sociedade” em que a análise das estruturas de poder em determinada sociedade deve partir da margem, melhor dizendo, a partir dos sujeitos (STRECK, 2009, p. 176). Partindo dessa premissa, é relevante pontuar algumas questões para nortear a discussão que aqui se pretende delinear, a saber: quem são esses sujeitos? Que contribuições trazem para a sociedade e para a educação, em particular, se considerarmos uma dimensão teórico-metodológica?

Lançando mão das contribuições de Arroyo (2014), é relevante mencionar que esses sujeitos – ou nas palavras do autor “outros sujeitos” – são aqueles que protagonizaram e protagonizam a história e estão presentes nas ações afirmativas dos grupos sociais os quais se integram “questionando as políticas públicas, resistindo à segregação e exigindo direitos”. Neste movimento, produzem “outras pedagogias”, em que o pensar e o fazer pedagógico se assentam num processo de formação e estão enraizados “nas relações políticas, nas experiências sociais em que é produzido [...] nas relações de poder e dominação em que foram segregados” (ARROYO, 2014, p. 9-11). Dessa forma, é uma produção de saber/conhecer que não vem “do centro civilizado e civilizador”, pelo contrário, “esses coletivos mostram que as concepções e práticas educativas pensadas para educá-los, civilizá-los estão condicionadas pelas formas de pensá-los” ou, ainda, “pelo padrão de poder/saber de como foram pensados para serem subalternizados” (ARROYO, 2014, p. 9-11).

Questiona-se, portanto, que formas de pensá-los? À luz das contribuições apresentadas por Arroyo (2014) argumentamos que esses sujeitos constituem-se em uma contracultura à cultura dominante se partirmos do lugar e da condição de subalternidade, opressão e marginalidade aos quais são colocados. Neste sentido, a resposta que nos parece mais contundente parte do pressuposto de que eles são possuidores de saberes e conhecimentos, carregados de experiências e valores que, enquanto sujeitos pedagógicos, produzem outras pedagogias.

São antigos e novos atores sociais que se mobilizam em ações coletivas se mostrando visíveis e resistentes em determinados contextos e arenas de conflito, de caráter cultural, ideológico, político, econômico e social. Esses novos sujeitos, na medida em que se agregam a esses movimentos, trazem na bagagem acumulada (experiências, saberes, valores,

identidades e culturas) outras pedagogias. São, portanto “sujeitos históricos em movimento” que concebem a “educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos, Pedagogias em movimento” (ARROYO, 2014, p. 26-27).

Ainda a respeito das formas de pensar os sujeitos constitutivos de “coletivos em movimento”, Arroyo (2014, p. 27) destaca três diferentes pedagogias, são elas: as Pedagogias de dominação/subalternização; as Pedagogias de resistência à dominação; e as Pedagogias de libertação/emancipação.

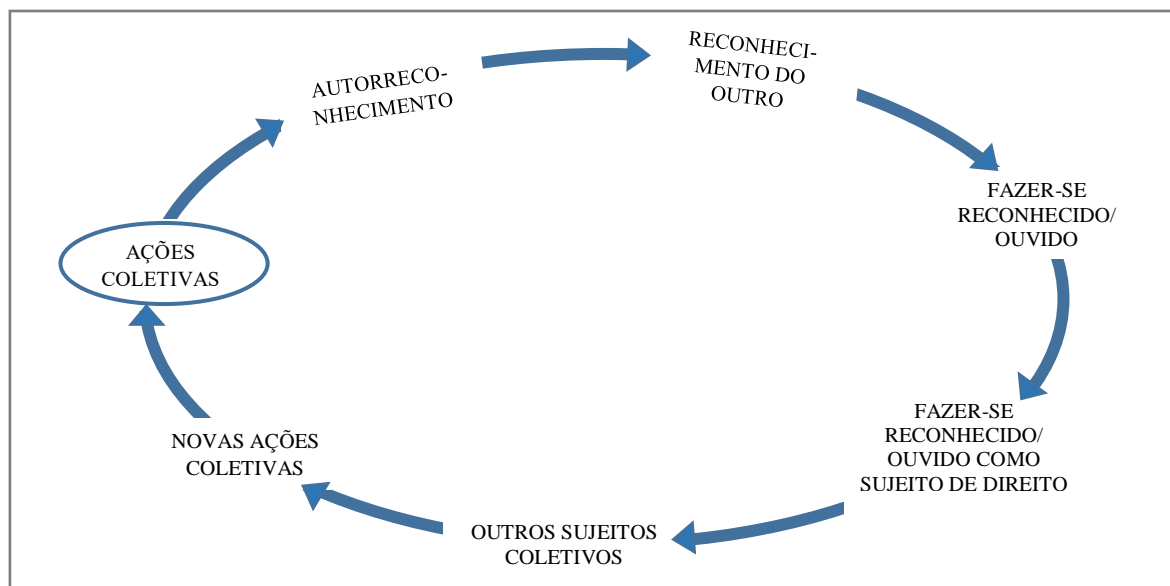
Considerando o contexto de uma sociedade dividida em classes e moldada por padrões culturais, ideológicos, políticos e econômicos dentro de uma macroestrutura de poder e dominação, a primeira pedagogia refere-se às histórias de inferiorização, opressão e subalternidade a que os sujeitos são submetidos em razão de pedagogias “desumanizantes, destrutivas de suas culturas, valores, memórias identidades coletivas” (ARROYO, 2014, p. 11). Apesar dessa vivência oprimida – não por escolha, mas por imposição, inclusive no atual cenário –, eles são capazes de produzir saberes e aprendizados do mundo, ou seja, são “pedagogias de aprendizados das vivências cruéis de subalternização” (ARROYO, 2014, p. 13). O sentido impresso nestas pedagogias se explica a partir do entendimento de que as experiências decorrentes das relações sociais, ainda que nessas condições, levam à produção de conhecimentos, de indagações, de novas leituras de si e das suas condições, novas leituras das relações de poder e de mundo, para, a partir delas, produzir novas formas de pensar e fazer-se sujeito nesse processo.

Enquanto a primeira diz respeito ao processo de saber/conhecer (aprendizado cognitivo), a segunda pedagogia diz respeito a conhecer/fazer; em outras palavras, denota a produção de práticas coletivas de luta e resistência dadas as condições às quais são submetidos. Segundo Arroyo (2014, p. 15), são “práticas de saber-se e afirmar-se resistentes e ter acumulado saberes de resistir aos brutais processos de subalternização”, de modo que nesse processo “suas leituras do mundo, da cidade, do campo, das relações políticas, de produção, e trabalho, estão coladas aos resultados de suas resistências e de suas lutas por sobreviver a tantas opressões impostas”; nessas pedagogias de resistência, eles aprendem “outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica do pensar oficial” (ARROYO, 2014, p. 15).

A terceira trata-se de uma pedagogia cíclica que favorece a tomada de consciência política. Ela acontece na medida em que esses sujeitos “se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais e libertação/emancipação dos padrões de poder [...] nessas

ações se produzem Outros Sujeitos políticos e de política” (ARROYO, 2014, p. 15), no sentido de se fazerem reconhecidos e ouvidos no movimento, conforme exposto na Figura 2.

**Figura 2** - Ciclo decorrente das Pedagogias de libertação/emancipação



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Arroyo (2014, p. 15).

Isto posto, postulamos o argumento de que esses sujeitos contribuem na interlocução com a sociedade por meio da produção de “pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam” (ARROYO, 2014, p. 28-29). Neste sentido, os movimentos sociais, habitam um campo de disputa e ocupação que transcende a materialidade (luta por terra, moradia, melhores condições de vida etc.), pois eles ocupam também um campo de disputa intangível, ou seja, os “latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógicas [...] se fazem presentes nas instituições do conhecimento” (ARROYO, 2014, p. 34). Além de ocupar as instituições do conhecimento, eles criam espaços de produção de diálogos e de conhecimento e partilha de saberes.

Portanto, esses sujeitos, pensados e condicionados à inferioridade, à subalternidade, à marginalização e criminalização se afirmam em suas lutas sociais, no seu modo de vida e trabalho, em suas plurais ações, não como meros coadjuvantes da história, mas como “produtores de conhecimentos e pedagogias” (ARROYO, 2014, p. 34) em uma arena do âmbito escolar, social e político. Fazem-no, por exemplo, contra a matéria tangível<sup>23</sup>, que os

<sup>23</sup> Este termo toma sentido ao referirmo-nos a toda forma de atingimento (por água, por lama, por rejeitos ou por armas brancas e de fogo) que tem acometido física e materialmente alguns sujeitos, no passado e no presente.

atinge em seu aspecto material/físico, e contra a matéria intangível, no campo ideológico, cultural, contra o cerceamento de espaços para debates e proposições, contra a veiculação de (des)informação em massa pela mídia e/ou outras formas, sobretudo, em se tratando da atual conjuntura. Não se buscam novas “políticas de passagem” de uma condição de exclusão para outra de inclusão; antes, busca-se “conformar outro projeto de campo, de cidade, de relações de poder, de sociedade, que não os conforme no lugar em que são pensados e colocados” (ARROYO, 2014, p. 37-44).

Ao considerarmos a educação sob o prisma do fator social, é relevante apresentarmos as contribuições de Soares e Neto (2016). Os autores assinalam a existência de uma “pedagogia social” tendo vista que os sujeitos devem ser vistos sempre em sua “dinâmica histórica de mudança, conflito e interação com a realidade presente, como síntese do passado e, acima de tudo, como potencialidade” (SOARES; NETO, 2016, p. 111).

Nesta linha, os sujeitos historicamente constituídos podem ser entendidos como “o reflexo da fração da sociedade civil [...] das relações sociais que se mesclam na família, na vizinhança [...] a escola deve considerar o aluno a partir de suas experiências” (SOARES; NETO, 2016, p. 112). Assim, em um primeiro momento, apontamos como contribuições para a sociedade a promoção das mudanças que esses sujeitos assumem a “partir de um movimento dialético de transformação e participação de grupos sociais nos quais o sujeito humano exerce papel preponderante, é possível impulsionar mudanças na sociedade” (SOARES; NETO, 2016, p. 112).

Freire (2011, p. 140) propôs uma educação “que se identificasse com a realidade do momento” e que estivesse “integrada ao tempo e ao espaço do sujeito de modo que este fosse levado a refletir sua própria vocação de sujeito”. Freire, no contexto de 1960, inseria suas ideias no sentido de vislumbrar um Brasil mais autônomo, que fosse capaz de superar o colonialismo, mas também vislumbrava um modelo de escola que chamasse as pessoas à participação, ao conhecimento das necessidades e dos interesses da sociedade, onde a escola é vista como um espaço de criação, de irradiação de cultura popular, um espaço, portanto de interlocução social.

De igual modo, Soares e Neto (2016) esclarecem que não apenas a escola possui esse papel, mas que existem “múltiplos espaços de cultura e educação que têm o objetivo de promover uma conscientização que faça o conhecimento emergir como instrumento de luta”

---

Massacres, chacinas, como o caso de Eldorado do Carajás-PA, em 1996, o rompimento das Barragens de Mariana/MG e Brumadinho/MG, em 2015 e 2019, respectivamente, e construção de barragens hidrelétricas com grandes impactos socioambientais são alguns exemplos disso.

(SOARES; NETO, 2016, p. 113). Trata-se de espaços onde o termo conscientização toma sentido de mais do que depositar conteúdo, pois está para intercambiar as relações educador-educando numa práxis humana que articula homem e mundo, sujeito e objeto, ação e reflexão que orientam a novas ações. Nessa perspectiva, a escola “deve assumir uma pedagogia que integre os diferentes saberes e faça surgir novas práticas e conhecimentos, decorrentes desses saberes”, e esses saberes emergem também de outros grupos e classes e objetivam, sobretudo, “condições de formação e de mudança do *status quo* social, o que pressupõe participação, intersubjetividade e valorização dos sujeitos” (SOARES; NETO, 2016, p. 115).

Temos, portanto, que esta pedagogia não deve estar engessada em um modelo de educação pela técnica e/ou pelo conteúdo, mas deve atuar para a produção do conhecimento para a formação crítica e participativa dos sujeitos. Segundo esses autores, “a tomada de uma consciência educadora capaz de transformação [...] nos moldes de uma postura política”, em que os sujeitos possam libertar-se da condição de oprimidos, dá-se mediante um “processo multissecular de lutas dos grupos populares, de classes, de maturação da sociedade” (SOARES; NETO, 2016, p. 117).

Neste sentido, os estudos aqui pautados acerca dos movimentos sociais na interlocução com a sociedade, ao fazerem conhecidas suas demandas e marcarem presença em suas ações, demonstram que eles muito têm contribuído no processo de criação de uma esfera pública efetivamente democrática, incluindo o espaço escolar no qual a educação coloca centralidade no homem como “ser histórico e construtor da história individual e coletiva” (SOARES; NETO, 2016, p. 119). Em se tratando da dimensão política, “firma sua organização com os sujeitos, comunidades, organizações e movimentos sociais, tendendo à transformação social” (SOARES; NETO, 2016, p. 119). Sobre este aspecto, os autores enfatizam que esses sujeitos e os processos imbricados na chamada pedagogia social contribuem com a “redemocratização e reeducação das instituições e das relações para conquista e consolidação dos direitos sociais, e acabam funcionando como ações pedagógicas” que se realizam em interlocuções (SOARES; NETO, 2016, p. 117).

É relevante mencionar que a educação pensada e praticada para os centros urbanos e para o meio rural toma, ou deveria tomar, diferentes nuances no que tange ao estabelecimento de práticas pedagógicas, por exemplo. Neste sentido, reportando-nos para os movimentos sociais que atuam no campo, dentro desta perspectiva das pedagogias e da interlocução com a sociedade, destacamos as contribuições de Bicalho e Bezerra (2018), Corrêa e Silva (2016), Arroyo, Caldart e Molina (1999), dentre outros. Em se tratando de movimentos sociais do

campo, em sentido amplo, de acordo com Bicalho e Bezerra (2018), “as políticas públicas em educação do campo, como práxis libertadora, são utilizadas no processo de compreensão das lutas e demandas educacionais”, as quais são defendidas pelos movimentos sociais do campo “num estreito diálogo com os gestos, desejos, valores e luta pela terra” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 94).

Esses autores aludem aos desafios enfrentados pelos movimentos sociais do campo em prol de uma educação que insira em seu bojo práticas pedagógicas que valorizem a história, a identidade, a cultura, o modo de vida e produção, as relações sociais e as especificidades dos sujeitos do campo. Assim, os movimentos sociais, ao erguerem essa bandeira (da educação do campo) trabalham para fortalecer as escolas do campo “reconstruindo passados, memórias, identidades e histórias de vida de educadores e educandos”, na medida em que se possibilite o envolvimento deles nas questões político-pedagógicas, numa “construção coletiva que considere as inúmeras possibilidades do fazer democrático e crítico” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 96). De modo que

Os camponeses, por meio de suas organizações, compreendem que o modelo capitalista estabelecido no Brasil adota a educação como ferramenta de dominação e controle das massas populares. Os movimentos sociais, numa perspectiva contra hegemônica, defendem o estabelecimento dos vínculos sociais, culturais, artísticos e político-pedagógicos entre o que se aprende nas escolas do campo e o modo de vida nos territórios da agricultura familiar. Em meio às inúmeras lutas travadas por movimentos sociais, estudiosos e universidades, os camponeses reivindicam do Estado a efetivação dos princípios da educação emancipadora e a prática da liberdade, ferramentas essenciais no desenvolvimento e consolidação de propostas educacionais preocupadas com os debates acerca da educação do campo, enquanto modalidade da educação básica (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 96).

Nesse sentido, a contribuição se constitui na luta e resistência pela manutenção de escolas do campo “que contemplem as diversidades presentes nesses territórios” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 97), contrapondo-se ao modelo que tem sido proposto e que se mostra desvinculado da realidade desses sujeitos ou, pior ainda, ao modelo de escola de educação rural das “primeiras letras”, como se ao homem do campo bastasse uma educação qualquer (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1999, p. 11). Isso sem fazer referência a outros fatores, como a ausência do poder público e a limitação e/ou falta de recursos para melhoria nas condições de oferta de educação nessas áreas.

Nessa lógica, há de se apontar que “as relações sociais presentes na cultura camponesa devem dialogar com suas formas de produção, relação com a terra, natureza e modos de trabalho” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 98), nas quais se estabelecem vínculos entre o

saber adquirido na escola com outros da vida social, de modo que se deem condições para permanência do homem do campo no campo, no seu lugar de vida, de trabalho e de produção. Do contrário, a educação desconectada dessa realidade, somada a outros aspectos de desvalorização, poderá impulsioná-los para o meio urbano, em busca de outras formas de vida e trabalho, sujeitando-os a “mero objetos de força de trabalho dominados por um sistema alienante e domesticador” (BICALHO; BEZERRA, 2018, p. 98).

Em se tratando da proposta de educação e práticas pedagógicas do MAB na interlocução com a sociedade, em particular, em razão de se constituir parte da proposta desta pesquisa, Corrêa e Silva (2016) destacam algumas contribuições para o debate ao desenharem o MAB como movimento contrário à hegemonia neoliberal, em que sua “Pedagogia em Movimento” assenta-se na proposta de Paulo Freire e alinha-se ao eixo de lutas do Movimento de Trabalhadores Sem Terra e da Via Campesina<sup>24</sup>. Isso evidencia “novos sujeitos, temas e problemas para educação e sociedade sob um viés crítico e transformador” (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 349).

Esta pedagogia em movimento ou “pedagogia entre movimentos” pretende uma educação que priorize “pessoas com conhecimento da história, da organização e das lutas do MAB, que comunguem de seus valores e que assumam o compromisso político de levar adiante o projeto de educação” (MAB, 2005, p. 29). Trata-se de uma proposta de “ensino-aprendizagem entre movimentos sociais populares do campo” que encontra lugar nesses movimentos (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 351). Os autores destacam como principais características dessa pedagogia a leitura do mundo que se faz a partir das práticas sociais assumidas no interior desses movimentos, a itinerância, ou seja, o caráter de luta e resistência em dinamicidade, em marcha, em ocupações e a ampliação de novas fronteiras com inovação e proposta de produzir mudanças.

Portanto, para Corrêa e Silva (2016), a proposta de educação do MAB abrange o auto educar-se, através das mobilizações/ações, mas também devem se organizar espaços próprios de educação, ou seja, uma soma de “uma educação alargada e ampla, que relaciona e integra a organização da luta do Movimento com uma educação formal”. Compreendemos, assim, os movimentos sociais como movimentos que compõem “sujeitos pedagógicos” que contribuem para a formação humana em interlocução com a sociedade, por meio da educação, inserindo-se nesta análise o campo como espaço de possibilidades, de interfaces, de produção, de

---

<sup>24</sup> A Via Campesina constitui-se de uma articulação de movimentos dos camponeses, em âmbito internacional, que luta, principalmente, contra a hegemonia neoliberal que se expande no campo.



saberes, de trabalho, um espaço de conhecimento, contrariando a concepção (negativa) de atraso, de inferioridade, de criminalização e marginalidade (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 352).

Nesta linha, Corrêa e Silva (2016) postulam que o MAB, em particular, é possuidor da “Pedagogia do Movimento dos Povos Atingidos”, na qual o sujeito educativo/reflexivo está inserido no próprio movimento de educar dos sujeitos que constroem suas histórias e memórias pela própria experiência, em que “o atingido [é visto] como sujeito do processo educativo e histórico” (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 358-359).

Para explicar essa pedagogia os autores lançam mão de Caldart (2004) apresentando as “matrizes pedagógicas” que se constituem em pilares de sustentação da “práxis pedagógica” do MAB. Segundo eles, essa base de sustentação possibilita “novas perspectivas de sociabilidade” (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 359). Essas matrizes pedagógicas são: 1) a pedagogia da história; 2) a pedagogia da luta social; 3) a pedagogia da organização coletiva; 4) a pedagogia da terra; 5) a pedagogia da cultura política e do poder; e 6) pedagogia da cultura.

A primeira diz respeito à valorização da história, da memória, da identidade e da própria cultura do movimento dos povos atingidos, incluindo nessa proposta o contexto (passado e presente) em que se encontram em razão das obras das hidrelétricas. A segunda se refere ao eixo de lutas do movimento e suas conquistas, em que a luta, a resistência e a conquista são, ao mesmo, tempo parte e razão de ser no processo educativo. A terceira pedagogia está relacionada à participação coletiva no processo de formação dos atingidos.

A quarta pedagogia, diz respeito à terra, e por que não dizer ao campo, como espaço de produção material, mas também de conhecimento e saberes que concebem o ambiente (terra, água, natureza) como espaço de possibilidades de aprendizado. Esta pedagogia é identificada por Corrêa e Silva (2016, p. 362) como “uma matriz pedagógica sócio-ambiental” que alarga “os princípios de autonomia, solidariedade, sustentabilidade e democracia participativa”.

A quinta matriz pedagógica, segundo os autores “emerge da cultura política produzida pelo protagonismo do Movimento e de sua Pedagogia na sociedade, particularmente na territorialidade do campo”, a qual “gesta, amplia e revigora territórios de exercício de poder e de política, isto é, de espaços públicos, alargando e ampliando a esfera pública” (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 361). A última matriz pedagógica citada pelos autores “expressa no reconhecimento e valor dos modos de vida dos povos atingidos como ponto de partida de

organização do trabalho pedagógico” (CORRÊA; SILVA, 2016, p. 363), e diz respeito à educação que cultiva o modo de vida produzido pelo movimento que gera

Uma espécie de correia de transmissão de valores de modo unilateral. Isto implica dizer que os modos de vida dos povos atingidos: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e da floresta etc., da Amazônia não podem ser reduzidos pelo modo de vida produzido pelo Movimento em si, mas, sim, que este possa ser a expressão intercultural desses modos de vida, educando-se nessa diversidade sociocultural (CORREA; SILVA, 2016, p. 363).

Essas matrizes pedagógicas do MAB giram em torno de um eixo central, ao qual Corrêa e Silva (2016, p. 365) chamam de “matriz pedagógica de sociabilidade alternativa”. A mesma pode ser explicada pelo desejo e pelas lutas envidadas no sentido de se construir um modelo de educação e de sociedade que prime por políticas e por práticas de caráter efetivamente democrático, participativo e solidário, em que os direitos individuais e coletivos sejam garantidos, contrariando, portanto, o modelo neoliberal-capitalista-dominante.

Deste modo, é oportuno destacar que as estruturas de poder e de sociedade que temos mostram-se eivadas de debilidades no tocante a oportunidades de espaços amplos de discussão e participação, ao modelo de educação oferecido e às políticas públicas para o campo social. Independentemente disso, os autores aqui elencados nos permitem vislumbrar a importância dos movimentos sociais como interlocutores nesse debate, pois são coletivos que agregam saberes, experiências, culturas, valores e propostas que visam seus integrantes, em sentido estrito, mas também a sociedade, em sentido amplo.

Para tanto, faz-se necessário conhecer suas propostas, sobretudo às relacionadas ao campo da educação, e compreender que eles se constituem em atores que contribuem significativamente para o processo de aprendizagem e participação em várias esferas, na política e na educação, por exemplo, bem como promovem a construção de novas práticas educativas com potencialidades para “promover inclusão e empoderamento dos cidadãos”, de modo que a participação ocorra “nos espaços de exercício do poder político, por outro, compartilhando, de alguma maneira, a ideia de que a produção do conhecimento deve se constituir em trabalho de tradução e de mediação entre diferentes sujeitos sociais” (SCHERER-WARREN; LÜCHMANN, 2011, p. 22).

É nesse universo dialógico que a educação deve estar inserida, devendo objetivar, prioritariamente, a construção de espaços democráticos, críticos e participativos em que os cidadãos sejam atores na dinâmica social em todas as suas esferas e não meros objetos no processo.

### **2.3 Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB): processo de construção e organização**

Para Gohn (2003b, p. 13), os movimentos sociais se constituem em “ações sociais coletivas de caráter político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. A autora assinala que os movimentos se organizam de modo específico e em determinados espaços e são identificados pelos elementos que os tornam movimento social, como, por exemplo, a origem, as formas de organização, a especificidade das pautas e os conteúdos explícitos em documentos, cartazes, cartilhas, folders, material audiovisual e digital, cadernos etc. Nesta linha, cabe-nos tratar sobre a especificidade, a construção histórica e identitária do MAB como parte do objeto de investigação proposto nesta pesquisa.

De acordo com a Associação Nacional de Atingidos por Barragens (ANAB, 2013, p. 7), no período de 1964-1975, contexto do regime militar, o país vivia sob o lema de “desenvolvimento e segurança nacional” e empreendeu esforços e recursos, inclusive no setor energético, com vistas a atender ao mercado industrial. O processo de criação de grandes matrizes energéticas e os conflitos oriundos dele nos darão um panorama geral da configuração histórica do MAB.

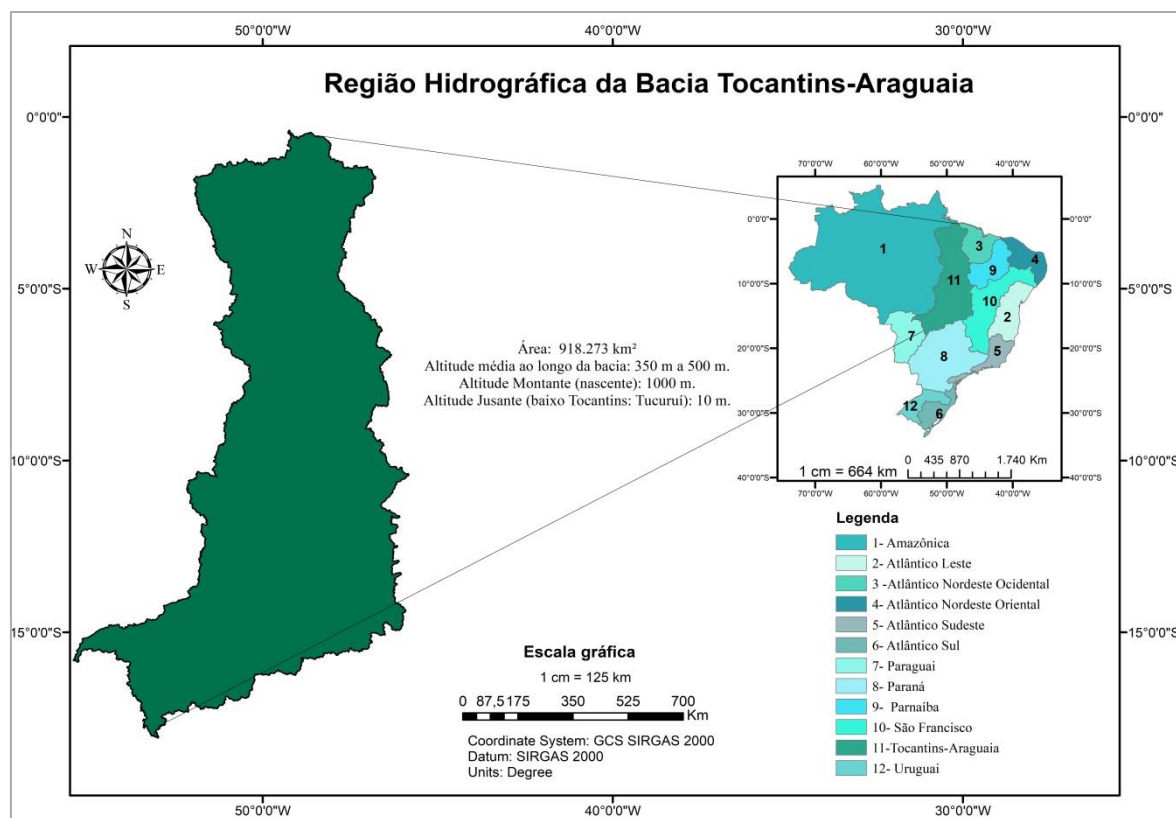
Corrêa (2007, p. 58) assinala que nesse período ensaiava-se a integração da Amazônia com o Sudeste, eixo central de desenvolvimento do Brasil. O autor destaca que o objetivo era

Realizar a desigual e predatória política de integração nacional, que reforçava a condição de colônia dessa região como mero espaço de exploração e expropriação das populações locais, da exploração e exportação das suas riquezas naturais e de fornecimento de matéria prima para abastecer e desenvolver aquele centro urbano-industrial nascente, símbolo da entrada no progresso e na modernidade do capitalismo, além da sua inserção na política internacional.

O desenvolvimento desse tipo de política de integração condicionou a região amazônica ao estatuto de uma espécie de “colônia interna”, sugere Corrêa (2007, p. 59). Nesse sentido, os mega projetos de empresas nacionais e multinacionais, alinhadas aos interesses do grande capital, foram elaborados e executados sem considerar os interesses, os direitos e a diversidade sociocultural e ambiental das populações dessa região, sobretudo, dos ribeirinhos, que são os usuários ancestrais desses territórios, o que implica dizer que as empresas privadas e o capital constituem-se em colonizadores, ou seja, invasores, ao estabelecerem esse tipo de relação diferenciada de propriedade.

Conforme assinalam Maciel (1999) e Foschiera, Batista e Júnior (2009), a partir de 1970, a Eletrobrás iniciava o levantamento e estudo técnico da bacia hidrográfica do Tocantins-Araguaia, que abrange parte das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (como mostra a Figura 3), para instalação de hidrelétricas e aproveitamento energético para alimentar, principalmente, a indústria siderúrgica. Os autores destacam que esta bacia oferece abundância de recursos naturais e minerais, assim como condições para o escoamento da produção agrícola daquelas regiões, o que a tornava mais propícia para os empreendimentos pretendidos à época.

**Figura 3 - Bacia Hidrográfica Tocantins-Araguaia**



Fonte: elaborado por Laysse Alves Ferreira a partir de Brainly (2015).

Os grandes projetos energéticos envolviam as barragens de Itaipu (PR), Tucuruí (PA), Balbina (AM), Itaparica (PE), Itá (RS), Passo Real (RS) e Sobradinho (BA), por exemplo, e suas atribuições estavam relacionadas às questões socioeconômicas, como o remanejamento das famílias atingidas. Nesse processo, não foram poucas as comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e de pequenos agricultores que tiveram suas terras devastadas, suas

casas alagadas, plantações destruídas e laços afetivo-sociais afetados, é o que nos revela o relatório da ANAB:

Milhares de atingidos por barragens foram vítimas [...], sendo expropriados de suas casas, terras e trabalhos sem qualquer tipo de direito ou reparação pela construção de barragens, tais como Sobradinho, Itaipiraca, Tucuruí, Itaipu e Passo Real. Os ‘afogados’ não eram reconhecidos como sujeitos de direitos pelas empresas construtoras e pelo Estado, que considerava os desalojados como uma questão a ser resolvida do âmbito da reforma agrária (ANAB, 2013, p. 7).

Scherer-Warren (1996), Grzibowski (1991) e Gohn (2003a), ao aludirem a esse período nos revelam que novos movimentos sociais se formataram e que suas reivindicações se pautavam, principalmente, em prol das questões do homem do campo. Nesses novos movimentos se incluíam os “afogados” (ANAB, 2013, p. 7). Os autores destacam, entre outros, o Movimento dos Sem-Terra (MST) e o MAB, cujas bandeiras de luta incluíam pautas que faziam frente às ameaças e alijamento de direitos ocasionados por esses empreendimentos. Assim, em 1989, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens e, em 1991, ocorreu o I Congresso Nacional dos Atingidos por Barragens, ocasião em que foi oficialmente constituído o MAB de abrangência nacional.

Portanto, o MAB é “um movimento de luta social que surgiu a partir dos impactos sofridos por comunidades (ribeirinhos e camponeses) pela construção de barragens em razão do modelo de geração de energia adotado no Brasil” (bandeira de luta conforme Figura 4). Este modelo tinha a finalidade de “atender aos interesses do setor privado e industrial” com aporte financeiro de capital estrangeiro (MAB, 2011b, p. 1).

**Figura 4 - Bandeira de luta do MAB**



Fonte: MAB ([20--], on-line).

Com base na bandeira de lutas do MAB (Figura 4)<sup>25</sup> e nas contribuições de Trindade (2005, p. 12), “muitos acabam se tornando sem terras, outros se marginalizam nas periferias das cidades. É deste contexto que surge a necessidade de resistência, organização e luta das populações atingidas por barragens em todo o Brasil”. Trata-se, portanto de um movimento organizado pelas “massas atingidas (direta e/ou indiretamente) por barragens, que lutam, sobretudo, por direitos sociais” (TRINDADE, 2005, p. 13) e que trabalha de forma autônoma na “contraposição às políticas do setor energético controladas pelo capital privado e ao modelo capitalista neoliberal da sociedade, pretendendo esclarecer, construir consciência de classe e organizar as populações atingidas” (TRINDADE, 2005, p. 13).

Ele se constitui de luta “com direção coletiva em todos os níveis, com rostos regionais, sem distinção de sexo, cor, religião, partido político e grau de instrução”, cuja prática e militância são “orientadas pela pedagogia do exemplo” (MAB, 2011b, p. 1).

O movimento compõe-se, em grande parte, por “camponeses, trabalhadores rurais sem-terra, meeiros, parceiros, arrendatários, diaristas, posseiros, indígenas, quilombolas, pescadores e mineradores”, ou seja, agrega todos aqueles que sofrem alterações na sua

<sup>25</sup> A figura retrata o dilema ou a “crucificação” vivida por esses sujeitos. São impactos que atingiram e atingem suas relações sociais construídas ao longo de suas vidas, além de acarretar perda de identidade cultural, perda da produção, isolamento, empobrecimento e muitos outros sofrimentos em razão de obras e mega projetos construídos no país.

condição de vida, direta ou indiretamente, não significando que pessoas não atingidas não possam se engajar na luta (TRINDADE, 2005, p. 13).

Em seu histórico de lutas, o MAB reivindicou durante o I Encontro Nacional massivo, realizado em Brasília/DF, em 2003, entre outras pautas, a cultura do campo e a garantia dos direitos sociais, dentre eles o direito à educação, conforme assinala Trindade (2005, p. 15):

A partir da identificação dos problemas econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais que sofrem os atingidos em diferentes fases, nos locais onde a barragem foi construída, está em construção e onde está sendo projetada, definiu-se pela luta em defesa do projeto socialista para o Brasil integrado a um novo modelo energético, aos valores coletivos à cultura do campo, pelo fortalecimento do poder popular e pelos direitos dos atingidos (terra, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura, meio ambiente,...). O Encontro deliberou aos atingidos as tarefas de fortalecimento da organização dos grupos de base, da busca permanente pela formação e informação, da participação nas lutas e massa e da aliança com as lutas do campo e da cidade.

Ainda concernente ao histórico de lutas deste movimento, iniciado em 1970, é relevante listar os destaques apresentados por Trindade (2005), expostos no Coletivo de Educação do MAB, a saber:

a) Em 1987, na Região Sul, foi firmado acordo com a Eletrosul e Ministério de Minas e Energia, estabelecendo critérios e cronogramas para tratamento das populações atingidas, particularmente para as usinas de Itá e Machadinho, particularmente na bacia do Rio Uruguai; b) em 1989, em Goiânia/GO, foi realizado o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens, que deliberou pela necessidade de iniciar uma articulação nacional dos atingidos; c) em 1991, em Brasília/DF, ocorreu o I Congresso Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens que instituiu o MAB como um movimento nacional, popular e autônomo de luta contra a construção das barragens e em defesa dos direitos dos povos atingidos [...]. Como o congresso foi encerrado no dia 14 de março, esse dia ficou deliberado como Dia Nacional de Luta Contra as Barragens; d) em 1996, em Brasília/DF, aconteceu o III Congresso Nacional do MAB [...] definiu que o Movimento passaria a lutar também por um novo modelo energético com ênfase para as questões sociais e ambientais e pela participação popular na gestão desse setor; e) em 1997, em Curitiba/PR, foi realizado I Encontro Internacional dos Povos Atingidos por Barragens, resultando na Declaração de Curitiba que instituiu o dia 14 de março como o Dia Internacional de Luta Contra as Barragens; f) em 1999, em Belo Horizonte/MG, aconteceu o IV Congresso Nacional do MAB, onde foi afirmado o compromisso de lutar contra o modelo capitalista de sociedade [...]; g) em 2003, em Brasília/DF, o MAB organizou o I Encontro Nacional Massivo, onde, a partir da identificação dos problemas econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais que sofrem os atingidos [...] definiu-se pela luta em defesa do projeto socialista para o Brasil [...], pelo fortalecimento do poder popular e pelos direitos (terra, moradia, trabalho, saúde, educação, cultura, meio ambiente,...) h) em 2004, reunindo atingidos de 15 estados, o MAB realizou

a primeira Marcha Nacional, com o lema “Águas pela vida” [...]. Teve como objetivos a animação, fortalecimento, unidade nacional dos povos atingidos e ampliação das alianças com diversos setores da sociedade [...]. A mesma resultou em diversas conquistas [...], educação e formação [por exemplo] (TRINDADE, 2005, p. 14-15).

Naquela ocasião, em 2004, foram levantadas bandeiras de luta com o objetivo de fortalecer o movimento na busca de alianças com outros setores da sociedade. Como conquistas dessa marcha, destacamos aporte financeiro, conquistas para a produção de peixes, cestas básicas e elaboração de projetos para a educação. Sobre esta última conquista, descreveremos maiores detalhes mais adiante.

Neste Coletivo de Educação do MAB, também é possível conhecer os princípios que fundamentam e orientam a vida e a organização de seus integrantes, os quais acreditam e esperam “tornar presente o sonho que ainda não é realidade” (TRINDADE, 2005, p. 17).

Dessa forma, o MAB assenta-se em princípios de a) “dignidade e protagonismo”, que buscam valorizar o potencial das pessoas e respeitar as diferenças individuais e culturais; b) “organização nacional”, em razão de constituir-se em um movimento autônomo de luta com integrantes de diversidades regionais; c) “elaboração de um modelo energético alternativo e popular”, que considere as limitações dos recursos naturais e que respeite os interesses coletivos; d) “direção coletiva”, na qual o movimento tem abertura na participação e nos processos decisórios; e) “articulação política e solidariedade”, buscando apoio e luta por direitos, especialmente, por liberdade; f) “de orientação socialista”, em contraposição ao modelo capitalista, imperialista e neoliberal; g) “auto sustentação financeira”, visando a garantir a continuidade do movimento; h) avaliação e planejamento permanente”, processo de conscientização, formação e informação para a compreensão da realidade e, a partir disso, sua transformação, ou seja, “caminho para varrer e superar a poeira e os micróbios que podem cobrir e infectar a mente da militância e o corpo da organização” (TRINDADE, 2005, p. 18).

Alguns dos valores que orientam o movimento, expressos no Coletivo, são: alegria, fé, esperança, solidariedade, humildade, transparência, compromisso, responsabilidade, respeito, disciplina e companheirismo.

Dessa forma, o processo de construção de consciência de classe do MAB na luta por direitos sociais se configura a partir da compreensão da realidade da situação individual e coletiva. Trata-se, portanto, de um processo de formação que visa a estimular a participação efetiva dos integrantes do movimento nas discussões de caráter político, social, econômico e educacional e nas tomadas de decisão, objetivando a melhoria de qualidade de vida do coletivo, como assinalado em Trindade (2005) e MAB (2013).



Acerca da trajetória do MAB é relevante destacar as contribuições de Foschiera (2010) para a compreensão do processo de formação desse movimento, com destaque para sua trajetória na região amazônica. Todavia, o percurso se faz tomando como ponto de partida a trajetória em sentido geral. O autor esclarece que no período da construção desses empreendimentos energéticos, década de 1960-70, primeiro período de formação do MAB, os movimentos que surgiam naquele contexto, especialmente no Sul do país e em Rondônia, tiveram forte influência da Igreja Católica progressista, da Teologia da Libertação, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) e de professores universitários que engajaram nessa luta.

A partir da década de 1980, segundo período de trajetória do movimento, como indica Foschiera (2010), sindicatos, pequenos produtores rurais, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e algumas comissões provisórias do Partido dos Trabalhadores (PT) passaram a acompanhar e participar nas lutas do MAB que ocorriam por meio de manifestações populares e das organizações dos atingidos

Tanto no sentido de enfrentamento direto frente à construção da barragem ou busca de indenizações que entendiam ser justas, como nos atos públicos por uma maior democratização do país. A esperança era a guia mestra das organizações dos atingidos, seja pela influência de representantes da Igreja vinculados à Teologia da Libertação por meio do discurso da “Terra Prometida” ou por meio da luta política, que indicava a possibilidade de tomada de poder dos trabalhadores e a superação da exploração do capital. No Brasil, se destacaram três focos de resistência das comunidades atingidas, no fim dos anos 70 e início dos anos 80, do século XX, a saber: na região Nordeste, na região Sul e na região Norte do país (FOSCHIERA, 2010, p. 116).

Nesse processo, assumia-se um papel ao mesmo tempo político e educativo: político em razão da marcante presença de lideranças sindicais e de estruturas de organização no interior do próprio movimento; educativo em razão da necessidade de formação dessas lideranças para atuação, sobretudo, no sentido de se conseguir a transição de uma sociedade capitalista para uma socialista.

Outro momento que merece destaque, segundo Foschiera (2010), é a década de 1990, quando se buscam novas pautas e novos modelos de formação de liderança em que se permitisse trabalhar em maiores escalas (do local-regional para o global) e também abrangendo maiores diversidades sociais. Neste sentido, o conhecimento imprime novos significados no interior dos movimentos com ênfase para informações técnicas que abranjam questões econômicas, políticas e ideológicas com vistas a potencializar as estratégias de luta

no enfrentamento com o Estado e seu “projeto modernizador, ligado aos interesses do grande capital nacional e transnacional”, destacando-se, em suas pautas, o debate ambiental (FOSCHIERA, 2010, p. 118).

Um quarto período remete ao início do século XXI, no qual o MAB, segundo Foschiera (2010), passou por novas reestruturações e definições teóricas, organizacionais e metodológicas, passando a integrar a Via Campesina. Nesse período, o movimento, por meio de suas lideranças, compreendendo a expansão do capital e da agenda neoliberal, “organizaram um pensamento que se fundamenta na compreensão da realidade vivenciada associada a uma nova dinâmica de ação” (FOSCHIERA, 2010, p. 120). A luta do MAB, portanto, não poderia mais estar centrada apenas na questão econômica em que se buscava fazer frente ao capital com vistas à transformação da sociedade mediante reformas sociais, era necessário, portanto, um posicionamento “antissistêmico”, o que significa “levar a uma ação que extrapole a questão econômica, inserindo discussões políticas e debates teóricos” na busca de “outra sociedade” (FOSCHIERA, 2010, p. 122).

É nesse contexto que as lideranças do movimento passam a dar ênfase à necessidade de ampliar espaços para educação e formação dos militantes do movimento. Cabe destacar aqui que foi na ocasião do I Encontro Nacional massivo, na cidade de Brasília, em 2003, a da primeira Marcha Nacional de Goiânia (GO) à Brasília (DF), em 2004, que se inseriram nas propostas do MAB as pautas relacionadas à educação com projetos de alfabetização e formação em nível superior, conforme Trindade (2005), pois compreendia-se que

A prática do Movimento estava deficitária de referências teóricas e de um plano prático, atendo-se a uma função sindical e não conseguindo estimular a criação de uma organização que pudesse contribuir para que fossem realizadas grandes transformações sociais. O máximo que conseguiam eram algumas reformas sociais em benefício dos trabalhadores, enquanto, o capital monopolista continuava a se expandir de forma acelerada. Superar a visão puramente economicista e artesanal (sindicalista-reformista) predominante no MAB passava a ser uma necessidade primordial (FOSCHIERA, 2010, p. 122).

A leitura que fazemos desse movimento, considerando sua atuação no passado e na atualidade, é que sua articulação tem-se desenvolvido principalmente em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, trabalhadores urbanos e outros movimentos sociais, estudantis e sindicais que têm assumido esse papel de resistência frente à dominação do capital independentemente do setor onde a luta acontece (energético, político, econômico, educacional, cultural etc.).

Em se tratando da trajetória do MAB na região amazônica, em razão da integração dessa região com o Sudeste brasileiro, grande eixo de desenvolvimento do Brasil, o que se

coloca, a priori, são as evidentes situações as quais sofreu com a expansão do capital que explora, expropria e coloniza, sobretudo, as populações locais. Ao tratar da emergência do MAB nesta região, Corrêa (2009) remonta ao período do governo militar em que frases de efeito como “Integrar para não entregar” e “Homens sem terra para terra sem homens” eram apenas estratégias para justificar o então projeto nacional desenvolvimentista (CORRÊA, 2009, p. 42). Foi nesse contexto que, em nome do grande capital, os mega projetos (redes de integração rodoviária, ferroviária e construção de usinas hidrelétricas, por exemplo) foram pensados e executados, com vistas a promover a integração da Amazônia e explorar as suas riquezas.

Em que pese o imaginário de preservação/integração e desenvolvimento, o que se efetivou nessa região foi um processo de colonização, expropriação e exploração sem consideração dos interesses locais, sobretudo, das famílias e moradores que construíram suas vidas e condições de sobrevivência nesse ambiente.

Benites e Maganhini (2012) destacam que o surgimento do MAB nesse período se deu, além de outros motivos mencionados anteriormente, em razão também da participação popular para a proteção da Amazônia. As autoras analisaram a construção das hidrelétricas de Santo Antônio e Jirau, ambas em Porto Velho (RO), com aproveitamento do Rio Madeira, enfatizando em seus estudos as mobilizações de caráter popular frente à preservação desse “bem coletivo [Amazônia]” (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 2).

Destacam que, no fim da ditadura militar e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, postulou-se, no capítulo VI desta Carta Constitucional, um dispositivo legal/normativo com vistas a garantir a proteção do meio ambiente, fruto, inclusive da participação de ambientalistas na ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, pois “depreende-se que o bem-estar social, seguido da justiça, está inter-relacionado com a tutela ambiental” (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 3).

Sobre este aspecto da participação popular em defesa dessa região, as autoras esclarecem que

A participação popular é instigada por valores ambientais, mormente no que diz respeito à preservação do meio ambiente que ainda resta e à tentativa de restaurar o que já não se possui. Numa extensa listagem de participantes, destacam-se famílias exclusivamente prejudicadas pela degradação ambiental [insere-se nesse contexto o MAB], ambientalistas, sindicatos, associações, organizações não governamentais (ONGs), biólogos, grupos escolares e acadêmicos; enfim, grupos sociais interessados em defender um direito fundamental coletivo – o meio ambiente ecologicamente equilibrado. Examinando a maneira de portar-se do cidadão, frente ao interesse coletivo e à proteção ambiental, nota-se que há uma pressão indireta aos legisladores

quanto à produção de normas ambientais, especialmente contemporâneas. Não que essa cobrança seja insignificante, ao contrário, é relevante, mas o indivíduo deve também exercer sua cidadania participativa cumprindo com a responsabilidade social que tem perante as presentes e futuras gerações – defender e preservar o meio ambiente (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 4).

A Amazônia, que se constitui no maior bioma brasileiro, ocupa um território de 4.196.943 Km<sup>2</sup>, rico em biodiversidade mineral. É composta por grandes áreas de florestas do trópico/úmido (possui 1/3 da madeira tropical do mundo), cuja bacia hidrográfica cobre uma área aproximada de 6 milhões de km<sup>2</sup> (dispõe de 1/5 de água potável no mundo). Além de abrigar uma diversidade cultural com populações tradicionais com vasto conhecimento desses recursos e de como utilizá-los de forma equilibrada. A Amazônia Legal abrange os estados do Acre, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e Goiás (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA, [2019], on-line).

Entretanto, na ocasião da emergência e da construção de grandes projetos energéticos e de integração para esta região, inicia-se um processo de degradação ambiental e social. A esse respeito, Benites e Maganhini (2012, p. 6) citam a criação de um “pacote tecnológico denominado ‘Revolução Verde’”, que combinava o uso de “agrotóxicos, sementes híbridas, adubos químicos solúveis e o uso de máquinas” em nome de uma produção alimentar em larga escala. Portanto, postulamos o argumento de que o MAB surge nesse período em razão de um contexto de colonização, exploração, expropriação, degradação e devastação ambiental e social em razão desse e de outros megaprojetos ora citados.

Tratando especificamente das hidrelétricas no entorno do Rio Madeira, as autoras assinalam que o projeto foi elaborado a partir de 2003, com anúncio de execução em 2006 em meio a protestos e mobilizações sociais que se posicionavam contrariamente a ele. No entanto, a culminância de sua execução resultou em uma área inundada de cerca de 700 km<sup>2</sup> atingindo populações ribeirinhas, áreas indígenas e quilombolas. A respeito da atuação do MAB nesse contexto, é relevante citar as contribuições das autoras:

Logo após anunciado o leilão, especialistas já alertavam sobre os impactos ambientais que a construção das usinas causaria. Além disso, o MAB denunciava que os beneficiados com a execução do projeto seriam apenas as multinacionais e que mais de 10 mil famílias seriam prejudicadas com a barragem. A partir desse momento, a participação social já provoca efeitos no governo brasileiro, pois o mesmo já revelava incertezas quanto ao início das obras (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 11).

Essas manifestações contaram com o apoio da Igreja Católica, ONGs e outros grupos sociais que demarcaram o dia 14 de março de 2006 como o “Dia Internacional de Ação contra

Represas e pelos Rios, pela Água e a Vida”, ação que compõe o histórico de lutas do MAB (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 11). Outro destaque apresentado refere-se ao MAB em conjunto com o MST e pequenos agricultores, os quais realizaram a “Marcha pela Vida” com o lema “Água e energia não são mercadorias” (BENITES; MAGANHINI, 2012, p. 11).

Foram períodos, portanto, de intensas mobilizações<sup>26</sup>, marchas, acampamentos e negociações em conjunto com órgãos de proteção ambiental, ONGs, outros movimentos sociais e de camponeses com ações e atos públicos na esfera executiva e judicial para garantir a diminuição dos impactos socioambientais nessa região.

Em se tratando de outras obras hidrelétricas, como a de Tucuruí, Belo Monte e São Luiz do Tapajós, no Pará, a título de exemplo, lançamos mão dos estudos de Sequeira (2017). O autor aponta avanços e restrições na trajetória de contestação frente a essas obras, sobretudo, no estado do Pará, por se constituir uma região com grande potencial hidrográfico para o empreendimento energético e potencial para o agronegócio e exploração mineral.

Das três obras mencionadas pelo autor, destaca-se a de Tucuruí com maiores impactos socioambientais em razão do período no qual foi construída (1973-1984), pois nesse período ainda não havia sido promulgada a lei<sup>27</sup> que exige a elaboração de estudos antes do início das obras. Outros detalhes a respeito da construção das obras da usina hidrelétrica de Tucuruí e seus impactos nessa região encontram-se na seção que trata especificamente da cidade. Cabe, portanto, mencionar que o MAB, em seu percurso nessa região, ainda não se fazia tão evidente. No entanto, Sequeira (2017, p. 480) assinala que

Por falta de estudos socioambientais milhares de pessoas tiveram que sair em caráter de urgência de suas casas, pois a água já estava próxima. A barragem ocasionou o deslocamento forçado de 32.000 pessoas. Os movimentos sociais no início da construção das obras eram muito incipientes, sendo que o protesto ficou em âmbito local, com pouca visibilidade. O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), por exemplo, surgiu apenas no final da década de 1970 em oposição efetiva à empresa Eletrosul e seu plano de construir 22 usinas no rio Uruguai e seus afluentes no ano de 1977. Especificamente a partir das resistências aos projetos de Machadinho e Itá que sindicalistas, ativistas da reforma agrária, membros da Igreja Católica e pequenos agricultores organizaram em 1981 a Comissão Regional de Atingidos por Barragens (CRAB).

<sup>26</sup> Acampamento de mais de 500 famílias em frente a um cemitério da cidade, região onde se localiza o canteiro de obras de Santo Antônio; acampamento em Mutu-Paraná em abril de 2010, em prol de melhores condições de vida de Santo; manifestações em frente ao consórcio ENERSUS da usina de Jirau; e outras assembleias populares são algumas dessas manifestações que compõem o histórico e a trajetória de lutas do MAB na região amazônica.

<sup>27</sup> Trata-se da Lei de Estudos e Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA).

Portanto, retomamos Benites e Maganhini (2012) para ressaltar que nesse contexto, embora incipientes, as manifestações se faziam presentes no município de Tucuruí por meio de ocupações, marchas e manifestações.

Em um contexto de nação regida por uma Constituição Cidadã, sob a égide da democracia, outro empreendimento surge na região amazônica/paraense, a usina hidrelétrica de Belo Monte, no período compreendido entre 2011-2019, em razão da discussão de se ampliar o setor energético no país, contrariando protestos populares e indígenas, ocorridos principalmente entre 1990-2002, conforme também assinala Sequeira (2017).

Sequeira (2017, p. 483) analisa três períodos de manifestações distintos para demarcar sua análise daquela época, quais sejam:

Ações indígenas das décadas de 1980 a 1990, marcada pela efetiva ação transnacional de impedimento da construção da UHE Cararaô; um segundo período (1991 – 2008), caracterizado pela institucionalização da rede de ativismo, que orbitou em torno de três grandes movimentos: Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica – MPST (1991-1998), Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu – MDTX (1999-2007) e Movimento Xingu Vivo para Sempre – MXVPS (2008 – atual).

Embora, o autor não mencione ações do MAB em conflito com as obras de Belo Monte, cabe aqui mencionar que eles marcaram e marcam presença na denúncia dos impactos causados por esta obra, lutando pela garantia dos seus direitos e apresentando suas demandas às empresas responsáveis pelas obras, é o que mostram os relatos extraídos na página do movimento (MAB, [2019], online).

Outro empreendimento elaborado para esta região, conforme Sequeira (2017), compõe-se de um conjunto de hidrelétricas. Trata-se do Complexo do Tapajós, que compreende o período de 2016-2020 e inclui obras em São Luiz do Tapajós, Jatobá, e Chocorão, ambos na cidade de Santarém-PA. No entanto, o que se percebe, à luz desse autor, é que os movimentos sociais da região, sobretudo o MAB, têm marcado presença contra esse empreendimento que, inclusive, ainda não foi iniciado.

O autor assinala que a empresa responsável por estas obras, a Eletrobrás, tem apresentado um novo modelo de construção de hidrelétricas com aproveitamento do canteiro de obras para reflorestamento ao término das atividades. Busca-se, desta forma apoio popular e, ao mesmo tempo, justificção para esses empreendimentos. Entretanto, assim como nas obras de Belo Monte, movimentos têm atuado em articulação em rede frente a esses projetos. Sobre este aspecto, Sequeira (2017, p. 485) esclarece que

O Movimento Xingu Vivo para Sempre tem apoiado a causa do Movimento Tapajós Vivo, agregando toda a rede composta por duzentos e cinquenta instituições estaduais, nacionais e internacionais – ONGs socioambientalistas, sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos, organizações religiosas, associações de moradores e representantes de entidades defensoras dos direitos indígenas, como o Ministério Público Federal e Estadual e a Defensoria Pública, todos com jurisdição no Estado do Pará. O MPF já vem questionando em Santarém (PA) o cumprimento integral por parte do Governo Federal da Convenção 1698 da Organização Internacional do Trabalho, que prevê a consulta de povos indígenas Munduruku e Apiaká e da população ribeirinha antes de tomada a decisão pela construção das usinas.

Desta maneira, o debate que pretendemos delinear acerca da trajetória do MAB no geral, na região amazônica e no Pará, em particular, centra-se em duas questões importantes: a) a luta para demarcar seu lugar e seus direitos na sociedade; e b) a criação de estruturas de mobilização dialógica/dialética que conta com outros atores e setores da sociedade.

Isso aponta, portanto, para a visibilidade e atuação desse movimento ao longo da sua trajetória contra uma macroestrutura de poder e dominação. Este papel de interlocução do MAB não se aplica somente à esfera da política, dos direitos civis, do meio ambiente e das questões energéticas e econômicas, mas, sobretudo, aplica-se ao âmbito da educação, a partir da escola básica.

## **2.4 MAB e sua relação com a escola básica**

Gohn (2011) ressalta que a educação atua em pelo menos três frentes: “formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem)” (GOHN, 2011, p. 346-347). Neste sentido, os movimentos sociais, e o MAB, em sua trajetória histórica e seu caráter educativo possuem capacidade de atuação nos processos de formação e informação do sujeito dentro e fora do espaço escolar.

Neste sentido, procura-se discutir a relação que se estabelece entre essas duas variáveis, MAB e Escola Básica, considerando o primeiro como “fontes e agências de produção de saber”, em que se educa para uma visão crítica, e a segunda como espaço de potencialização de aprendizado para a participação cidadã na sociedade (GOHN, 2011, p. 347).

Deste modo, esta relação deve ser

I) integradora, partindo dos problemas da escola sem esquecer os problemas do bairro ou comunidade territorial onde a unidade está localizada; II) centrada em um modelo de escola denominado por Alain Touraine (2005) como ‘Escola do Sujeito’, no qual se reconhece a liberdade e criatividade e as demandas individuais e coletivas. O modelo orienta-se para a liberdade do sujeito, para a comunicação intercultural, para a gestão democrática da sociedade e suas mudanças, para formar para a cidadania. Esse modelo ainda supõe a transmissão competente de conhecimentos básicos e não só de domínio de habilidades – como querem vários projetos neoliberais. Uma escola que, em suma, prepara os indivíduos para ser cidadãos do e no mundo (GOHN, 2011, p. 350-351).

A relação MAB e escola básica, portanto, assenta-se num modelo de educação em regime de integração e complementariedade entre a educação formal, a não formal e a informal, que valorize o sujeito e suas experiências históricas e culturais acumuladas ao longo da vida e que ofereça espaços de participação democrática<sup>28</sup> tanto para o debate que aborde as questões de cidadania quanto para a tomada de decisões que favoreçam o coletivo – cujo eixo principal é universalizar a educação básica, com qualidade de acesso e permanência, em que se ofereça uma formação integral do sujeito para atuar na sociedade exercendo seu papel de cidadão pleno.

Para Trindade (2005) e ANAB (2008b), o projeto de educação proposto está para além da ideia de lutas e mobilizações. Inserem-se nas pautas do movimento as reivindicações de “espaços próprios da educação para que a consciência de classe dos atingidos, tanto almejada pelo MAB, possa se fazer e se consolidar” (TRINDADE, 2005, p. 24). Para o aprofundamento da compreensão do projeto de educação pautado nas demandas sociais do MAB, é relevante apontarmos alguns fatos marcantes na história de lutas educacionais do movimento, por exemplo, o desenvolvimento de projetos de educação com crianças e jovens e adultos, em 2000 e 2001, na região Sul. Tal projeto “não pôde ser consolidado por diferentes fragilidades (de concepção, de práticas, de educadores e condições materiais)” (TRINDADE, 2005, p. 25).

Ao discorrer sobre a demanda educativa do movimento e processos de educação que nele se formatam, a autora nos traz o seguinte esclarecimento:

O MAB avançou na compreensão das próprias concepções, princípios orientadores e práticas, entendendo que os processos de educação, formação e produção, embora com especificidades próprias, encontram-se organicamente inter-relacionados e em caráter de complementariedade, pretendendo contribuir para a participação consciente dos atingidos e à ampliação das lutas. Por isso, o movimento identifica a necessidade de criar espaços de educação próprios, que além da consciência de classe, geralmente

---

<sup>28</sup> A que a participação não deve se limitar à presença dos pais na escola, envolve um projeto ainda mais amplo: o sujeito em ação no sentido de este trabalhar em conjunto com a equipe escolar.



assegurada nos processos de formação, os atingidos recuperem a humanidade que lhes foi roubada (Arroyo, 2000) por meio de processos de educação formal e não-formal que desenvolvam e gerem vida, conhecimento, humanização e transformação (TRINDADE, 2005, p. 25).

As pautas educativas do MAB estão expostas no bojo do Caderno Pedagógico<sup>29</sup> e vinculam-se ao Movimento da Articulação Nacional por uma Educação no Campo, no qual estão definidas suas “intenções políticas e pedagógicas, seus princípios metodológicos, objetivos, eixos de atuação, a missão e as tarefas do Coletivo de Educação”. Coletivo, inclusive, que busca sistematizar os processos de educação e as metodologias voltadas para a “realidade, a cultura, os interesses e necessidades dos povos atingidos, contribuindo para que reconstruam a autoestima e identidade, compreendam a realidade e assumam coletivamente a mudança da sociedade” (TRINDADE, 2005, p. 25).

A educação discutida no movimento é concebida com a finalidade de atender ao homem do campo. Segundo Trindade (2005) e ANAB (2008b), essa educação é aquela na perspectiva de uma política pública alinhada com a realidade, a identidade social e cultural, a história e as lutas dos atingidos, cuja prioridade consiste em escolarizá-los em todos os níveis. Trata-se de uma educação entendida a partir da lente social, que parte da prática para a formação do sujeito, na qual o campo é entendido como espaço de vida e ambiente de relações sociais entre as pessoas, e não como “um espaço do atraso, da moradia do jeca tatu, da desigualdade e da opressão, da exclusão do direito à educação e à cultura letrada a que historicamente foram submetidos os camponeses ao longo do processo histórico” (TRINDADE, 2005, p. 27).

Temos, portanto, o entendimento de que o MAB aborda as questões relacionadas à educação em sua bandeira de lutas na perspectiva da educação do campo, cujas práticas vinculam-se à realidade dos camponeses. Dessa forma, fomenta uma Educação que abrange tanto a concepção formal (espaço escolar, onde insere-se a escola básica) quanto a não-formal (gerada no seio do movimento, dentro da comunidade) e a informal (na família e nos grupos, por exemplo), que se concebe como “processo contínuo, permanente e sistematizado de proporcionar aos povos atingidos o direito à educação e à aprendizagem, à cultura universal, à problematização da realidade e à organização” e como “meio agregador e potencializador de um novo ser e de um novo viver, de uma nova cultura pensada” (TRINDADE, 2005, p. 29-30).

---

<sup>29</sup> O Caderno Pedagógico apresenta o acúmulo do Coletivo de Educação produzido e deliberado, especialmente durante o I Encontro do Coletivo de Educação, em nível nacional, de 7 a 10 de agosto de 2004, em Luziânia/GO, que reuniu 30 educadores de 14 estados brasileiros.

Com base na concepção de educação discutida no movimento, é relevante fazer menção aos princípios pedagógicos e metodológicos do projeto de educação que o MAB propõe:

Os princípios pedagógicos: a) O direito à educação, à escolarização e à aprendizagem; b) O atingido como sujeito do processo educativo e histórico; c) O diálogo como princípio educativo; d) O zelo, a liberdade e a solidariedade como atitudes nas práticas de educação; e) A gestão democrática das práticas de educação; f) A relação entre educação e política energética e ambiental; g) A educação contribuindo com a construção do projeto socialista para o Brasil. Os princípios metodológicos: a) O diálogo e a problematização das histórias e experiências de vida, da identidade, da cultura, da realidade e das lutas dos povos atingidos; b) A valorização das linguagens e a construção coletiva do conhecimento; c) A relação entre local-global-local na construção do conhecimento; d) A autodisciplina e a organização dos povos atingidos; e) A interdisciplinaridade na construção do conhecimento; f) O educador como mediador dos processos de educação e aprendizagem (TRINDADE, 2005, p. 32-38).

Portanto, a educação para formação plena do sujeito na concepção do MAB é aquela cujas propostas e práticas educativas são discutidas e realizadas, respectivamente, em conjunto com o coletivo, considerando seu espaço, seus aspectos culturais, suas condições socioeconômicas, suas vivências e realidades. É um processo no qual a escola torna-se ambiente de discussão e participação onde os sujeitos, tomados de consciência da sua situação e do seu papel enquanto cidadãos, participam ativa e efetivamente na construção de uma sociedade justa e de um ambiente de convívio que proporcione qualidade de vida.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 17) aludem à educação básica “como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito à cultura produzida socialmente”. Daí a importância desses sujeitos no envolvimento das ações da escola, da mesma forma, a importância de a escola, enquanto espaço social, provocar a participação desses atores sociais na construção dessa relação, haja vista ser este um fator determinante no desenvolvimento da comunidade. Em outras palavras, é elemento de “partilha de poder” (PARO, 1992, p. 16).

Portanto, reforça-se a relevância de investigar e analisar a interface entre o MAB, a comunidade e a escola básica no contexto do município de Tucuruí.

### **3 RESULTADOS DA PESQUISA: POSSIBILIDADES, ALTERNATIVAS E PERCEPÇÕES PARA O FUTURO, UMA ANÁLISE POSSÍVEL**

Ao abordarmos a relação entre educação e movimentos sociais, discussão-chave presente nesta pesquisa, consideramos os diferentes aspectos sociais, políticos, educativos e pedagógicos imbricados na vida dos sujeitos que constituem os movimentos e também aqueles construídos no espaço escolar em razão do estabelecimento dessa interface.

Desta forma, consideram-se a dimensão e a complexidade dessa dinâmica, bem como os desafios e demandas que gravitam ao redor dela. As escolhas, os questionamentos e os apontamentos ora apresentados, que costuram o tecido deste diálogo, compõem um campo contextual e histórico relevante acerca dessa temática, tendo em vista o ineditismo aqui abordado quando consideramos o levantamento bibliográfico realizado. Buscamos levantar, através das produções e em informações, os dados que pudessem mostrar a especificidade e, portanto, que baseassem o diálogo aqui pautado.

Assim, os dados coletados nos permitem inferir que os movimentos sociais possuem papel educativo, social e político por meio de demandas apresentadas e conquistas reveladas diante do enfrentamento, das situações de exclusão e da exploração as quais seus representados, a população e vários setores da sociedade são submetidos.

Considerando o objeto desta pesquisa, cabe destacar nesta seção os elementos que evidenciam a realidade do município, da escola, do movimento local e da comunidade, os quais objetivamos descrever, caracterizar e analisar de modo mais detalhado. Para tanto, faz-se necessário primeiramente definir as categorias com as quais trabalhamos neste texto.

Esta pesquisa orientou-se por um roteiro o qual chamamos de fases. Na primeira fase, realizamos o levantamento bibliográfico nos acervos físico e digital em busca de textos que versam sobre o tema de estudo. Nesta fase, também realizamos visitas e estabelecemos contatos com os sujeitos que definimos como fontes vivas de informação e conhecimento de causa acerca do nosso objeto.

Na segunda fase, no trabalho de campo, realizamos visitas, participamos de reuniões em grupo e conversas individuais para conhecermos os espaços, o convívio, as articulações e também para observar e descrever as interfaces do cotidiano MAB/comunidade/escola. Foi nesta fase, inclusive, que extraímos várias informações, via entrevistas e fotografias, e realizamos coleta de material documental acerca do nosso tema.

Após esta etapa, passamos para a concatenação e análise dos dados que seguiram uma sistematização de categorias (Quadro 1) e seus principais elementos constitutivos, considerando a fundamentação teórica apresentada por Chizzotti (2003, p. 98-99) e Franco (2012), quando afirmam que a sistematização e análise das informações é um método de tratamento que visa compreender “criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, extraindo os sentidos e desvelando seu conteúdo a fim de compreendermos as representações dos sujeitos em determinado contexto social.

Em se tratando das fases para análise do material coletado, fundamentados nas contribuições de Silva e Fossá (2013, p. 2), realizamos a pré-análise, para escolher o material que favorecesse as respostas para as questões levantadas. Posteriormente, passamos a explorar esse material organizando ideias, palavras, termos e categorias que evidenciassem os sentidos e significados que buscávamos. Por fim, passamos para a fase de tratamento dessas informações, comparando-as com a literatura estudada, extraindo seus significados, ideias, elementos e tendências com vistas a apreender seu conteúdo manifesto ou latente, de modo que pudéssemos compreender o que os sujeitos e/ou os documentos produziram dentro do processo dialético na relação escola/movimentos sociais/comunidade.

**Quadro 1** - Categorias de análise

(continua)

CATEGORIA	SENTIDO/SIGNIFICADO/ILACÕES/INFERÊNCIAS
<b>Participação</b>	Rede de contribuições, envolvimento, conhecimento dos problemas, oportunidades, aproximação, tomada de decisões coletivas, mobilização, articulação, intervenção, autonomia, partilha de poder, exercício de cidadania e democracia, diálogo, discussão, conflito, prática contínua, debates, discussão e elaboração de propostas, delegação, eleição, execução conjunta, monitoramento, direito a vez e a voz, inserção, descentralização, superação do autoritarismo e das desigualdades, conhecimento, autoconhecimento, autogestão, comunicação, reflexão-ação, informação, conscientização, identificação de problemas e indicação de soluções.
<b>Movimentos Sociais</b>	Luta, enfrentamento, espaços de aprendizagem e emancipação, conquistas, identidade, pluralismo, organizações coletivas, reivindicação de direitos, disputas, contradição, contestação, problematização, espaços imbuídos de saberes e experiências próprias, diversidade, liberdade, rede de solidariedade, valores de justiça e igualdade, ferramenta capazes de propor e promover mudança na ordem social, ações coletivas, pertencimento, caráter político, mobilização, rede de comunicação e interação, representação, práticas sociais, ações coletivas em prol do bem estar social, anti capitalismo, oposição, resistência, negociação, posicionamento crítico e contra-hegemônico, subversão ao modelo macro econômico e político, interlocução.

**Quadro 1** - Categorias de análise

(conclusão)

CATEGORIA	SENTIDO/SIGNIFICADO/ILAÇÕES/INFERÊNCIAS
<b>Gestão Escolar Democrática</b>	Direito a voz e vez, articulação, intervenção, interlocução, contribuição, monitoramento, planejamento, organização, execução, coletividade, efetiva atuação nos processos decisórios, autonomia, autogestão, autoconhecimento, bem ensinar-aprender, formação para a cidadania plena.

Fonte: Elaborado pela autora com base no campo conceitual, na seção 2 deste trabalho.

Com base no Quadro 1, a participação com a qual trabalhamos toma sentido a partir do conceito de Bordenave (1994, p. 22), quando afirma que participar é “tomar parte, fazer parte ou ter parte” em sentido pleno, ou seja, denota o processo de estabelecer relações dialógicas, envolver-se para conhecer a problemática de que se está tratando, contribuir de modo crítico e autônomo, exercer a capacidade de decidir e acompanhar cada processo que diz respeito às decisões que refletem e refletirão na vida em sociedade.

No que diz respeito aos estabelecimentos de ensino, ressaltamos a importância que têm, pois, como assinalado anteriormente, constituem-se “laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74) que, além de facilitar a promoção do “crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (BORDENAVE, 1994, p. 12).

Deste modo, os sujeitos estarão mais preparados para intervir, tanto em nível micro, ou seja, na “vivência coletiva e não individual, [...] na práxis grupal” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74), quanto em nível macro, ou seja, “nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade” incluindo, sobretudo, a partilha dos bens produzidos e o usufruto dos serviços prestados de modo igualitário e equitativo, sendo a escola o principal espaço de formação dessas “mentalidades participativas” (BORDENAVE, 1994, p. 26).

Considerando a capacidade que os coletivos humanos possuem de exercer seu papel gestor/dirigente no contexto da gestão democrática, segundo Gadotti (2014), buscamos trabalhar a gestão escolar fundamentados nas contribuições de Lück (2010, p. 35-36), que a identifica como “ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas”, que tem como aspectos essenciais para a sua efetivação a “participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados)”, bem como o “auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (de demonstração pública dos processos e resultados)” (LÜCK, 2010, p. 35-36).

Deste modo, ratificamos nossa compreensão acerca desta categoria, anteriormente apresentada, afirmando se tratar de um tipo de gestão em conjunto, somando-se o teórico (diretrizes, normas, leis e políticas implementadas) ao prático (métodos, planejamento, organização, participação, ação e retroalimentação – *feedback*). Isso é necessário para que os sujeitos atuem de modo efetivo a fim de que a escola consiga cumprir sua função social, assim como sua tarefa de bem ensinar e aprender como condições essenciais para um ensino de qualidade e, desta forma, forneça as “condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos” (LÜCK, 2009, p. 23).

Considerando ainda que tratamos de um processo de construção histórica das relações sociais, buscamos analisar as informações coletadas a partir do conceito de movimentos sociais ou dos “sujeitos históricos em movimento” na construção da cidadania, conforme elucida Arroyo (2014, p. 26-27). Os termos histórico e em movimento, à luz das contribuições de Arroyo (2014), Gohn (2008a, 2011), Kauchakje (2010), Dagnino (1994) e Costa (1988), levam-nos a compreender e a argumentar que os movimentos sociais são espaços constituídos de:

1) Pluralidade de pessoas, ideias, culturas, vivências e práticas que “reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais [e] criam novos significados e tensões que estão no cerne das sociedades” (ARROYO, 2003, p. 42);

2) Coletivos organizados política e institucionalmente que lutam contra a exclusão e por garantia de direitos omitidos e/ou negados dentro de uma sociedade em que as relações de poder são pautadas nos ditames capitalistas; e

3) Atores que consideram a “educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos” (ARROYO, 2014, p. 26-27) e, desta forma, contribuem para a emancipação dos sujeitos e para as pautas sociais e educativas a partir de suas pedagogias, demandas e conquistas, com vistas à promoção de mudanças no tecido social.

### **3.1 Caracterização do município**

O município de Tucuruí (Figura 5) localiza-se na mesorregião do Sudeste Paraense, a aproximadamente 456 quilômetros de distância da capital do estado, Belém. Possui uma área territorial de 2.086,189 km<sup>2</sup>, densidade demográfica de 46,56 hab/km<sup>2</sup>, população estimada

para 2019 em 113.659 habitantes, e seu Índice de Desenvolvimento Humano no Município (IDHM) atinge o nível de 0,666 (Tabela 1), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010a) e projeções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

Em relação aos dados do Censo Escolar - Sinopse, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017; 2018a), o município apresenta taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade na marca de 94,9%. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município alcançou as metas de 4,6 para os anos iniciais do ensino fundamental; 3,6 para os anos finais do ensino fundamental; e 3,0 para o ensino médio na rede pública. A taxa de analfabetismo revelada pelos indicadores sociais do Censo Demográfico (IBGE, 2010b) mostra que 6.229 pessoas de 15 anos ou mais não sabem ler e escrever.

A quantidade de matrículas realizadas em creche totalizam 1.046, das quais 875 são na rede pública municipal e 171, na rede privada. No ensino pré-escolar, foram 3.496 matrículas, das quais 3.211 são na rede pública municipal e 285, na rede privada. No ensino fundamental, foram computadas 18.181 matrículas, dentre as quais 16.847 na rede pública municipal e 1.334 na rede privada. No ensino médio, a marca atingida foi de 4.958, 4.168 na rede pública estadual, 547 na rede pública federal e 243 na rede privada, considerando o ensino na modalidade presencial e a distância, como mostram os dados obtidos no Censo Escolar (INEP, 2018a).

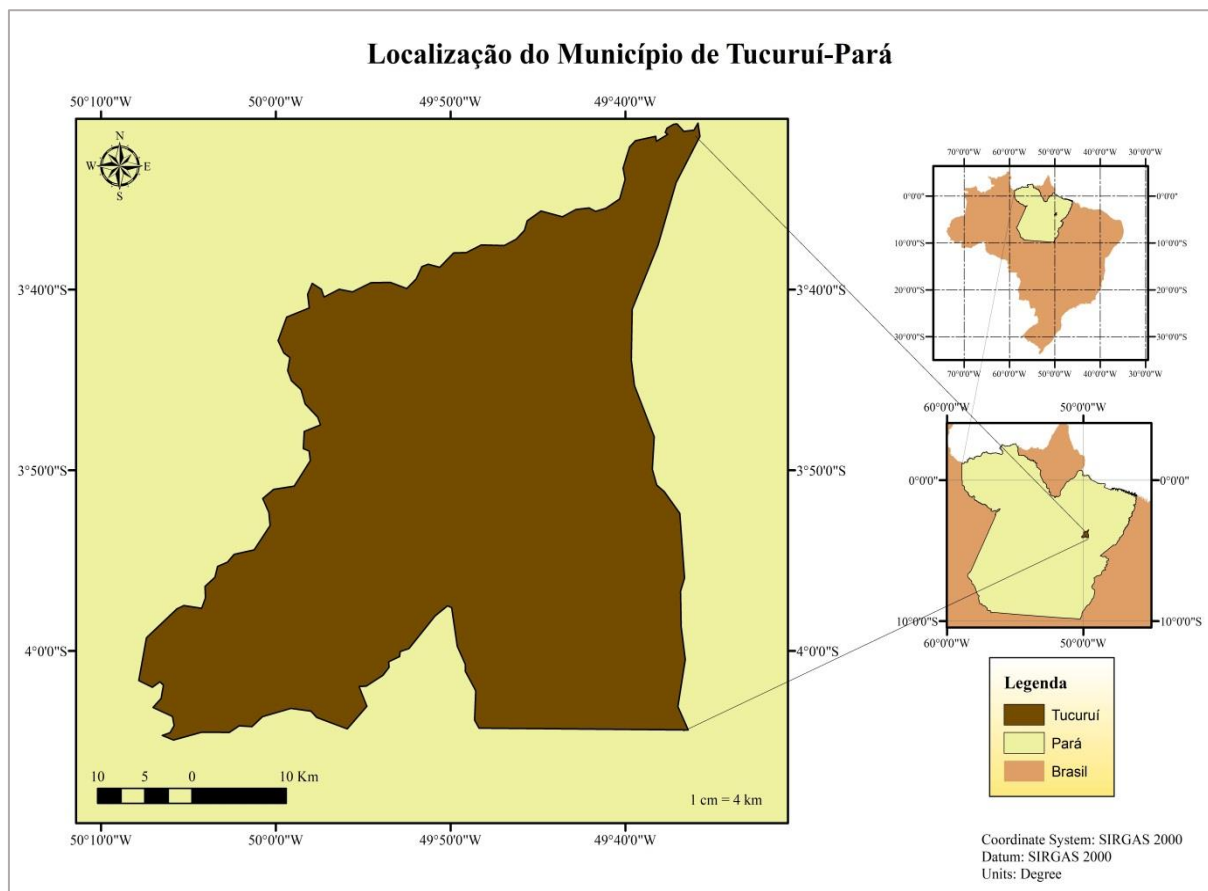
Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, foram 1.156 matrículas, 1.141 na rede pública municipal e 15 na rede privada. Na EJA para o ensino médio, foram totalizadas 1.160 matrículas, das quais 1.030 foram na rede pública estadual e 130 na rede privada, considerando ensino presencial e a distância, de acordo com dados do INEP (2018a).

Para o ensino especial, foram computadas em creche 26 matrículas, 22 na rede pública municipal e 4 na rede privada. No ensino pré-escolar, os números chegaram a 63, dentre os quais 58 foram na rede pública municipal e 5, na rede privada. Para o ensino fundamental, foram totalizadas 609 matrículas, das quais 585 se realizaram na rede pública municipal e 24, na rede privada. No ensino médio, foram computadas 58 matrículas, 54 na rede pública estadual e 4 na rede pública federal. Na EJA em nível fundamental, foram computadas 15 matrículas na rede pública municipal e para o ensino médio, na rede estadual, apenas 5, também segundo INEP (2018a).

O município dispõe de 10 creches, 4 da rede pública municipal e 6 da rede privada; 25 estabelecimentos de ensino pré-escolar, sendo 16 da rede pública municipal e 9 da rede privada. Possui 47 estabelecimentos de ensino fundamental e se subdivide em anos iniciais e anos finais, dos estabelecimentos de ensino fundamental – anos iniciais - 28 são da rede pública municipal e 9 da rede privada; dos estabelecimentos de ensino fundamental – anos finais – 22 são da rede pública municipal e 7 são da rede privada. Por fim, possui 10 estabelecimentos de ensino médio, dos quais 5 são da rede pública estadual, 1 da rede pública federal e 4 da rede privada, com base nos dados do INEP (2018a).

Diante desses índices – sobretudo os do IDEB, que mensura o desempenho escolar dos estudantes, e a taxa de analfabetismo revelada pelos indicadores sociais do IBGE, somos instigados a refletir acerca da problemática que acomete o sistema educacional brasileiro. Essas dimensões nos permitem inferir que a educação precisa passar por um processo de aprimoramento para que alcancemos níveis educacionais que estejam assentados em um modelo que englobe principalmente o fator social, inserindo-se nesse contexto a participação mais efetiva dos sujeitos sociais, e que garanta o direito ao acesso, à permanência e à qualidade da educação tal como expresso em nossa Constituição.



**Figura 5 - Mapa do Município de Tucuruí**

Fonte: elaborado por Laysse Alves Ferreira a partir de IBGE (2010c).

**Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Tucuruí**

Ranking Estadual	Localidade	IDHM	Renda	Longevidade	Educação
11°	Tucuruí (PA)	0,666	0,675	0,800	0,548
<b>Faixas de desenvolvimento humano</b>					
	Muito Alto	0,800-1,000			
	Alto	0,700-0,799			
	Médio	0,600-0,699			
	Baixo	0,500-0,599			
	Muito Baixo	0,000-0,499			

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos índices do IBGE (2010a) e das projeções do IBGE (2019).

Sem a pretensão de dar conta da cronologia e da história do município, cumpre-nos descrever, com base em Braga (2011), Araújo (2009), Rocha (2008) e Cabral (1998), que a princípio era habitado por povos indígenas, quais sejam: Assurunís, Parakanãs e Gaviões. Em 1781, foi fundada a ilha de Pederneiras, pois a região era considerada estratégica, devido a sua localização às margens do Rio Tocantins. Em 31 de outubro de 1870, o então governador do

estado, Abel Graça, criou a freguesia de São Pedro, onde foram integrados os municípios de Baião pela Lei Provincial nº 661. Cinco anos mais tarde, em 19 de abril, a freguesia de São Pedro de Pederneiras é mudada para a cidade atualmente conhecida como Tucuruí, através da Lei nº 839/1875, mudando também sua denominação para São Pedro de Alcobaça.

Ainda de acordo com esses autores, em dezembro de 1943, ao passo que ocorria a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a denominação da Vila São Pedro de Alcobaça mudava para a então conhecida “Tucuruí”, nome de origem indígena *Tupi Guarani*, que significa “Rio das Formigas” ou “Gafanhotos Verdes”, pois, segundo alguns estudiosos, trata-se da junção de *tukura* (gafanhoto) e *oby* (verde). Em 31 de dezembro de 1947, o território de Tucuruí é emancipado do município de Baião, tornando-se município de Tucuruí, através da Lei nº. 62, de 1947, Art. 36.

### 3.1.1 O contexto da pesquisa e a emergência do MAB

O município de Tucuruí surge em um cenário de acentuadas construções de povoados ao longo do médio Tocantins como estratégia articulada à necessidade de escoamento dos produtos que comercializava, quais sejam: castanha, canela e cravo. Além disso, a economia local também girava em torno da pesca.

A visibilidade que o município ganhou em função dessas atividades, o dinamismo local oriundos delas e a política de desenvolvimento nacional no período compreendido entre 1964-1979 fomentaram a construção de vias de acesso e integração de Tucuruí com outros estados brasileiros, tais como a Estrada de Ferro Tocantins<sup>30</sup>, a BR-010, que interliga Belém/Brasília, e a Transamazônica (CAVALCANTI, 2011; ROCHA, 2008).

Ainda de acordo com esses autores, atreladas a esse conjunto de fatores, novas propostas de desenvolvimento se apresentaram para o local, como por exemplo, o Programa de Integração Nacional e os projetos hidrelétricos visando o potencial da bacia hidrográfica do Tocantins-Araguaia. Desta forma, a região passa a despertar outros interesses de empresas nacionais e internacionais, com a criação de programas de desenvolvimento para a Amazônia, voltados a atender aos interesses de mercado de uma sociedade urbano/industrial/moderna que se configurava, cujas bases econômicas visavam à exploração das riquezas (minério de ferro e

---

<sup>30</sup> A Estrada de Ferro Tocantins foi construída como medida complementar à navegação fluvial. Percorria a margem esquerda do rio Tocantins, ligando o trecho navegável de Belém aos trechos que deveriam ser navegados rio acima. Era um típico caso clássico de alternativa de obra temporária para suprir a necessidade de navegação até que o almejado desenvolvimento da região (construção de canais e eclusas) fosse concretizado.

alumínio) para atender às demandas industriais, sobretudo as da empresa Alumínio Brasileiro S.A. (ALBRAS).

Como parte das estratégias de desenvolvimento nacional, novos empreendimentos foram pensados, estudados e executados com “formato autoritário e centralizador”, em razão da dinâmica social e econômica instaurada no âmbito nacional, a exemplo dos investimentos para a criação de matrizes energéticas, inclusive no município de Tucuruí (COMISSÃO MUNDIAL DE BARRAGENS - CMB, 1999, p. 13). É neste contexto que a Eletronorte é criada, em 20 de junho de 1973, segundo Maciel (1999), através das propostas apresentadas pelo Comitê Coordenador dos Estudos Energéticos da Amazônia, criado à época pelo decreto 63.952/1968, com objetivo de realizar estudos nas bacias hidrográficas regionais (BRASIL, 1968).

Desta feita, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí (Figura 6) foi construída no período compreendido entre 1964 e 1984 (1ª etapa) pela Eletronorte, ou seja, no período da ditadura militar, em função dos grandes projetos de desenvolvimento nacional com a finalidade de aproveitar o potencial da bacia do rio Tocantins, cujo principal afluente é o rio Araguaia.

A Usina Hidrelétrica de Tucuruí entrou em operação em 10 de novembro de 1984 e foi oficialmente inaugurada em 22 de novembro de 1984, no final do governo Figueiredo. Desde 1984, como consequência das obras, um lago começou a ser formado atingindo a cota de 72 metros, inundando uma área de mais de 2.800km<sup>2</sup>, formando cerca de 1660 ilhas em seu entorno, segundo relatório da CMB de 1999. O reservatório ocupa áreas territoriais que compreendem os municípios de Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Jacundá, Goianésia, Breu Branco, Tucuruí e Itupiranga.

**Figura 6 - Usina Hidrelétrica de Tucuruí**



Fonte: Eletronorte ([201-], on-line).

A formação do lago desencadeou uma série de transformações na região, tanto em seus aspectos geofísicos quanto nos aspectos ambientais e sociais, os quais elencamos de acordo com o relatório da CMB (1999) e com Fearnside (2001), Cabral (1998), Maciel (1999) e Rocha (2008), a saber:

a) impactos ambientais: perda da biodiversidade na fauna e na flora em razão da inundação de áreas de vegetação nativa; mortandade de espécies aquáticas e selvagens; alterações na qualidade da água devido às mudanças em sua temperatura e composição e pela decomposição de matéria orgânica que nela se armazenou; a proliferação de mosquitos vetores de doenças, tais como a malária; alterações na migração e na procriação dos peixes etc.;

b) impactos geofísicos: erosão das margens decorrente do acúmulo de sedimentos no fundo do rio, processo que desencadeia a alteração da paisagem; aumento ou diminuição do nível do rio pelo barramento; tremores de terra decorrentes da pressão do peso das águas reservadas;

c) impactos sociais: mudança de localidade de diversas famílias em razão das inundações de áreas de residência de várias famílias e povoados ribeirinhos (Vila Delphos, Remansão, Breu Branco, Repartimento, dentre outras) e inundação de reservas indígenas; este

fator, somado à explosão demográfica, desencadeou um processo de favelização no município.

Sobre este contexto, Maciel (1999, p. 68) destaca que o “projeto básico de realocação” para as populações atingidas, compreendido entre 1978 e 1987, abrangeu 4.625 famílias, dentre as quais 3.835 foram reassentadas em área urbana e rural, 651 optaram pelo recebimento de indenizações e 139 não atenderam aos editais de chamada para reassentamento. Ainda sobre este aspecto, cabe aqui demarcarmos os impactos sofridos pela população indígena conforme Fearnside (2015):

As hidrelétricas existentes e planejadas afetam algumas das partes da Amazônia que concentram as maiores populações de povos indígenas. A barragem de Tucuruí no Rio de Tocantins inundou parte de três reservas indígenas (Parakanã, Pucuruí e Montanha) e sua linha de transmissão cortou outras quatro (Mãe Maria, Trocará, Krikati e Cana Brava). A Área Indígena Trocará, habitada pelos Assuriní do Tocantins, está situada a 24 km a jusante da represa, portanto sofrendo os efeitos da poluição da água e perda de recursos pesqueiros que afetam todos os residentes a jusante da barragem (FEARNSIDE, 2015, p. 16).

A construção de hidrelétricas e consequentemente suas barragens e lagos causam diversos impactos sociais às populações que, direta (os que habitam em áreas inundadas, à montante) e/ou indiretamente (os que habitam à jusante, ou seja, em áreas não inundadas, mas que utilizam os recursos do rio, da floresta e estradas), têm o curso de suas vidas alterados, tais como: deslocamento de famílias em razão das inundações de áreas; perdas materiais, ou seja, terras, produção e meios de vida; perda da identidade cultural; mudanças nas condições de vida e impactos nos laços de convívio social de muitas famílias, o que desencadeia fatores psicossomáticos (depressão, solidão e tristeza profundas); mudanças nas condições econômicas; segregação e destruição de tribos indígenas, entre outros (CMB, 1999).

Além dos impactos mencionados nos parágrafos anteriores, Cabral (1998), Fearnside (2001) e o relatório da CMB (1999) trazem à luz a perpetração de atividades econômicas nas áreas de florestas, especialmente atividades pecuaristas e extração de madeira e lenha sem o adequado manejo e reposição dos recursos florestais, que, além da retirada de madeira submersa, realizavam a extração de madeira na região das ilhas. Portanto, todo esse processo desencadeou conflitos de caráter político e social, agudizando a organização da comunidade dos atingidos pela defesa dos seus direitos. Iniciam-se, assim, na região de Tucuruí, alinhadas ao MAB nacional, discussões sobre os impactos causados pelas hidrelétricas na vida dos atingidos, como trataremos mais adiante.

### 3.2 MAB no contexto do município de Tucuruí: características fundamentais, atuação e (in)visibilidade

A escolha do MAB para esta pesquisa ocorreu por diversos fatores, dentre eles: a) por se localizar na região amazônica; b) em razão de alinhar-se às bandeiras e demandas do MAB nacional cuja importância e proporção destacam-se no cenário internacional; e c) por apresentar resultados concretos no campo da educação, como projetos de alfabetização realizados em algumas comunidades ribeirinhas, que trataremos mais adiante. Não obstante, as experiências vividas pelos sujeitos integrantes deste movimento nos mostraram que, apesar do alijamento ao qual são submetidos, possuem histórico de enfrentamento, de resistência e têm demarcado seu lugar na sociedade.

Portanto, o MAB local emerge da construção da hidrelétrica no município de Tucuruí. O coordenador local se refere a esse período da seguinte maneira:

*O MAB, ele inicia com esse nome a partir de 91. Antes de 91, eram comissões, onde tinham barragens eram comissões. Aqui tinha uma comissão chamada CAHTU, Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí. Então, em 89 teve o primeiro congresso nacional dos atingidos organizado pela CPT-Comissão Pastoral da Terra. Nesse congresso, num chegaram a um entendimento e marcaram dois anos depois, que foi em 91, quando já levaram proposta do nome do movimento, que ficou Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). [...] só que em Tucuruí só veio o MAB se fazer presente de fato, se tornou público a existência do MAB, em 2002 (informação verbal, 2018)<sup>31</sup>.*

Uma vez oriundo da contradição e da condição de exclusão da conjuntura política e econômica desenvolvimentista dominante no país, alinhado à missão, aos objetivos e estratégias do movimento nacional, postulamos nesta pesquisa o argumento de que o MAB local também é fruto da agudização das condições precárias à qual foram submetidos seus integrantes (ribeirinhos, camponeses, indígenas, quilombolas etc.), bem como das condições de desigualdade advindas das barragens construídas. Constitui-se, portanto, de sujeitos coletivos identitários, históricos e socialmente constituídos “oriundos de vidas inundadas” de um “abismo-oprimido-invisível” (CORRÊA, 2007, p. 22).

Corrêa (2007, p. 22), ao referir-se à situação enfrentada por esses sujeitos diante do alijamento e invisibilidade ao qual foram e são submetidos, ancora-se nas ideias Paulo Freire para demarcar a “dramaticidade da condição humana” imposta pelos ditames capitalistas opressores, produtores e reprodutores de desigualdades e injustiça social.

---

<sup>31</sup> SILVA, Roquevan Alves. Entrevista concedida à pesquisadora. Tucuruí: 29 maio 2018.

No tocante à presente pesquisa, o MAB local surge com a criação do lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí que inundou uma área considerável, como explanado anteriormente. Nesse processo, cerca de 5.700 famílias tiveram que sair de suas casas e abandonar seu modo próprio de vida, de cultivo e produção, com reflexos negativos nas suas condições sociais, conforme explanado em seções anteriores a partir de Fearnside (2001), Cabral (1998), Maciel (1999), Corrêa (2007) e Rocha (2008).

A este respeito o coordenador local do movimento afirma que os impactos na vida das pessoas, inclusive de familiares seus, foram nefastos, tanto que muitos morreram com depressão, outros passaram por períodos de isolamento do convívio social por terem sido tirados de suas terras, e muitos, se não todos, passaram a viver em situação de empobrecimento.

No tocante a essas condições e à composição do movimento local, ele afirma que o MAB possui integrantes em “12 bairros [...] Nova Matinha, Liberdade, São Sebastião, Matinha, Pimental, Colinas, Beira Rio, Nova Conquista, Getat, Olga Benário, Palmares, Santa Mônica e Marilucy”, sendo que nas ilhas o número é bem mais expressivo, pois “[nas] ilhas, se eu for contar vou até errar os nomes, mas nas ilhas é muita gente”; deste modo, “é muita gente que foi negado direito. E essa é a luta do MAB, por direitos negados aos atingidos por barragem não só em Tucuruí, mas no Brasil inteiro” (informação verbal, 2018).

À época do surgimento do movimento, segundo o coordenador, a Eletronorte firmou acordo para atender 977 famílias dos municípios de Tucuruí, Breu Branco e Repartimento, visando a mitigar direitos negados. Ele afirma que o direito é conquistado através de luta da então Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí (CAHTU), posteriormente denominado MAB, que no princípio era terra por terra, lote por lote e casa por casa e pelo tempo parado<sup>32</sup>. Ele assim se expressa sobre este aspecto:

*A Eletronorte reconheceu 977 famílias. Nós temos um termo de acordo assinado pela Eletronorte para atender essas famílias, apesar de ter atendido. Este ano na mobilização que houve em cima da barragem. A companheira Adriana, que é aquela companheira que tá ali. Ela organizou o movimento, as famílias, e se mobilizaram, a Eletronorte tomou um susto quando viu o termo de acordo que nós tínhamos, que parecia assim, que os diretores da Eletronorte fazem do seu jeito e ninguém mais tem conhecimento. Isso, esse espanto deles não nos espantou, por quê? Porque nenhum documento do tipo que nós assinamos é assinado sem passar pelo jurídico da empresa, se passa pelo jurídico da empresa passa pela diretoria da empresa. Então, talvez aqui embaixo de fato eles não tivessem*

<sup>32</sup> Período de cerca de 3 anos no qual as famílias ficaram impedidas de produzir ou desenvolver quaisquer atividades relacionadas à terra.

*conhecimento, mas em cima, eles tinham. E quem assinou esse documento nada mais, nada menos de que o diretor de engenharia da época, Ademar Palocci. Então agora eles tão é vendo como é que eles vão fazer pra atender tudo que tá colocado no termo de acordo pra atender 977 famílias. Isso aí, tu já percebe que as famílias de 74, quando eles fizeram cadastramento, muita gente ficou de fora (informação verbal, 2018).*

Corrêa (2007) apresenta relatos de atingidos que afirmam que, à época, eles foram impedidos pela Eletronorte de continuar a produzir, a cultivar ou a realizar quaisquer tipos de atividades ligadas à terra em razão do plano para indenizar as famílias. O autor destaca que muitos tiveram que vender suas terras na (falsa) esperança de conseguirem melhores condições de vida no centro urbano, o que significa dizer que essas populações passaram por um processo de “expropriação [...] de suas terras” ou “desterritorialização”<sup>33</sup>, precarizando suas condições de vida e trabalho e, conseqüentemente, experimentaram “um desenraizamento histórico-cultural” em razão da quebra de vínculo com suas raízes históricas e culturais cultivadas ao longo da vida (CORRÊA, 2007, p. 62).

Sobre a desterritorialização, o autor, ancorado nos conceitos abordados por Haesbaert (2004) e Fernandes (2004), destaca que ele está "vinculado, dialeticamente, ao movimento de territorialização do capital, que se expressa no avanço e expansão de suas fronteiras territoriais de produção e acumulação”, ou seja, “o grande capital, ao se territorializar para a Amazônia por meio desses mega-projetos, a fim de explorá-la e acumular riqueza, faz-se nesse movimento de territorialização, desterritorialização, reterritorialização (TDR)”, acarretando conflitos e contradições nas relações sociais (CORRÊA, 2007, p. 23).

Portanto, a obra da Usina Hidrelétrica de Tucuruí é um exemplo clássico desse processo em comento, pois é conhecido (visivelmente e através de depoimentos coletados em fase exploratória) o estado de marginalização, opressão, empobrecimento e exclusão vivenciada por essas pessoas a partir desse movimento de TDR.

Dessa forma, concordamos com os argumentos apresentados por Corrêa (2007, p. 27) quando afirma que existe “hegemonicamente uma concepção e prática de desenvolvimento territorial rural que atende aos interesses das forças de mercado - territorialização do capital” nessa região amazônica, na qual inclui-se o município de Tucuruí. Todavia, esse modelo de desenvolvimento depara-se com forças contra-hegemônicas que emanam desses sujeitos coletivos que se organizam e constituem o MAB.

---

<sup>33</sup> Exclusão e perda de terra que implica diretamente na perda da identidade cultural e histórica, visto que o modo de vida dessas pessoas e o meio onde vivem está vinculado à terra e à produção nela cultivada.



O MAB local, segundo informações obtidas na própria sede provisória do movimento e também em conversa com o coordenador local do movimento, ganha visibilidade a partir de 1991, em razão do histórico de lutas para mitigar os conflitos instaurados nas questões socioambientais do lago da Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Para tanto, o movimento, através de vários encontros nacionais, iniciou uma série de pautas e reivindicações, articuladas com as pautas nacionais, visando a solucionar conflitos referentes à exploração dos recursos naturais e à posse de terra na área de influência do lago formado pela barragem da usina, no rio Tocantins.

Para corroborar com essas afirmações, é relevante citar Diegues (1999), ao afirmar que

As tensões afloradas pelo processo de desalojamento de seus sítios, em boa parte herdadas pela linhagem familiar, estiveram na base do início da resistência contra o processo expropriatório. Os pequenos produtores se organizaram politicamente, com o intuito de garantir seus direitos ameaçados (DIEGUES, 1999, p. 56).

Diante do exposto, é possível afirmar que, desde sua organização inicial, o MAB tem intensificado suas lutas e reivindicações, inclusive no município de Tucuruí, abrangendo a pauta relacionada às questões de educação, entre outras propostas.

Dentre as pautas apresentadas, destaca-se a formalização de documentos em conjunto com a Comissão Pastoral da Terra (CPT) para a criação de vilas, demarcação de lotes rurais e construção de espaços para educação e saúde. A esse respeito, elencamos a seguir algumas pautas extraídas do Caderno Pedagógico do Movimento – Coletivo de Educação, segundo Trindade (2005), nas quais se amparam as reivindicações locais:

a) Por um modelo energético alternativo; b) Pelo direito à terra (reassentamento) e por um modelo agroecológico de produção; c) Contra a privatização da água; d) Por uma educação que valorize a vida, a história, a cultura, a identidade e o trabalho campesino<sup>34</sup>; e) Por uma gestão democrática no tocante às práticas de educação, pois, para o MAB, o acesso do atingido no planejamento, na execução e na avaliação das atividades educativas reforça a base do movimento; f) Por projetos: de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, de educação para a infância e de escolas das comunidades atingidas.

A título de exemplo de conquista, citamos o projeto de alfabetização de 27 turmas de jovens e adultos por iniciativa do movimento, a formação em nível superior de alguns integrantes como conquista de projetos de convênios com instituições de ensino superior e a

---

<sup>34</sup> Um modelo de educação que reconheça as peculiaridades do campo, ou seja, como espaço de vida e trabalho, mas também de reprodução social.

construção de 10 escolas para atender à demanda nas comunidades locais atingidas, conforme Corrêa (2007) e relato extraído em conversa com o coordenador local do MAB.

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo movimento, destacamos que o mesmo ocorreu nos anos de 2004 e 2005, em convênio entre o MAB, o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Minas e Energia, sendo denominado Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) (TRINDADE, 2005; CORRÊA, 2007).

A este respeito reside aqui a relevância de destacarmos alguns detalhes sobre este projeto apresentado por Corrêa (2007). O autor destaca que à época o MAB conseguiu aporte financeiro na ordem de R\$ 27.000,00 (vinte sete mil reais) para o seu desenvolvimento, e o projeto teve duração de oito meses. O mesmo autor nos revela que este foi o primeiro projeto de cunho pedagógico do movimento no município com utilização de recursos públicos, como resultado da primeira Marcha Nacional à Brasília. Contou com a participação de: 1 coordenadora de educação, 1 assessoria pedagógica, 6 seis educadores e 150 alfabetizando, totalizando 6 turmas.

A pesquisa apresentada por Corrêa (2007) revela ainda que outro projeto foi aprovado no início de 2006, também com duração de oito meses, e se estendeu para outros municípios do entorno do lago, a saber: Baião, Breu Branco, Cametá e Novo Repartimento. Contou com a participação de 2 coordenadores de educação, 1 assessoria pedagógica, 4 educadores-formadores, 20 alfabetizadores e 450 alfabetizando, totalizando 22 turmas.

A respeito dessa conquista, é relevante apresentar as contribuições do coordenador local ao afirmar que em

*2004, nós fizemos uma marcha de Goiânia para Brasília, foram 17 dias andando para Brasília, e, e nessa marcha a gente teve várias conquistas, entre elas: a cesta básica, mas teve uma coisa fundamental pra nós que foi hum... 29 turmas de alfabetização de jovens e adultos, parte executada em Tucuruí, parte em Cametá e parte em Baião. E pra nós foi muito importante as turmas porque as pessoas que recebiam cesta não sabiam assinar e botavam o dedo e a gente presenciou senhores que choraram na hora de assinar porque ele aprendeu no MAB a assinar o nome. Então, hoje já tem gente que tá mais avançado porque fez alfabetização, mas a partir dali passou para a escolarização nas escolas públicas, pra nós é muito gratificante (informação verbal, 2018).*

Ao fazer referência a este projeto, o coordenador local confirma que foi uma conquista na ocasião da marcha à Brasília, cuja pauta relacionada à alfabetização ocupou o primeiro lugar na lista de reivindicações do movimento. No entanto, segundo ele, no processo de execução do projeto houve dificuldades no tocante à disponibilidade de espaço para oferta das

aulas, quanto à logística/transporte e quanto à publicidade. Todavia, o mesmo afirma que atualmente, para atender demandas educativas em nível superior, há convênios com instituições de ensino nos municípios de Marabá e Parauapebas, por exemplo.

A este respeito cabe aqui o destaque para o seguinte trecho:

*Essa demanda, essa conquista foi na marcha que a gente saiu de Goiânia até Brasília. Quando nós chegamos em Brasília aquilo só não tava fechada a rodovia, mas o que tinha de polícia, porque você 17 dias pegando sol. De manhã, nós saía 4h da manhã pra começar a marchar, porque a distância de uma cidade pra outra era longe, era 20, 35, a maior distância era de 35km. Então pra você não pegar muito sol, porque de manhã era um frio, frio, frio que era, nós era corajoso porque vou te dizer pra quem é do norte pegar o frio que a gente pegava lá [...] Nós ocupamos dois ministérios e aí se constituiu uma mesa de negociação e aí botamos a pauta e a número 1 da pauta foi a história da alfabetização de jovens e adultos [...]: E aí conseguimos, só pra Tucuruí, como tô te falando, foi 29 turma. Foi muito mais, porque foi pro Brasil inteiro isso. Então pra Tucuruí tocou 29 turma. Todos os educadores nossos receberam uma ajuda de custo do governo e eu acho que o negócio foi, acho não, foi maravilhoso. Não houve assim queixa do governo, nós prestamos conta do que nós.... e nós utilizamos como metodologia da educação é Paulo Freire. Então, era nós que, toda a educação que foi feita, toda a alfabetização que foi feita era baseada na realidade das pessoas que estavam estudando (informação verbal, 2018).*

Essa conquista, além de ser compreendida como um dos direitos perseguidos pelo movimento, mostra a força que ele tem e sua fundamental importância para as pessoas atingidas. É o que mostra o Projeto de Educação do MAB cuja definição de AJA constitui-se em um

Processo histórico de direito de todos os atingidos, elemento integrante da formação da cidadania e da construção de conhecimentos sistematizados para o aprimoramento da consciência e aprendizagem. Alfabetizar é, para o Movimento, ajudar os atingidos a se juntarem e a resistirem, é pensar o que está colocado em seu entorno social, é ensaiar futuros cenários de luta (MAB, 2005, p. 52).

Em que pese a importância desse trabalho, no entanto, não houve parceria com as escolas do entorno do lago, inclusive da escola “Tocantins”, lócus da pesquisa. Assim, o Coordenador do MAB, Roquevan Silva, relata que: “Ah, aí nós fomos falar com os alunos pra ver o melhor horário, dia e tal, escola não cedeu o espaço pra gente. Nós arrumamos casa, eu arrumei carteira” (informação verbal, 2018). Afirma ainda que os próprios moradores da comunidade fizeram esse trabalho da seguinte forma

*A gente pegou pessoal da comunidade. Nós fomos ver quem era que tinha é, se não tivesse magistério, mas dentro daquilo que o Ministério da Educação definiu que tinha que ser [...] aí a gente foi atrás e pegamos pessoa da comunidade porque, se*

*a gente pegasse pessoal da cidade pra ir e vim, ia ficar inviável* (informação verbal, 2018).

Outro destaque relevante é sobre a construção das 10 escolas. A informação levantada na sede do MAB sobre a escola, lócus desta pesquisa, nos mostra que inicialmente, em 1989, ela funcionava em local cedido pela comunidade e posteriormente, entre 1994-1995, foram construídas essas escolas através de reivindicações da comunidade; inclusive, contou com participação de alguns integrantes da CAHTU, que era o nome inicial do movimento em questão. No entanto, boa parte delas passou por um processo de nucleação, conforme relataremos em seção específica.

Acerca de outros projetos que o movimento apresenta para serem desenvolvidos no município em parceria com a Eletronorte, destacam-se: criação de peixes em tanque-rede, criação de frango, plantios agroflorestal e de agricultura familiar, e projetos de ação pedagógica em parcerias com as universidades e as escolas da rede básica. Em razão disso, evidencia-se a dinâmica desse movimento em relação à educação no município como algo singular que consideramos relevante temática para esta pesquisa.

A proposta de ação pedagógica do movimento para as escolas consiste em projetos de divulgação do movimento, sua organização, bandeira de lutas, missão, princípios e valores, muito embora ainda não tenham sido efetivados por razões de caráter financeiro, político, administrativo e estrutural; isso se constata nas revelações do coordenador do movimento local, como revelados mais adiante.

No tocante às marchas e ocupações, cabem aqui alguns destaques apresentados por Corrêa (2007). Trata-se dos acampamentos realizados em 1982 e 1983, pelo então Movimento dos Expropriados pela Barragem de Tucuruí, com o apoio do sindicato de trabalhadores rurais. O primeiro durou três dias e contou com cerca de 400 pessoas que acamparam em frente ao escritório da Eletronorte para reivindicar terra, vila, casa e indenizações justas. O segundo contou com um contingente de 2000 pessoas que permaneceram acampadas no mesmo local, enquanto uma comissão realizava negociações com a empresa na cidade de Brasília.

Portanto, reside aqui a relevância de sublinhar a atuação, bem como a visibilidade do MAB no município de Tucuruí, contraponto à imagem marginalizada e terrorista que o movimento tem enfrentado em razão de ocupações e marchas realizadas ao longo de sua trajetória (Anexo C). Sobre essa marginalização, cabe-nos relatar que, em 2007, integrantes do MAB, do MST e da Via Campesina realizaram uma ocupação na sede da Usina Hidrelétrica de Tucuruí para reivindicar, principalmente, indenizações e reparos às famílias

atingidas. Em razão dessa mobilização, vários jornais e outros meios de comunicação (sites e rádios, por exemplo) veicularam notícias do tipo:

**O dia em que o Brasil quase parou**

Vinte e três de maio de 2007. A maioria dos brasileiros ainda não saiu da cama para enfrentar mais um dia de trabalho. Boa parte das forças de segurança brasileiras também não saiu da cama. Ouve-se um estrondo e um clarão surge em um dos monitores de vídeo do vigilante responsável pela sala de câmeras da Usina Hidrelétrica de Tucuruí no Pará. Imediatamente a Polícia Militar é acionada. A usina está sendo atacada [...] tocaram o terror aí (ALMEIDA, 2010, on-line).

Também que, “na usina de Tucuruí [...] 600 manifestantes derrubam o portão da planta, agredem e ferem seguranças e policiais militares” e “[...] após explodirem bombas incendiárias, obtém êxito na invasão de um dos pontos mais sensíveis e estratégicos da infraestrutura do Estado brasileiro” (ALMEIDA, 2010, on-line).

Há mais dois trechos que consideramos relevantes apontar para mostrar a (des)construção da imagem desse e de outros movimentos sociais, a saber:

**Militantes invadem usina hidrelétrica de Tucuruí, no Pará**

Cerca de 600 manifestantes de entidades como o MST, a Via Campesina e o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) invadiram ontem de manhã a hidrelétrica de Tucuruí, no Pará. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva autorizou o envio de tropas do Exército que chegaram ao local à noite. No fim da tarde, porém, a maioria dos manifestantes já tinha deixado o local. Eles aceitaram sair em troca de uma audiência em Brasília com representantes do Ministério de Minas e Energia e da Secretaria Geral da Presidência. Eles querem indenização às famílias desalojadas devido à construção da usina, entre outras medidas [...]. Os manifestantes chegaram à usina por volta das 5h e entraram em conflito com PMs [...]. (SANDER; LEITE, 2007, on-line).

**Governo negocia e hidrelétrica de Tucuruí é desocupada**

Os invasores da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no Pará, iniciaram ontem a desocupação da sede da usina, após mais de 48 horas de ocupação. Três representantes do governo federal chegam hoje ao local para retomar as conversas com os invasores, integrantes do Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), MST e Via Campesina (LYRA, 2007, on-line).

Outra reportagem que assume relevância para compreender esse contexto expressa que:

**Famílias invadem obras na usina de Tucuruí, no Pará**

O canteiro de obras das eclusas da hidrelétrica de Tucuruí, no sudeste do Pará, foi invadido e ocupado desde a noite de ontem por 500 moradores de comunidades e pescadores do entorno do lago da usina ligados ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o mesmo que em maio

passado ocupou por quatro dias a sala de controle e a casa de máquinas da hidrelétrica (G1, 2007, on-line).

Embora haja divergência na informação de quantitativo de participantes entre uma notícia e outra, nota-se no decorrer das reportagens em questão expressões como invasão, ataque, terror, derrubar, agredir, ferir, explosão, incendiários, conflito. Portanto, em razão desses acontecimentos, da forma como foram veiculados e da repercussão que eles tiveram, os movimentos sociais, inclusive o MAB, sobretudo em Tucuruí, ficaram com a imagem maculada na opinião pública a ponto de algumas pessoas, por exemplo, demonstrarem ojeriza pelo simples fato de ouvirem mencionar o nome do movimento e/ou de sua liderança – é isso que temos observamos ao mencionar o MAB para alguns moradores da cidade, e o próprio coordenador afirma esta narrativa, como exposto logo adiante. Não apenas isso, essas situações contribuíram para o enfraquecimento e/ou invisibilidade do movimento local.

O próprio coordenador ratifica essas informações, afirmando que “*tem gente na rua aí que não fala tanto do MAB, fala do Roquevan [...] Ah, aquele cara é um terrorista*” (informação verbal, 2018); o que confirma a visão que muitas pessoas no município têm do MAB e sua liderança.

Neste aspecto, ele revela que

*Quando nós fizemos a formação dos nossos alfabetizandos nós fizemos uma festa lá na sede da colônia na beira do cais. Eu não lembro quantas pessoas eram, mas era muita gente com certificado e tudo [...] E eu fiquei indignado porque quando é pra ir numa mobilização que vamos queimar um carro, onde vão esfolar um, eles tão lá igual urubu pra pegas as imagens, quando é um negócio bonito que é de resgate da cidadania das pessoas e tal, não apareceu uma viva alma da imprensa (informação verbal, 2018).*

*Hoje a gente não tem acesso aos meios de comunicação. Então, a gente tá, de certa forma, isolado. [...] pra explicar, eles fecharam as portas porque a gente batia nos órgãos fiscalizador como a justiça, o ministério público e eles queriam que a gente falasse na linguagem deles. Nós tem a nossa linguagem própria e nós não vamos mudar isso só porque o outro quer. Então fechou as porta e muita gente pergunta: o MAB acabou? Não, não acabou. Aqui não tem visibilidade porque não tá na mídia. Então no momento que a gente, em que a escola recebe a gente e permite que a gente participe, que determinados temas seja abordados, que chame a gente pra debater, a gente passa a ter visibilidade e passa a ter uma outra dimensão dentro da escola porque passa a conhecer a história do movimento e qual é a nossa luta (informação verbal, 2019)<sup>35</sup>.*

---

<sup>35</sup> SILVA, Roquevan Alves. Entrevista concedida à pesquisadora. Tucuruí: 19 set. 2019.

Essas questões, além de clarificarem o que temos afirmado acerca do (pré)conceito estabelecido sobre o movimento, também nos fazem compreender o porquê do arrefecimento do movimento local, mais ainda pelas seguintes colocações do coordenador do movimento:

*Eu cheguei a botar uma nota na, uma nota no Facebook dizendo que o MAB não fecharia mais a BR porque é ...entende o direito de ir e vir apesar que o direito coletivo se sobrepõe ao individual [...]. Agora eu usar o pessoal do MAB pra ir fechar, isso é raro. Ixi, oh, faz tempo que a gente não faz. Aconteceu em cima da usina por uma necessidade extrema, porque a Eletronorte tinha cortado o diálogo com a gente e agente retomou através disso. E foi uma coisa rápida, foi uma manhã pode se dizer (informação verbal, 2018).*

Apesar do (des)conhecimento, do (pré)conceito e/ou da (errada) visão que boa parte da sociedade tem do movimento, o que pretendemos demarcar é que, no afã de lutarem e conquistarem direitos negados, esses sujeitos deflagraram diversas mobilizações, em diversos períodos e de várias formas, embora a visibilidade que foi dada, principalmente via mídia, não retrate a realidade de quem de fato são e o que tem sido negado a eles.

Nesta linha, é oportuno destacar algumas colocações do coordenador do movimento ao afirmar que atualmente o movimento tem marcado maior presença “nas lutas de massa” (informação verbal, 2019), ao referir-se a pautas como mobilização em conjunto com profissionais da saúde contra criação de Organizações Sociais da Saúde (OSS), por exemplo. Não apenas isso, pois ele também assinala que é importante retratar demais ações, as quais visam, dentre outras coisas, a desconstruir esses rótulos. Assim ele se expressa:

*A minha maior decepção, Ana, quando nós fizemos a formatura das 27 turmas, porque era 9 em Tucuruí e as demais Baião e Cametá, nós avisamos, mandamos convite escrito pra imprensa, não apareceu ninguém. Não vieram prestigiar, divulgar, mas diz que o Roquevan tá numa ação que tem muita gente, que corre risco de queimar uma máquina: tá lá a imprensa com todos os holofotes em cima. Então, eu acho muito ruim isso. Eu acho que a coisa boa que o movimento tem tem que ser mostrado. A gente tenta. Em palestra, a gente fala como tô falando aqui o que o movimento já conseguiu, já conquistou pras pessoas e a gente quer muito mais do que isso. E em especial, a gente quer os nossos militantes formados é...como diz, em várias áreas, mas a gente precisa ter as condições de inserir esse pessoal. Tamo, aos pouco, conseguindo fazer isso via Universidade Sul e Sudeste do Pará, lá em Marabá, outras universidades no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul (informação verbal, 2019).*

Em que pese recair sobre os ombros do movimento essa imagem terrorista e baderneira, e apesar de o movimento não encontrar espaço e/ou abertura para atuação na escola estudada, como exposto pelo próprio coordenador, eles continuam atuando em várias frentes, como contra abusos sexuais e violência contra a mulher; na área de formação,

principalmente de seus integrantes; tecendo diálogos e ações acerca de projetos (como o de criação de peixe e frango, por exemplo), participando de palestras e oficinas no Instituto Federal do Pará (IFPA), instituição de educação básica e superior. A esse respeito, ele afirma que o movimento

*Tá atuante sim. [...] A gente tem enfrentado problema com o cara que agride a mulher lá no mato, é abuso sexual tudo isso faz parte da vida do movimento e a gente tenta minimizar o máximo que a gente pode. E minimizar não quer dizer esconder um agressor, os crimes do cara que abusa. [...] No IFPA, em função da nossa busca a gente é muito chamado lá pra fazer palestra sobre aquicultura, sobre vários temas que eles abordam lá. Então isso vai mostrando pra muitos, quando a gente termina a palestra a pessoa chega e pergunta: poxa, Roquevan, conhecia tua história de outro jeito, não conhecia essa parte da tua história. Olha a diferença que tem! [...] Nós tem em Marabá, tamo lá fazendo Direito da terra, é o que a gente pode oferecer de melhor para nossos integrantes é isso. [...] Dois técnicos mesmo, eles tão estudando pra se formar em técnico em Agricologia. [...] Fizaram oficina lá no IFPA pra gente apresentar as condicionantes [da Eletronorte], sabe o que nós pedimos? Os movimentos sociais pediram que as casas da vila fossem doadas pro povo como condição para liberar a licença. A maioria que mora na vila não sabe que a gente pediu isso. Nós pedimos que fosse estabelecido uma cota mínima de pagamento da energia, tipo R\$ 50,00, ponto (informação verbal, 2019).*

Esses trechos, além de revelarem a abrangência de atuação do movimento, não excluem a sensação de cerceamento, exclusão, invisibilidade e enfraquecimento os quais esses sujeitos têm enfrentado. Nesta linha, destacamos o seguinte:

*Hoje eu te digo sem medo de errar, nós tamos bastante fragilizado. Hoje a gente não tem canal de negociação dentro da luta do direito. Nós não temos canal de negociação. Nos governos passados nós tinha mesa de negociação municipal, estadual e federal. Hoje a gente não tem nenhuma. Não tem mesa de negociação com o prefeito, com governador e com governo federal, nem se fala. [...] Quando eu entrei no MAB eu aprendi isso, é nesse momento que parece que o governo tá forte demais e os movimentos tão fraco é momento que a gente cresce também porque você passa a fazer enfrentamento. Então o movimento nacional tá organizando seu processo de luta pra fazer os enfrentamentos necessários. [...] Então, mas a gente...nós tamo bastante fragilizado nesse momento, mas não morto. Nós tamo se organizando, na nossa base, conversando com nosso povo. Quando esse gigante despertar....pessoal vai dizer: Ichì, Maria! A gente achou que o movimento tinha moído (informação verbal, 2019).*

Apesar do contexto vivido, podemos afirmar, com base nas colocações do entrevistado, que o movimento está

*Organizado e se organizando. Vivo, pra quando a gente aparecer, aparecer com muita força e ter resultado, que nossas pautas elas sejam atendida e o pessoal diga: oh, nosso movimento não tava morto não, ele tava*



*trabalhando internamente pra conseguir alguma coisa e ter um resultado que a gente possa mostrar pra sociedade* (informação verbal, 2019).

Assim, pretendemos desenhar um quadro mais claro sobre o MAB e seu papel enquanto movimento de luta em massa em prol de classes sociais em situação de vulnerabilidade e alijamento, especialmente dos atingidos por barragens, bem como trazer à luz o modo próprio de vida dessas populações ribeirinhas, destacando seu aspecto sociocultural e histórico e, sobretudo, suas contribuições para a sociedade.

Deste modo, com base na categoria Movimentos Sociais e, à luz dos autores estudados, retomamos Arroyo (2014), Gohn (2008a, 2011), Kauchakje (2010), Dagnino (1994) e Costa (1988) para argumentarmos que esses coletivos constituem-se em espaços de luta, enfrentamento, aprendizagem e emancipação, além de pluralismo, contradição, rede de solidariedade, valores de justiça e igualdade compartilhados, ainda que em situação de invisibilidade, marginalização, e discriminação. Revelam-se, desta forma, como *lócus* e ferramenta de interlocução, ou seja, são “sujeitos históricos em movimento” na construção da cidadania, que “reinterpretam normas, valores, lógicas, saberes, padrões culturais [e] criam novos significados e tensões que estão no cerne das sociedades” (ARROYO, 2003, p. 42) a fim de contribuírem para a emancipação dos sujeitos e para as pautas sociais e educativas a partir de suas pedagogias, demandas e conquistas com vistas à promoção de mudanças no tecido social.

Por fim, a leitura que fazemos sobre este movimento nos permite destacar que os desafios enfrentados, bem como as conquistas apresentadas, representam contribuições significativas no sentido de evidenciar as condições às quais os sujeitos são submetidos a partir do lugar onde são colocados, de reforçar a continuidade em lutar pelos seus direitos, de pautar o debate acerca de alternativas para o atual modelo energético e de educação, e no sentido de apresentá-lo como contraposição ao modelo capitalista neoliberal dominante, dada a importância de sua atuação e interlocução em e com vários setores da sociedade.

Cabe aqui, entretanto, responder aos seguintes questionamentos para delimitar as informações e análises que se pretende expor nesta pesquisa: que parceria o MAB tem buscado com a escola básica, em particular com a escola “Tocantins”, no município de Tucuruí? Esse movimento social demarcou presença no processo de criação/implementação deste estabelecimento de ensino? Como este movimento vem atuando no tocante à gestão da escola? Há espaço para participação? Como esse elo tem-se estabelecido?

É, portanto, no trabalho de campo que as respostas a esses questionamentos vão se descortinando.

### 3.2.1 O trabalho de campo e a interface entre o teórico e o empírico: dialogando com o MAB e suas demandas e atuação na área da educação

A pesquisa sobre o MAB, sua trajetória, demandas e pautas para a educação, bem como sua relação com a escola “Tocantins” remontam a maio de 2018. O pontapé inicial foi uma exaustiva pesquisa bibliográfica, em meio eletrônico e físico, com vistas a evidenciar o ineditismo desta pesquisa e fundamentar a construção teórica da mesma. Não obstante, dados levantados no campo com realização de entrevista com o coordenador local, por exemplo, nos possibilitaram conhecer o universo de elementos e significados que compõem esse movimento.

Deste modo, os documentos extraídos no site do MAB Nacional nos chamam a atenção. Todavia, primeiramente faz-se necessário discorrer acerca do percurso da pesquisa.

A etapa da pesquisa bibliográfica se deu entre maio/2018 e novembro/2018. Foram várias teses, artigos e dissertações levantados acerca do movimento, seu histórico, trajetória e relação com a educação. Alguns termos de busca que nortearam esse levantamento foram: “Movimento dos atingidos por barragens e educação, estudo de caso”, “Movimento dos atingidos por barragens, estudo de caso”, “Escola e movimentos sociais” e “Movimentos dos atingidos por barragens na Amazônia”. Neste mesmo processo de pesquisa, é relevante destacar que vários documentos foram levantados (ANEXOS A e B), como os cadernos pedagógicos, folders de campanhas, notícias, cartilhas e panfletos.

Desta forma, os movimentos sociais, em particular o MAB, independentemente do âmbito de atuação (local, regional ou global), têm-se apresentado como um campo de ação e, sobretudo, como um espaço que agrega múltiplos saberes, vivências e conhecimentos próprios que estão intrinsicamente relacionados ao campo da educação. Isso está registrado, por exemplo, em seus três Cadernos Pedagógicos, cujos títulos são: 1) *Imagens em movimento* (ANAB, 2008a); 2) *Imagens em movimento: textos de aprofundamento e debates* (ANAB, 2008b); e 3) *Imagens em Movimento: Sugestões de Atividades de Letramento e Etnomatemática*<sup>36</sup> (ANAB, 2008c).

O primeiro Caderno, como o título sugere, tem como objetivo “provocar nos (as) educadores (as) e educandos (as) o interesse por uma forma de linguagem que distrai, ilustra, espanta, inova, renova, perturba e faz pensar” (ANAB, 2008a, p. 4). Nele, estão impressas

<sup>36</sup> Trata-se de uma corrente que defende que os grupos sociais do campo, por exemplo, possuem capacidade de desenvolver conhecimentos matemáticos a partir de seu modo próprio de vida, o que contrapõe o modelo universal tradicional dos Estudos da Matemática. Trata-se, portanto, da valorização do saber local como uma possibilidade inclusiva.

imagens e palavras (Figura 7, por exemplo) que remetem “para o fato de que ver, pensar, lembrar e sentir estão sempre juntos. E tudo isso são formas de conhecimento e de questionamento sobre as coisas que os rodeia” (ANAB, 2008a, p. 4).

Nele, a arte e o saber cultural e local se manifestam e são apresentados via fotografias. São retratos da realidade da vida no campo e suas possibilidades, de modo que se compreenda que o campo é lugar de aprendizado, de valores e experiências historicamente construídos.

As imagens expostas neste Caderno são registradas no “contexto habitual e faz[em] com que as pessoas vejam suas próprias vidas com outros olhos” (ANAB, 2008a, p. 4). Busca-se, desta forma, a interpretação da realidade e suas representações a partir de material produzido.

**Figura 7 - Sujeitos em movimento – a vida no campo e suas possibilidades**



Fonte: ANAB (2008a).

A Figura 7 remete à união e à força do movimento figuradas nas mãos tecendo a rede, bem como retrata a diversidade de sons, cores e sujeitos que compõem o movimento e que, com a mística, com a música e com o barulho, vão à luta, à resistência.

No segundo Caderno, como assinala Carlos (2008), estão registradas memórias, histórias e detalhes dessas mãos e desses sujeitos que fazem e se fazem história. São “mãos de ribeirinhos, camponeses, quilombolas, indígenas, pescadores, de trabalhadores. Dos quatro cantos do país, mãos dos atingidos por grandes construções de represas”, que mesmo “ossudas e grosseiras [são] mãos pensativas que sabem que organizados podem transformar o

mundo, mãos de lideranças que carregam a indignação e fazem cotidianamente algo para transformar. Mãos guerreiras que não se deixam calar” (CARLOS, 2008, p. 15).

É notório nesse Caderno, portanto, que os valores, saberes e diferentes olhares são compartilhados a partir das imagens dispostas no Caderno anterior. Vale destacar ainda que o objetivo deste segundo material é desafiar tanto educadores quanto educandos a “se colocar [em] frente a diferentes questões. Sentindo-se provocados a compartilharem suas ideias, propor alternativas, produzir conhecimento e expressar seus valores e convicções” (ANAB, 2008b, p. 8).

No setor de comunicação do referido Caderno estão descritos relatos e experiências de alguns atingidos, nos quais fica claro, por exemplo, a consciência da real condição à qual foram e são submetidos. Vejamos, pois:

Antes era tudo bonito, agora eu não me conformo e infelizmente tenho que olhar e dizer: eu morava ali naquele local onde agora é o lago. Sempre que vem gente visitar eu digo: você quer ver onde nós morava? A empresa chegou oferecendo mil maravilhas, dizendo que nós teria uma vida melhor, que os filhos iriam para a escola... Só que hoje o pessoal está passando fome, tem famílias que estão pensando em vender a casa, querendo comprar um pedacinho de terra e ir para a roça [...] Quando destruíam as casas, várias pessoas passaram mal, teve uma senhora que ficou com o braço machucado por um policial, pois quando começaram a destruir a casa da mãe dela, ela ficou muito nervosa. Eu mesmo, que sou forte, nessa hora fui fraco e não consegui ficar olhando. Num dia destruíram tudo (SOUZA, 2008, p. 18-19).

São imagens, histórias e memórias que retratam o saber e o fazer do modo de vida e condições reais dos atingidos. Esse material pode ser compreendido no sentido de que a “cultura, a consciência e a mística” constituem os sujeitos histórico desses movimentos (BOGO, 2008, p. 24).

O terceiro Caderno do MAB visa a “contribuir para a qualificação e aprimoramento das atividades desenvolvidas nas comunidades”, de modo que este material possibilite o estabelecimento de um “diálogo direto e profundo com a história, a memória, os costumes, as culturas, as formas de produzir, as relações estabelecidas com a natureza, com os empreendimentos hidrelétricos e com os problemas e desafios” que se apresentam dentro da realidade do campo (ANAB, 2008c, p. 5).

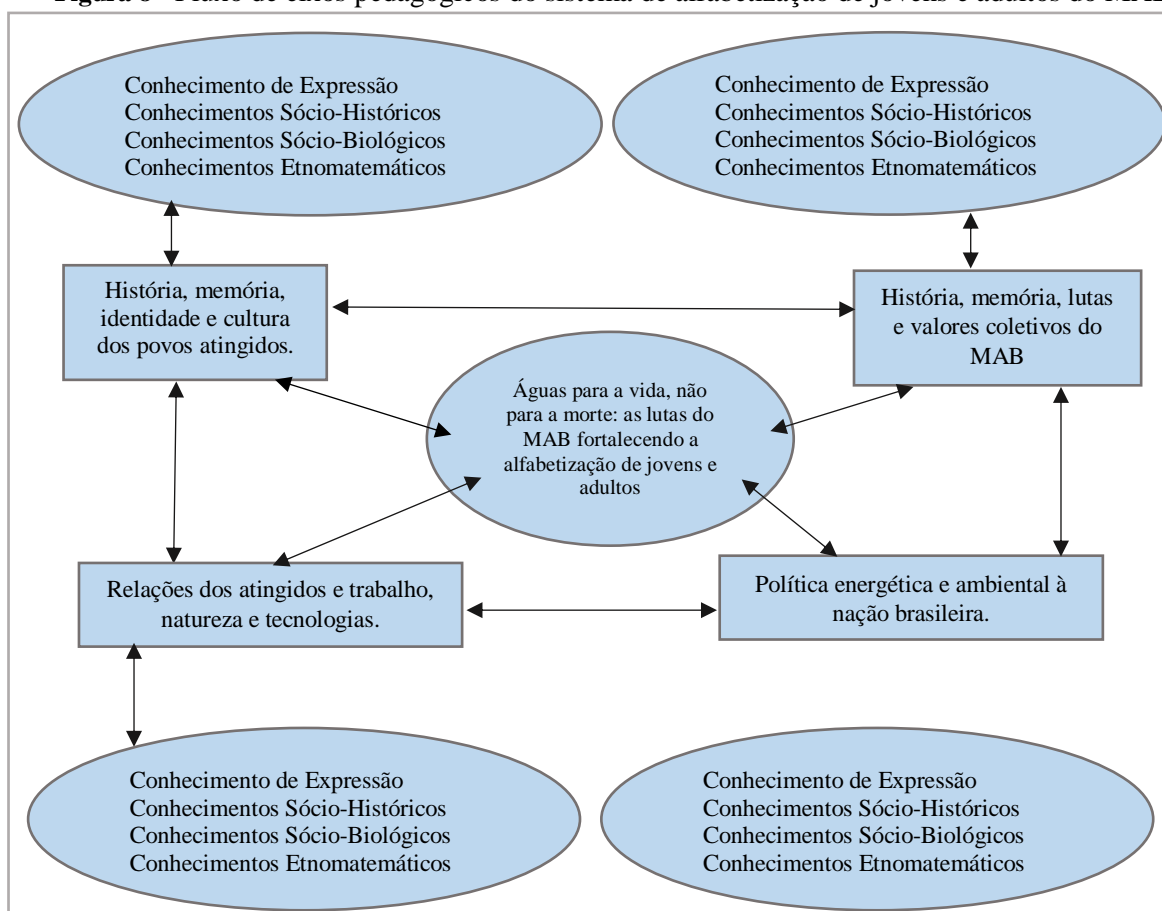
Desta forma, ele se compõe também de “sugestões e dicas de atividades que poderão ser desempenhadas em aula, buscando sempre relação e vínculo direto com a vida dos educandos”, de modo que eixos temáticos sejam desenvolvidos dentro de um processo de ensino-aprendizagem (Figura 8). Nesse processo, as atividades devem estar relacionadas com

o tema de cada uma das imagens que “contemplam a oralidade, escrita e leitura”, visando a contribuir “com a formação humana integral, de sujeitos participativos do processo histórico e da realidade na qual se encontram” (ANAB, 2008c, p. 5-6).

Trata-se, portanto, de um sistema de alfabetização com eixos pedagógicos interligados num fluxo de ensino-aprendizagem (Figura 8), que propõe ações efetivamente educativas cujos educadores e educandos são levados a:

Desenvolver novas habilidades e adquirir conhecimentos para tomar decisões apoiadas em uma consciência solidária e tolerante; b) Aprender a ler a realidade e obter conhecimentos para interpretá-la criticamente e buscar soluções; c) Ter acesso a bens culturais que apoiem e fortaleçam a conquista e a garantia de direitos e cidadania. Em suma, com este material pretendemos dar um importante passo no sentido de qualificar e potencializar o processo educativo do MAB, o qual pretende formar sujeitos na sua totalidade, com capacidade de compreender de forma crítica a realidade e em condições de intervir de maneira direta e transformadora na mesma contribuindo no processo da educação do campo (ANAB, 2008c, p. 6).

**Figura 8** - Fluxo de eixos pedagógicos do sistema de alfabetização de jovens e adultos do MAB



Fonte: Elaborado pela autora a partir de ANAB (2008c).

Estes Cadernos “desempenham o papel de subsidiar o planejamento e a realização de práticas educativas realizadas na educação do campo, nas turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos”, e sua relevância consiste ainda em permitir que “educadores (as) e educandos (as) conheçam várias culturas e realidades do Brasil, possibilitando, assim, que se pense em outras maneiras de expressar, conhecer e interpretar o mundo em que vive”, em um processo no qual se estabeleça “um diálogo direto e profundo com a história, a memória, os costumes, as culturas, as formas de produzir, [com] as relações estabelecidas [e] com os problemas e desafios que a realidade do campo nos apresenta” (ANAB, 2008a, p. 4).

Assim, acerca da educação, o MAB, na pessoa do seu coordenador local sinaliza que

*Nossa proposta tem sido essa [...] não só de alfabetizar/escolarizar, mas de formar técnicos, de formar pessoas pra contribuir com o movimento. Hoje nós temos advogados formados pelo movimento, pedagogos, assistente social. Aqui nós temos técnico formado em agricultura [...] é o que nós temos formado hoje. Mas nós tamo preparando uma turma pra fazer direito em Marabá, direito da terra (informação verbal, 2018).*

Portanto, a educação que se concebe no MAB constitui-se em um projeto que busca vincular-se à história, à identidade, à cultura e experiência dos povos atingidos, de modo que novos sujeitos, novos conhecimentos e culturas sejam gerados num processo dialógico de produção de saberes e valores. Projeto, inclusive, assentado em princípios pedagógicos que considerem o atingido como sujeito do processo, valorizando “as linguagens e a construção coletiva do conhecimento; a relação entre o local-global-local; a interdisciplinaridade [onde] educador e educação são mediadores do processo” (ANAB, 2008c, p. 8-9).

Acerca das cartilhas, campanhas e panfletos, percebe-se o quanto o MAB tem demarcado presença em vários debates, considerando os eixos temáticos apresentados. Um exemplo que nos chama a atenção é o conteúdo exarado no bojo da Cartilha sobre os Direitos Humanos, cujo objetivo é

Propiciar a discussão interna no Movimento e com a sociedade em geral sobre temas ligados à soberania energética; ao cenário das hidrelétricas no Brasil; as estratégias e as táticas usadas pelas empresas na construção das obras; as violações dos direitos humanos; e nossa proposta de luta pelos nossos direitos (MAB, 2008, p. 3).

Essa cartilha retrata elementos da realidade de vida dos atingidos como consequência das obras das usinas hidrelétricas, uma vez que, para os atingidos “não faltam riquezas [é que] elas estão concentradas nas mãos das grandes empresas e bancos”, a exemplo das barragens

em que “todo o lucro que os empresários acumulam [...] justifica deixarem milhares de famílias excluídas” (MAB, 2008, p. 5).

Um retrato disso está expresso nas palavras do coordenador local do MAB, ao afirmar o seguinte:

*Eu digo sempre pra qualquer estudioso: põe na ponta da caneta e veja a desgraceira que foram feitas, que foi na vida das pessoas, pessoas que morreram com depressão porque... eu vi meu pai se isolar. O meu pai era trabalhador, era castanheiro, era piloto de barco, de repente ele se vê retirado da sua terra pela água, porque nós fomos expulsos pela água [...] Meu pai, não tinha mais castanhal, não tinha mais barco, não tinha mais fonte de renda, semianalfabeto, um homem que a família dependia dele e mais ninguém, de repente se vê comendo pela mão dos outros, entra em depressão. Se recuperou por que minha mãe, hoje com 90 anos, é mulher guerreira, viu. Porque ela sustentou, não é aquela mulher que o marido cai numa fragilidade, tu não sabe mais, e abandona e procura outro. Então, esperou ele se recuperar e se recuperou bem, foi ser, inclusive, escrivão de polícia, voltou a estudar, chegou a ser presidente do Sindicato da Construção Civil, mas outros não tiveram a mesma sorte que meu pai teve (informação verbal, 2018).*

Dentre outras denúncias expostas na referida Cartilha, está a condição de colonização e precarização de várias regiões atingidas em razão do avanço do capital, pois o “progresso causa retrocesso nas condições de vida da população atingida” (MAB, 2008, p. 19). Deste modo, o movimento apresenta diversos direitos violados, a saber:

a) violação do direito à informação; b) violação do direito ao trabalho; c) violação do direito à propriedade e a justa indenização; d) violação do direito à moradia; e) violação do direito à educação; f) violação do direito à saúde; g) violação do direito à alimentação; h) violação do direito ao meio ambiente seguro e sadio; i) violação dos direitos culturais; j) violação do direito à razoável duração do processo legal e ao acesso a justiça (MAB, 2008, p. 19-20).

Em que pese não existir no Brasil lei específica que identifique quais são os direitos dos atingidos, confirmação inclusive destacada na fala do coordenador do movimento, há que se considerar que todas as formas de subalternidade, alijamento e/ou opressão as quais têm acometido essas populações ferem a dignidade da pessoa humana. Sobre este aspecto, é relevante pontuar as contribuições do coordenador local do movimento ao esclarecer que

*Em lugar nenhum tá escrito qual o direito do atingido, em lugar nenhum. E essa é a grande contradição e a grande revolta dos atingidos porque tem tudo escrito como é que se trata desde da empresa que vai construir, a dona da obra, quem vai construir, os consórcios que são criados para construir a obra, as empresas que vão comprar energia, mas não tem uma vírgula que*

*diga como é que vai ser tratado o atingido? O nosso direito é na luta (informação verbal, 2018).*

Luta, inclusive pelo direito à educação, que assume fundamental importância na vida de alguém que relata ter somente

*Até a quarta série primária. E eu tô doido pra voltar a estudar assim que eu quero fazer Direito porque eu sinto, eu defendo meus direitos como atingido, mas meus direitos civis que tá na questão legal. Você tem que fazer Direito pra você ter mais conhecimento ainda e nenhum policial, nenhuma empresa te enrolar porque é isso que eles fazem. Lamentavelmente a gente fica a mercê de quem tem um pouco mais de conhecimento de que a gente (informação verbal, 2018).*

Portanto, segundo o coordenador local do MAB, a luta não para: “o nosso maior desafio hoje é garantir na questão social”, pois “eu falo pra nossas famílias, olha cesta básica não sustenta ninguém, é 24kg de alimento [...] não te dá autonomia nenhuma. Tu não se torna emancipado com isso” (informação verbal, 2018).

O trecho supracitado nos leva a compreender a necessidade de esses sujeitos estabelecerem uma rede de relações e envolvimento com os estabelecimentos de ensino, em especial na rede básica, no tocante à gestão, de modo que se articulem pautas e se tomem decisões visando a, além de identificar problemas neste campo, indicar soluções para esses. Isso nos remete ao conceito de participação, o qual entendemos como profundo envolvimento em determinado contexto, e exercício de modo crítico e autônomo da capacidade de decidir e acompanhar cada processo que reflete e refletirá na vida em sociedade. É o que nós compreendemos sobre “tomar parte, fazer parte ou ter parte” (BORDENAVE, 1994, p. 22).

Portanto, em se tratando do campo da educação, retomamos o excerto de Bordenave, quando afirma que as escolas constituem-se em “laboratório vivo onde os futuros cidadãos aprendem a difícil arte da convivência democrática” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74), que, além de facilitar a promoção do “crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” em razão de ser o principal espaço de formação dessas “mentalidades participativas” (BORDENAVE, 1994, p. 26).

Assim, é preciso considerar a realidade que acomete inúmeros brasileiros, sobretudo os ribeirinhos, pois “as pessoas, não é porque nós estamos no avançar da tecnologia, tem muita gente que não tem acesso a nada, nem mesmo à educação, nem mesmo a isso” (informação verbal, 2018). Assim, argumentamos que a participação deve ocorrer prioritariamente no ambiente escolar, independentemente se na cidade ou no campo. Aqui



reside a importância de estudar e possibilitar essa interface nos processos de gestão em particular, pois são esses espaços que devem promover e oportunizar o debate e a tomadas das decisões, na medida em que a educação tem o papel fundamental de formar cidadãos críticos e participativos, assim como consta nas pautas do movimento.

### 3.2.2 Relação MAB e escola “Tocantins”: desafios e perspectivas

No tocante à participação do MAB na escola, ainda na época de fundação da mesma, o referido coordenador, que foi monitor e integrante da CAHTU, explica que: *“eu fui um servidor da prefeitura, sendo monitor de ensino nas ilhas ensinando multisseriado. Alfabetização que tinha na época: primeira, segunda, terceira e quarta série [...], de 89 até 91”* (informação verbal, 2018). Segundo ele, a escola era naquele período *“um barraco”* e funcionava em local da comunidade – *“a escola feita, como diz, a três porrada pelos moradores e quem pagava era o município”* (informação verbal, 2018).

Isso evidencia a participação da comunidade e também dos atingidos no processo de implementação da escola, embora naquele período (de 1989 a 1991) o MAB ainda não se fizesse tão marcante no município, pois, segundo dados anteriormente apresentados, havia apenas a CAHTU, que já atuava no local. Deste modo, a comunidade, integrantes da CAHTU e os professores faziam reivindicações em prol de melhores condições de funcionamento para a escola. Neste aspecto, o coordenador destaca que, em 1994/1995, quando ele *“era então presidente de uma associação, nós se juntamos várias comunidades das ilhas, isso foi já no governo do Cláudio e o Cláudio mandou fazer 10 escola. Nós acompanhamos, as professoras elas acompanharam”* (informação verbal, 2018). Evidencia-se desta forma uma interlocução, na implementação da escola e nos anos iniciais, com conquistas oriundas de atuação desses sujeitos.

No entanto, ao ser questionado sobre essa relação dialógica ao longo dos anos, o coordenador local do MAB afirma que *“não acontece e essa é uma, eu não sei de quem é que tá faltando, do MAB não é, porque eu já tentei”* (informação verbal, 2018). Essa tentativa de estabelecer relação com a escola com vistas a levar debates acerca do movimento e fazer interlocução ocorreu via Universidade do Estado do Pará (UEPA), em que contatos foram realizados com a coordenação local. À época, segundo ele, foram realizadas tentativas de *“organizar turmas que a gente fosse lá falar sobre o movimento. Tem gente na rua aí que não fala tanto do MAB, fala do Roquevan, mas querendo ou não quando fala do Roquevan, fala*

*do movimento”* (informação verbal, 2018). Portanto, a relação que se quer, escola-MAB, não teve continuação, nem tem acontecido atualmente e, segundo ele, “*não é por falta da gente procurar*” (informação verbal, 2018).

Portanto, é um cenário que preocupa, pois o MAB, como demonstrado nas seções tecidas até aqui, tem um histórico de contribuições significativas na e para a escola. Logo, para a sociedade. Isso está claro no depoimento a seguir:

*Como eu falei, eu já tentei entrar pra dentro da UEPA, através da Conceição, pra levar a mensagem do MAB porque assim: todo, pode chegar numa empresa bem organizada lá tem missão, objetivos e tal. Nós temos uma missão, nessa missão nós temos uma mensagem pra transmitir pra sociedade e eu acho que não tem ninguém melhor pra transmitir porque pessoa que é universitário ele absorve melhor porque num dia que ele tiver num lugar e falarem de MAB ele vai dizer: Epa! Peraí que agora isso aí eu já conheço. O cara foi lá me falou, me forneceu material, e eu tô estudando. E tem gente até que se interessa de estudar um pouco mais sobre o movimento. O MAB não é um movimento terrorista, o MAB não é um movimento de baderna. Agora espera aí, neste país nada se conquista, nada se conquista é...sem fazer luta* (informação verbal, 2018).

Nesta mesma linha, o movimento tem-se esforçado para que, junto com algumas Instituições de Ensino Superior e Instituições de Ensino Básico, consiga espaço para debate, embora tenha tido êxito apenas no âmbito do IFPA, é o que nos depreendemos do seguinte excerto:

*Tenho buscado a Universidade Federal do Pará, a UEPA, consegui dar uma entrada no IFPA, lá a gente fez muitas palestras e em função das nossas idas lá o pessoal terminou convidando a gente porque lá eles tem o curso de aquicultura e nós temos projeto de criação de peixe e terminando indo falar sobre esse projeto lá pra eles, pra eles entender como é que funciona* (informação verbal, 2018).

Os relatos demonstram a importância que o MAB, na pessoa do seu coordenador, dá à participação dos movimentos sociais e sua inserção na gestão da escola, pois, segundo ele,

*É uma oportunidade pro movimento colocar sua experiência. [...] Entendemos que é muito importante o movimento participar da gestão. Isso, além do conhecimento, o que vai trazer de resultado positivo porque lá fora a pessoa só enxerga o movimento como um movimento que faz luta e muitos entende que luta social é luta por direito, outros entendem que é baderna, que é bagunça. Então, participando [...] da gestão da educação, eu acho que isso dá uma outra dimensão para o movimento, dá uma outra cara para o movimento* (informação verbal, 2019).

Mesmo reconhecendo a relevância e necessidade nessas inserções, e mesmo que haja todo um esforço empreendido, ainda há barreiras e/ou “condicionantes” que limitam a

participação dos sujeitos nessas questões (PARO, 1992, p. 261). Portanto, os dados revelam tendências para o cerceamento desses espaços de diálogo, ora de caráter “institucional”, ora de caráter “político e ideológico”, como bem destaca Paro (1992). Como exemplo, cabe mencionarmos o relato do entrevistado a respeito de algumas dificuldades enfrentadas nessa interlocução. Segundo ele,

*Apesar de muitos é...debate que a gente já participou, oficinas enfim.[...] Onde a gente foi muito requisitado, como o Instituto Federal do Pará, mas ainda assim a gente não conseguiu se inserir [nas escolas da rede para debates e pautar decisões em conjunto com a gestão]. [...] Porque a gente precisa mostrar para a sociedade o que é o movimento, qual é a luta do movimento. Então, se a gente não consegue se inserir dentro desse contexto, a gente termina ficando isolado. Então, eu não, nós já procuramos, então não posso dizer que falta iniciativa nossa (informação verbal, 2019).*

Neste trecho, fica evidente a falta de espaços para diálogo, sobretudo, no âmbito das escolas básicas, incluindo-se a escola estudada nesta pesquisa. Segundo ele relata, “*se quiserem que a gente participe de alguma palestra lá a gente vai [...] é só escolher o tema e até hoje a gente ainda não conseguiu se inserir. É justamente porque eu acho que tem que começar aqui embaixo, nas bases, no fundamental*”, para ele, é fundamental que o movimento mostre “*pra essa rapaziada que tá iniciando sua vida a importância dos movimentos sociais pro país. E acho que esse momento que nós vivemos é muito importante isso*” (informação verbal, 2019).

Embora o movimento tenha vivido um cenário que se revela com tendências ao isolamento e agudização da condição de exclusão, o mesmo aponta possibilidades e perspectivas para que este quadro seja mitigado ou, melhor ainda, superado, especialmente em relação às escolas básicas. Deste modo, ele sugere que primeiramente é importante que se desligue “*da questão pessoal. Tem muita gente que diz que não gosta do Roquevan [...]. Ah, aquela cara é um terrorista e tal! Isso cria uma barreira. [...] Então se é assim o tratamento, distancia*” (informação verbal, 2019). Para ele, o movimento – leia-se: as pautas que visam ao coletivo – está acima da questão e/ou visão pessoal e/ou individual/individualista, pois “*um dia eu saio do MAB, então eu vou partir dessa vida e o MAB vai continuar existindo. Eu falo que eu não sou maior de que o MAB, o MAB é o mais importante*” (informação verbal, 2019). Dentro dessa perspectiva,

*O que é mais importante é educação, pra nós dentro do movimento. Não é cesta que o movimento dê ou não, não é cheque moradia que a gente conseguiu, o projeto do peixe, que tá parado, que a gente conquistou, não. É educação, e pra isso a gente tem convênio com universidades, não aqui em*

*Tucuruí, nós tem em Marabá, tamo lá fazendo Direito da terra, é o que a gente pode oferecer de melhor para nossos integrantes é isso. E se nós, a partir disso, participar lá desde o fundamental até o ensino superior, eu tenho certeza que a gente vai contribuir com nossos integrantes e com a sociedade como um todo* (informação verbal, 2019).

Portanto, é possível notar com clareza termos como “participar”, no sentido de inserir-se e atuar na e para a escola, bem como a devida importância que a educação ocupa dentro desse movimento. Assim, analisando a dinâmica deste coletivo ao longo dos anos no que diz respeito ao estabelecimento de relações dialógicas com as escolas e suas limitações de caráter “político-sociais” e “ideológicas”, como acentua (PARO, 1992, p. 261), o MAB tem enfrentado situações de resistência, a saber:

*Quando o Jones [falecido prefeito] entrou eu fiz um calendário e apresentei pra ele e ele me mandou encaminhar pra Secretária e tava se construindo um calendário pra nós ir em todas as escolas fazer palestra, todas e... aí aconteceu aquele fato do assassinato aí foi por água abaixo [...] e a gente não tem relação, então a gente parou, não tá conversando porque o secretário é subordinado ao prefeito, a gente vai chegar lá e vai dizer: [...]Nem é pra receber quanto mais atender* (informação verbal, 2018).

Entretanto, em outros municípios, como mostra o trecho a seguir, o MAB tem encontrado espaço para participação: “*Paraupéba, nós tem relação com a universidade, com escola de ensino fundamental e ensino médio. Tucuruí que nós temos essa dificuldade*” (informação verbal, 2018).

Isso demonstra, portanto, que o MAB não tem conseguido ao longo dos anos instituir uma relação dialógica com a escola básica no contexto do município de Tucuruí, embora não tenha sido por falta de interesse e/ou pleito por parte do movimento. Portanto, tem havido a busca por espaços de participação do MAB, tanto nas Instituições de Ensino Superior quanto na rede de ensino básico, no município de Tucuruí, com propósito de divulgar o movimento e, assim, “*fazer as pessoas entenderem qual é o papel do MAB*”, mas também “*buscar parcerias que a gente tenha dentro daquilo que nós construímos [...]. Que em outros governos possam vim a gente possa ter abertura pra dar continuidade*” e, ainda, dar andamento a projetos como o de alfabetização de jovens e adultos, pois “*nós temos interesse na questão da escolarização [...]. O ensino fundamental, os municípios, o ensino médio, governo do Estado. Com quem nós começamos a avançar um pouco foi com o governo do*

*Estado, ensino médio*”, como o Projeto MOVA<sup>37</sup>, segundo ele exemplifica (informação verbal, 2018).

Fica claro, portanto, que apesar de o MAB ter buscado parcerias para apresentar o movimento e estabelecer diálogos e conquistas em conjunto com a educação, seja em nível superior, seja em nível básico, ele tem esbarrado principalmente na questão política<sup>38</sup>, por exemplo. Entretanto, o coordenador local destaca a importância dessa relação e do papel da escola para a sociedade, afirmando que

*É uma importância que não dá pra medir. O pessoal da ilha estava sem pai e sem mãe na questão da educação. Botaram uma escola boa. [...] Eu espero que pessoas da comunidade estudem e cresçam no seu conhecimento, se formem professor e vá ajudar a sua comunidade, porque eles morando lá eu tenho certeza que a coisa avança mais. [...] tá faltando uma integração aí entre a comunidade e a escola (informação verbal, 2018).*

E, ainda

*Se a escola tivesse essa interação, na minha opinião, com o movimento, nós poderia contribuir inclusive na melhoria pra escola. Porque com essa interação com a escola, com o professor, com os diretores, nós com certeza ia trazer a demanda da escola e fazer pressão na Secretaria de Educação. Mas não, eles tocam a vida deles pra lá [...] a escola pode ser boa, tudo, a estrutura ser boa, mas os educadores que estão lá eles não tão cumprindo o seu papel social porque tem educador que vai par uma sala de aula e dá aula de cidadania, que não tá acontecendo nas ilhas. Então eles próprios poderia propor, já ter proposto pra Secretaria de educação ter um calendário diferenciado pras ilhas (informação verbal, 2018).*

De modo geral, depreendemos que nessa tentativa de diálogo “há uma resistência e eu acho que, muito mais, pelo nome do Roquevan do que pelo nome do movimento” (informação verbal, 2019). Assim, um dos anseios demonstrados é estar mais atuante em conjunto com a escola, em especial no que diz respeito à gestão. Para ele, falta, dentre outras coisas, “conhecimento mais popular de quem tá no movimento pra somar com a escola [...] falta essa participação, acho que nisso o MAB pode contribuir, afinal de contas nosso trabalho é com uma massa grande” (informação verbal, 2019).

Deste modo, “se a gente trabalha com uma massa grande a gente vai saber exatamente como usar essa experiência daqui na escola pra fazer essa soma. [...] É pra sociedade o trabalho. Se não for nesse sentido, não tem o por que estar lá” (informação

<sup>37</sup> O Projeto de Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado em 1989, pelo educador Paulo Freire, cujo método de ensino baseia-se na leitura da realidade do educando e visa, sobretudo, à redução do analfabetismo e o resgate da cidadania.

<sup>38</sup> Referimo-nos à estreita relação que o MAB vinha estabelecendo com o prefeito eleito em 2016, Jones William, que foi brutalmente assassinado em 2017. A partir disso, o movimento não encontrou mais espaço de diálogo e participação junto às instituições escolares da administração municipal atual.

verbal, 2019). Não obstante, ele afirma que a educação está aquém daquilo que se preconiza na base legal e nos discursos no sentido de que “*Educação é muito mais do que isso*” (informação verbal, 2018).

Portanto, no percurso de construção de pesquisa, procuramos compreender a dinâmica do MAB, em particular sua articulação nos processos educativos. Ficou evidente que este movimento tem procurado demarcar seu lugar, seu próprio modo de vida, suas pedagogias e contribuições na e para a escola, sobretudo, para a sociedade e para o município, muito embora não tenha obtido o êxito almejado.

Os documentos apresentados atestam essa articulação nas pautas e nas práticas construídas. De igual modo, ao se expressar acerca da história, trajetória, conquistas e participação do movimento, o entrevistado evidencia, por um lado, a importância da valorização dessas populações e o sentimento de pertencimento, por outro, o profundo desejo de se avançar questões relacionadas à educação, à cidadania, à garantia dos direitos e a melhores condições de vida em sociedade.

Assim, o levantamento documental e bibliográfico realizado, assim como o diálogo estabelecido na interação pesquisador-sujeito, assentado nas falas do entrevistado, permitem-nos compreender e argumentar que há enorme interesse na busca pela valorização do estabelecimento de relações dialógicas com o conjunto da sociedade, e não apenas no campo da educação, na qual as diferentes visões, experiências e saberes devem ser considerados dentro de um contexto social e político que se concebe democrático.

### **3.3 A escola “Tocantins” e sua relação com o MAB e com a comunidade local**

A pesquisa foi desenvolvida na escola que aqui denominamos Escola “Tocantins” (Figuras 9, 10 e 11) para preservar a identidade das pessoas que nela laboram. A referida escola, segundo levantamento histórico realizado pela equipe de ex-funcionários, foi fundada em 6 de março de 1989. Primeiramente, funcionava em um terreno doado por um morador não alfabetizado, cujo nome foi dado à escola.

O referido morador, da região Água Fria, também conhecida como região do Caraipé, teve esta iniciativa em razão do seu interesse na questão da educação das pessoas que habitavam a região do lago. Assim, com o apoio da comunidade e a com a construção de um barracão, a escola iniciou suas atividades com apenas 16 alunos de alfabetização até a 4ª série, regime multisseriado e teve como primeira professora a Sra. Marta Batista Moura

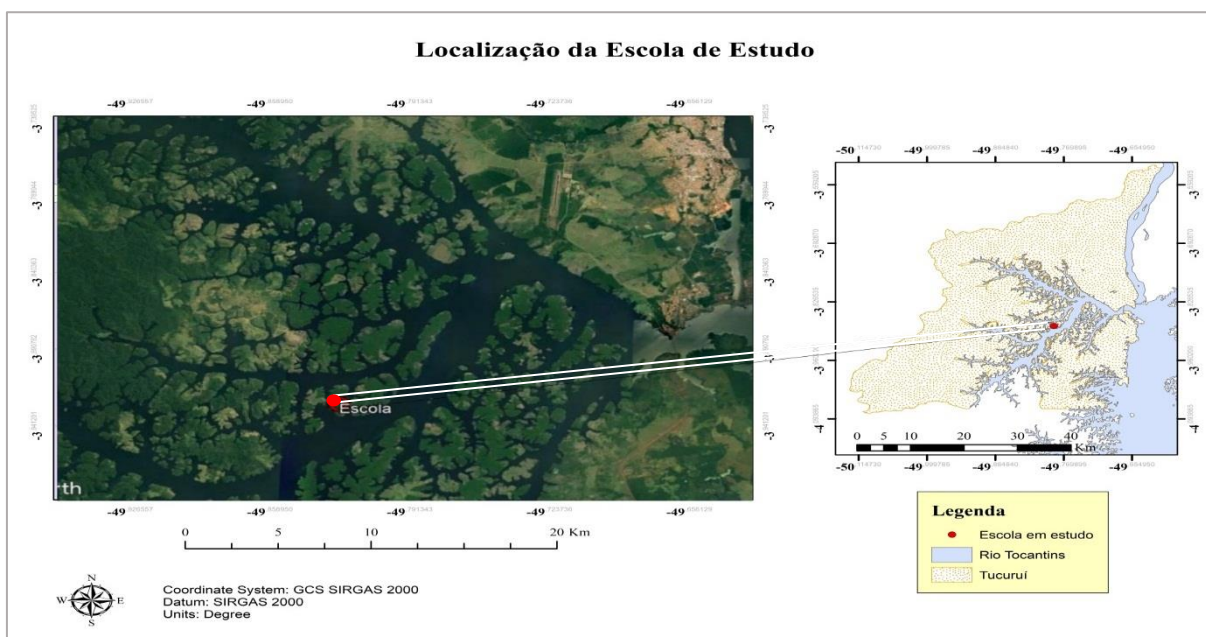
(TUCURUÍ, 2018). Segundo relato do coordenador do movimento, que foi monitor na aludida escola, os professores naquele período eram da própria comunidade e os encargos financeiros corriam por conta do município.

Posteriormente, em 1991, a escola sofreu duas mudanças, passando a funcionar na casa de uma professora por pouco mais de dois anos. Após esse período, passou a funcionar em nova sede, também em terreno doado por morador. Somente em 1995, pelas reivindicações de professores e monitores (inclusive um integrante da CAHTU) e da comunidade, o governo municipal construiu a escola em estrutura de alvenaria, com 3 salas, 1 cozinha, 2 banheiros, 1 secretaria e 1 pátio. Após três anos de funcionamento, passou a agregar outras quatro escolas, tornando-se “escola polo” naquela região (TUCURUÍ, 2018). Portanto, temos evidências de que o MAB, ainda sob outra nomenclatura, participou do processo de implementação da escola em questão.

Sobre esse processo de nucleação, a informação obtida, através de contato com o coordenador local do movimento, foi de que a comunidade não foi consultada pelo governo municipal, muito embora tenha procurado a Secretaria de Educação e a prefeitura para expor as dificuldades de localização e de acesso que muitos alunos enfrentariam com o fechamento de algumas escolas.

Atualmente, a escola conta com a seguinte estrutura: 9 salas de aula, 2 banheiros para alunos, 1 cozinha, 1 pátio coberto, 2 apartamentos-alojamentos para professores, 1 sala (onde funciona a direção, a coordenação, a supervisão, a sala de professores e secretaria), 2 salas para depósito (de material e de alimentos). A equipe atualmente é composta pelo diretor, 1 supervisor educacional, 11 professores do 1º ao 9º ano em regime regular, 2 merendeiras, 4 zeladoras e 3 vigilantes, além de contar com um total de 285 alunos distribuídos do 1º ao 9º ano, conforme exposto no documento fornecido pela SEMEC (TUCURUÍ, 2018).

**Figura 9 - Mapa de Localização da Escola**



Fonte: elaborado por Laysse Alves Ferreira a partir de Google Earth.

**Figura 10 - Vista aérea da Escola**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Google Maps.



**Figura 11** - A Escola – vista frontal

Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.

Considerando que o município conta com um total de 85 estabelecimentos de ensino (creches, pré-escolar, fundamental e médio como mostrado anteriormente), cumpre destacar que a escola pesquisada não consta na lista apresentada pelo IDEB para a zona rural, conforme mostra o Quadro 2.

**Quadro 2** - Dados do IDEB- Escolas Zona Rural de Tucuruí

Código	Nome	Endereço
<b>15551440</b>	E. M. E. F. Deuselita Sales de Moraes	Transcamentá Km 30-mais 17Km vicinal Agrovila-Itacoroa
<b>15116085</b>	E. M. E. F. Professora Laudeci Pereira Soares	Transcamentá Km 48 – Margem esquerda
<b>15585280</b>	E. M. E. F. Paulo Freire	Trans Bom Jesus km 90 – Comunidade Marinheiro – Fazenda União

Fonte: INEP (2018b).

Por se localizar em região habitada por várias famílias ribeirinhas, por suas características, por ter sido fundada pela própria comunidade, integrantes da CAHTU, pais e moradores em terrenos particulares, em região atingida pelas obras da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a escola, que hoje atende a seis comunidades, mostra-se com potencial para a

investigação aprofundada do objeto de estudo proposto, conforme dados coletados na entrevista com o diretor.

A partir de 2013, foi elaborado por uma equipe técnica da Secretaria de Educação o PPP unificado, o que significa dizer que o mesmo foi pensado, discutido e elaborado para nortear a organização do trabalho pedagógico de todas as escolas da rede localizadas na zona rural (em terra firme ou na região do lago), conforme entendimento à luz do texto expresso no próprio documento (PPP) e pelas declarações obtidas em conversa informal com a equipe de Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Na apresentação do documento em comento, temos a revelação de que sua elaboração baseou-se na LDB/1996 e em outras leis e resoluções das esferas estadual e municipal, além de considerar

A realidade do contexto social e geográfico onde estão localizadas as escolas da zona rural deste município: terra firme com áreas de floresta onde estão implantadas madeireiras, fazendas de criação de gado vacum, assentamentos agrícolas, pequenos agricultores e as ilhas onde residem pescadores, pequenos agricultores e projetos turísticos. Esperamos que, com a implantação desse projeto, possamos melhorar a qualidade do ensino fundamental na zona rural do município de Tucuruí (TUCURUI, 2013, p. 1).

Embora este trecho do documento faça alusão ao contexto social e geográfico, destacando as peculiaridades da zona rural, especialmente da região das ilhas, não há qualquer referência que trate da inclusão e participação dos sujeitos que habitam essas localidades no seu processo de elaboração. Outro ponto que chama a atenção neste documento é o próprio título, qual seja, *Projeto Político de Educação para o Campo (Escolas da Zona Rural)*, e o trecho presente na justificativa do PPP que trata da educação do campo, a saber:

É um direito constitucional a oferta de educação básica para as populações que vivem nas áreas dos espaços geográficos de nosso país, fora das zonas urbanas, como uma forma de preparar seus membros para o exercício consciente da cidadania. [...] Incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura e da pesca, [...] os pesqueiros, ribeirinhos, caçaras e extrativistas. Entende-se que campo é mais do que um perímetro não urbano, é um espaço também de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos que ali vivem com a própria produção das condições de vida, das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana do conhecimento científico, da tecnologia, da economia, do direito e da cidadania. No que diz respeito às diretrizes gerais da educação básica, a sua oferta para a população rural, em suas variadas formas de produção de vida, deveria ser implantada mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região relativas ao espaço geográfico do país (TUCURUI, 2013, p. 2).

Portanto, assim como as pautas educativas do MAB estão vinculadas à Articulação Nacional pela Educação no Campo, com processos e metodologias voltados também para a

realidade, cultura, interesses e necessidades dos atingidos, e assim como a educação discutida no movimento visa a atender as particularidades do homem do campo, temos que o PPP em questão aborda a importância e a necessidade da oferta de um modelo de educação alinhado a essa realidade. No entanto, para constatar se há efetivação desta proposta, faz-se necessário pautar um estudo empírico de modo aprofundado.

No tocante à concepção de educação, o documento contempla um “tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução da produção do conhecimento”, no qual “o cidadão (ã) de qualquer cultura, ao receber uma educação voltada para a dialética torne-se crítico e reflita sobre as questões sociais buscando alternativas de superação da realidade”; assim, assume-se o compromisso de formar “um ser humano social, voltado para seu próprio bem, e, acima de tudo, que promova o bem-estar coletivo, que seja comprometido com a nossa Região Amazônica” e, dessa forma, seja capaz de “modificar a sociedade em que vive num movimento didático/dialético do individual para o coletivo-social, tornando-se sujeito da própria história” (TUCURUÍ, 2013, p. 6-7).

No que concerne à avaliação do projeto pedagógico, propõe-se uma avaliação contínua com a participação da direção escolar, dos professores, coordenador do curso, representante dos pais e/ou responsáveis pelos alunos e representantes das comunidades, com vistas a identificar problemas e traçar novas diretrizes.

Portanto, pretendendo apreender a dinâmica da configuração dessa relação, bem como sua natureza, construção histórica e desdobramentos, do ponto de vista da atuação da gestão da escola, cabe aqui retomarmos os objetivos desta pesquisa, os quais visam a descrever e analisar de que modo o MAB estabelece participação nos processos de gestão da escola, a maneira como se deu essa participação no processo de implementação da escola e como ela se expressou ao longo dos anos, demarcando o lugar da comunidade local nessa interlocução. Desta feita, questiona-se: a escola vem construindo parcerias com a comunidade e com o movimento, inclusive no que tange aos instrumentos de gestão, como o PPP, por exemplo? Essa parceria, caso haja, tem impactado o modo de vida dessas pessoas, como? Que saberes têm sido compartilhados nessa relação?

Visando a buscar as respostas para esses questionamentos e desnudar seus desdobramentos, foi necessário estabelecer contato direto com os sujeitos envolvidos nessa dinâmica social, dentre eles o diretor da escola, realizando visitas *in loco* para fotografar e observar ações desenvolvidas pela escola com a participação da comunidade, conforme

mostram as Figuras 12, 13, 14, 15 e 16. Assim, pontuamos alguns dados relevantes para o desvelamento do problema de pesquisa proposto, conforme subseção posterior.

**Figura 12** - Porto do KM 11, na Vila Permanente – rio Tocantins



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.

**Figura 13** – Barqueiro e embarcação utilizada em visita à escola



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.



**Figura 14** – Uma pequena amostra da estrutura interna da escola – ação integrada (saúde e educação)



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.

**Figura 15** – Ação integrada (saúde e educação) desenvolvida na escola - participando com a comunidade local



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.

**Figura 16** - Transportes escolares da comunidade e do município que prestam serviço na região ribeirinha



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2018.

As figuras 12, 13, 14, 15 e 16 são parte do acervo que mostram nossa atuação em campo. Nela pudemos observar algumas ações que a SEMEC vem desenvolvendo nas escolas, inclusive na escola estudada, em prol da comunidade, como a ação em saúde, do Programa Saúde nas Escolas (PSE)<sup>39</sup> que teve como objetivo proporcionar vários atendimentos para melhor qualidade de vida daquela população. Nessa ocasião, também pudemos estabelecer contato mais prolongado com os sujeitos e registrar informações acerca da estrutura da escola, das embarcações utilizadas como transporte naquela região, dentre outras relevantes acerca do objeto estudado.

### 3.3.1 Perspectivas e desdobramentos de uma interlocução desejável entre escola, MAB e comunidade

A partir da entrevista com o diretor da escola, cujo nome será mantido em sigilo, respeitando a solicitação do referido diretor – a quem para efeito desta pesquisa denominamos “Diretor”, foi possível levantar algumas informações pertinentes acerca do que se objetiva

<sup>39</sup> O PSE é um programa do governo federal que visa integrar e articular as áreas da educação e da saúde com vistas a promover melhorias na qualidade de vida da população e mitigar as situações de vulnerabilidade social que têm comprometido o pleno desenvolvimento dos alunos. O programa envolve atendimentos médicos, odontológicos, atividades de prevenção e promoção à saúde e atividades de cunho pedagógico como palestras e debates sobre variados temas.

com este trabalho. Entretanto, cabe aqui destacar que o roteiro de entrevista (Apêndice A) foi dividido em pelo menos três eixos norteadores, a saber: o primeiro relacionado à criação/implementação da escola e às comunidades por ela atendidas; o segundo eixo encontra centralidade na gestão e participação concernente ao elo escola-comunidade-MAB; e o terceiro eixo refere-se à Educação do Campo, considerando a localização da escola em região habitada por ribeirinhos.

Deste modo, a respeito da criação da escola, corroborando as informações obtidas com a primeira professora e junto à coordenação pedagógica do município, que nos forneceu um documento<sup>40</sup> com relato histórico da sua criação, ratificamos que sua fundação se deu da seguinte maneira:

*A escola [...] inicialmente foi criada por um grupo que se, que viu os alunos, os seus filhos, sem estudo e a distância pra cidade era longa e também não tinha parente pra morar lá, aqui na cidade e depois voltar pra lá, enfim. Um grupo de pessoas da comunidade se reuniu e fizeram de um barraquinho uma escola e daí foi sempre buscando junto ao poder público a construção de uma escola. Inicialmente, fizeram 3 salas é, de alvenaria, onde funcionava as aulas lá, e inclusive do pátio, isso há muito tempo atrás e não sei te precisar a data. Só que depois houve uma ampliação por parte do governo né, ampliou a escola e agora estamos com 8 salas de aula, secretaria, diretoria, dispensa, cozinha, enfim, mas vale ressaltar que ela já se encontra pequena para o número de alunos que já estamos recebendo (informação verbal, 2019)<sup>41</sup>.*

Segundo este breve relato da história da criação da escola, fica evidente o que afirmamos anteriormente, que o MAB, ou pelo menos alguns integrantes, participou do processo de implementação da escola em questão, todavia a nomenclatura que o movimento utilizava naquele período, anterior a 1991, era CAHTU.

Ao afirmar que o espaço já se apresenta insuficiente para atender à demanda, o diretor esclarece acerca da quantidade de comunidades a que a escola atende. Assim, segundo ele, “a Cajazeira grande, alunos do Piquiá, da Água Fria, que é a própria localidade da escola, [...] do Acapú I e II, Panorama e eu acho que são essas as localidades”, portanto, seis comunidades atendidas (informação verbal, 2019). Entretanto, vale destacar que não temos exatamente o número de habitantes dessas localidades.

Ao tratarmos do eixo relacionado à gestão e à participação, o primeiro questionamento pautado diz respeito à visão que se tem dos movimentos sociais em geral e em particular o MAB. A este respeito, o diretor afirma serem “*pessoas engajadas com o mesmo objetivos de*

<sup>40</sup> Documento de criação da escola com elementos sobre sua história e trajetória, redigido à mão por funcionários.

<sup>41</sup> DIRETOR. Entrevista concedida à pesquisadora. Tucuruí: 24 abr. 2019.

*serem reparadas pelos danos [...] que sofreram com a criação do lago da hidrelétrica”, sendo que “dentro dessa categoria bem aqui, do MAB, existe a busca pelo, digamos, pelo ressarcimento de perdas ambientais e por que não dizer econômicas também né?”* (informação verbal, 2019). Fica evidente, no trecho apresentado, o conhecimento acerca de um dos objetivos do MAB – portanto, parcial, embora saibamos e já tenhamos evidenciados que o MAB se constitui em um movimento social que tem uma multiplicidade de pautas e ações relacionadas a diversos campos, como a educação, por exemplo.

Em se tratando da relação entre escola-comunidade-MAB, o diretor acredita ser importante que as escolas, em especial as que se localizam no Campo, devam manter relações institucionais com os movimentos sociais. Todavia, para ele, esta participação deveria acontecer de modo natural e espontâneo, ou seja, uma participação a partir do exemplo. Isto se ratifica no trecho:

*Eu diria que essas relações são inerentes a cada família e eu diria que esta ligação se estende aos próprios filhos, que são nossos alunos. Então, dependendo do percentual das pessoas que participam, eles trazem para dentro da sala às vezes debates que venham a refletir nos movimentos sociais, eu não diria que eles têm realmente uma ligação ou que deveriam ter a ligação, isso seria de modo natural [...] Seria espontâneo [a participação]. Se o pai ou a mãe, dependendo da criação do filho, ele incentiva a tá participando em busca dos seus direitos, em busca de desenvolver as suas práticas da melhor forma, ele estaria então seguindo os caminhos dos pais* (informação verbal, 2019).

A participação que se concebe numa perspectiva de gestão democrática, independentemente da origem, do segmento social ou condição socioeconômica de cada sujeito que a invoca é algo que implica a abertura de espaços para debate e diálogos em que o compartilhamento de saberes e a tomada de decisões ocorram no coletivo, conforme elucidam Lück (2010) e Gadotti (2014). Neste sentido, em se tratando do espaço escolar, é importante destacar que a escola, lócus da pesquisa, segundo relatos do diretor, tem buscado esses espaços, ainda que de modo incipiente, como revelado no trecho a seguir:

*A pessoa [professor] acaba pegando atores que fazem parte desses movimentos para trabalhar em determinadas disciplinas. Por exemplo, dá uma palestra, mas aí cabe a cada funcionário e cada professor chamar para a escola, que seja como recursos humanos, pra poder de certa forma passar a visão real das ações desenvolvidas por aquele grupo para os alunos, mas aí depende de cada professor. E, claro, se um pai, uma família vir a dar suas ideias a respeito claro que a gente acaba entrando num consenso a respeito disso* (informação verbal, 2019).



Constata-se, portanto, que essa abertura, considerada positiva pelo diretor por valorizar o saber e o contexto daquela região, refere-se aos processos curriculares/pedagógicos, aos quais, no caso da pesquisa que estamos desenvolvendo, não se aplica um aprofundamento. Entretanto, em relação à participação dos sujeitos, os que mais têm demarcado presença são os da comunidade e/ou associações, pois, segundo o diretor não há um conhecimento claro de quem efetivamente é integrante do MAB. Segundo as afirmações dele:

*Nós sempre convidamos a comunidade, nos seus diversos setores, a participar das decisões. Tanto é que o Conselho escolar é pra fazer, compor a unidade executora para compras e material. A gente sempre escolhe participação de alunos, pais, autoridades, seja presidente de comunidade, enfim, acaba trazendo pra poder mesclar nas decisões. Então cada setor é convidado a participar e, estando inserido, daí já participa das decisões [...] os convites são feitos verbalmente e também por escrito, por bilhete que a gente envia (informação verbal, 2019).*

Para ele, comunidade e escola “devem andar lado a lado até mesmo para o melhor aprendizado daquele aluno que está na escola”, pois não devem considerá-los “partes desligadas” porque, “se houver então essa separação da comunidade, seja ela participante do MAB, seja participante de outra associação ou movimento, a educação não alcançaria seu resultado, teria piores resultados” (informação verbal, 2019).

Estes trechos revelam que há interesse e conhecimento acerca da importância e da valorização dos sujeitos e suas contribuições para a garantia de uma educação de qualidade. Todavia, há de se considerar que um gestão efetivamente democrática deve permitir que todos os envolvidos possam gerir “a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas” (LÜCK, 2010, p. 35-36).

Neste sentido, é relevante que esses sujeitos conheçam os problemas que acometem a escola para que possam contribuir nessa participação. Desta forma, destacamos que nas reuniões da escola em tela, “os pais vêm, observam, conhecem” (informação verbal, 2019). Entretanto, segundo o entrevistado, “a gente não detecta quem é ou quem não é do MAB, e mesmo assim nós ainda não recebemos nenhuma visita do MAB, nenhum representante legal do MAB chegou participar, a visitar a escola, e sugerir melhorias” (informação verbal, 2019). Todavia, os “presidentes de algumas comunidades chegam lá com a gente e dão a sugestão e a gente vai atrás e tenta conseguir junto”; um exemplo disso é “a insistência, eu diria, do presidente da comunidade que fica próxima à escola, tentar levar o ensino médio

*para aquela localidade. Há muitos e muitos convites, pedido, requerimento, ofício enviado pra URE. Então, conseguiram agora”* (informação verbal, 2019).

O que fica claro nessa interlocução com o diretor acerca da participação efetiva de alguns representantes de comunidade, embora não se detecte se são integrantes do MAB, é a satisfação em recebê-los e trabalhar em conjunto em prol de melhorias na e para a escola, com resultados concretos para aquela comunidade. Um resultado positivo dessa participação e parceria é a conquista de duas turmas de ensino médio com um total de vinte e quatro alunos que, segundo ele, *“o próprio ensino médio que foi pra lá foi por intermédio de muitos pedidos do presidente da comunidade junto aos órgãos é responsáveis”* (informação verbal, 2019).

Portanto, no sentido de conhecerem os problemas da escola e a partir disso demarcarem presença, atuando nas pautas, nas decisões e percorrendo caminhos para solucionar os problemas que se apresentam, as lideranças têm exercido papel fundamental no sentido de *“encontrar uma solução em conjunto com a escola”* (informação verbal, 2019). A título de exemplo, o diretor afirma que *“já houve caso de [um representante de comunidade] mostrar a situação pra prefeitos, vereadores”* na busca de solucionar o problema enfrentado (informação verbal, 2019). Além desse, outro exemplo relevante é o pedido recente da construção da quadra para educação física, pedido feito em conjunto *“a vários governantes”* (informação verbal, 2019).

Os dados apresentados nesses excertos da entrevista mostram que não há, atualmente, inserção do MAB em qualquer pauta relacionada à escola, pois, de um lado, o próprio movimento, na pessoa do coordenador local, afirma não haver abertura para essa interação e, de outro, como o próprio diretor assinala, não há conhecimento/identificação de quem é integrante do MAB naquela localidade. Entretanto, não podemos afirmar que não há espaços de diálogo na referida escola, pois os trechos supracitados mostram com clareza a atuação da comunidade e seus representantes nas pautas de gestão desse estabelecimento de ensino.

Desta maneira, ao considerarmos a amplitude do termo gestão escolar democrática, a escola tem-se mostrado como *lócus* que possibilita efetiva atuação nos processos decisórios, ainda que parcial e/ou insuficiente, em que os sujeitos gozam de margem para articulação, intervenção e contribuição para que a escola consiga desempenhar seu papel social de bem ensinar-aprender.

A respeito do processo de nucleação da escola, buscando compreender a presença do MAB ou da comunidade, o diretor assinala que o objetivo principal foi *“de atender maior número de alunos num único prédio e com melhores condições”* em razão de muitas escolas

que “*funcionavam em casas de famílias, seja no quintal, no barracão*” oferecerem baixas estruturas para acolhimento e atendimento do alunado (informação verbal, 2019). Porém, segundo ele, “*a comunidade encarou é, de certa forma, bem, foi bem receptiva*” destacando que em alguns casos não há tanta receptividade assim, ou seja,

*Há casos, agora mesmo, recentemente, de uma escola lá da comunidade Piquiá, está, uma sala, uma casa improvisada como sala de aula, que tem uma determinada quantidade de aluno que já está ultrapassando a capacidade. Então a equipe da Semec foi lá sugerir, não foi impor, foi sugerir a levar alguns alunos para essa escola pólo. Então, não, a comunidade não quis, entendeu? Então por ser um número elevado de alunos, eles querem que construam lá mesmo um outro prédio. [...] essa reivindicação eu acho até que foi sensata porque a nossa escola já está quase no limite de alunos (capacidade) e a intenção, a sugestão foi levar mais alunos lá por um tempo enquanto construísse lá, mas aí não, seguraram e eu até digo que foram sensatos nessa escolha porque depois que é atendido a gente sabe que o poder público já se acomoda e aí acaba deixando, né? (informação verbal, 2019).*

Embora não fique claro se houve consulta ou não à comunidade na ocasião do processo de nucleação desta escola e embora saibamos que ela se fez ouvida à época, como mencionado pelo coordenador do movimento local, há que se considerar que, de algum modo, esses sujeitos têm atuado na reivindicação e nas decisões. É o que nos esclarece o diretor.

Assim, a escola apresenta-se como lócus de interlocução, conforme nos aponta o diretor, a saber: “*o papel da escola para a comunidade seria [...] aquela questão da erudição de alguns alunos de levar o conhecimento até eles, seria esse. E não desprezar também, em contrapartida, o conhecimento trazido deles para a própria escola*” (informação verbal, 2019), de modo que a relação aconteça num movimento singular de junção no qual o papel da escola “*seria levar o conhecimento sistemático para a comunidade*” considerando os saberes por ele trazidos (informação verbal, 2019).

Nesta linha de interlocução, faz-se necessário destacar que a escola possui Conselho Escolar que é composto por pais, alunos e corpo técnico. Neste sentido, destacamos o papel da comunidade ou movimento social na elaboração e no acompanhamento do PPP da escola, principal instrumento norteador das ações da escola. Desta feita, embora não tenha sido um assunto de fácil abordagem, o diretor assinala que

*Geralmente a gente encontra tempo pra fazer uma reunião pedagógica cobrando novos técnicos para os professores ou dando sugestão, reuniões administrativas, reunião de pais e mestres, que sempre ocorrem. A pessoa vai, convida, como te falei, através de bilhetes, acabam não vindo. Quando há um envolvimento mais técnico dessa natureza [PPP] a pessoa acaba convidando para ficar, além do tempo daquela reunião, aproveitando a*

*mesma reunião só que além do tempo, que tem mais resultado do que tu convocar uma reunião exclusiva para formação do PPP. Então, eu te diria que é quase nula a participação de pais, vamos dizer, da comunidade, mas sempre os envolvidos na elaboração estavam a par da situação. Eram pessoas já com experiência na área, tipo, nós temos lá agora uma colega que tá lá desde 1996 trabalhando, conhece a realidade do lago, então, de certa forma, ele [o PPP] acaba contemplando os anseios da comunidade. Mas o ideal mesmo seria a participação ativa na elaboração, mas ainda não houve, não existe (informação verbal, 2019).*

Isso reforça o fato que anteriormente revelamos por meio de um levantamento realizado na própria Secretaria de Educação, na fase exploratória, o de que não houve participação da comunidade ou de movimento social no processo de elaboração do PPP. Da mesma forma, como *“diretamente, propriamente dito mesmo, não tem [participação na avaliação e acompanhamento do PPP]”* (informação verbal, 2019), sustentamos o argumento de que não há evidências da participação no processo de monitoramento. Entretanto, em algumas ações, conforme destaca o diretor, busca-se contemplar a realidade daquela localidade no sentido de que eles têm *“uma exigência que faça questões, nas avaliações, questões relacionadas a vivência mesmo [...] Por exemplo, o plantio: tem as técnicas trazidas pelo conhecimento sistemático e também tem as técnicas próprias de cada um”* (informação verbal, 2019).

Embora algumas ações, tanto as que se referem a processos pedagógicos quanto as que estão relacionadas com os processos de gestão e tomada de decisões, reconhece-se nas expressões apresentadas que algumas lacunas nessa interlocução precisam ser sanadas. Uma medida apresentada pelo diretor, por exemplo, seria *“a partir do próprio movimento chegar na escola, sugerir, conhecer [...] a realidade daquele setor”*; seria, portanto uma medida de *“aproximação”*, pois, conforme relata o diretor, *“a escola está de portas abertas, então essa pessoa vir, sentar e conversar e, enfim”* (informação verbal, 2019).

Argumentamos, portanto, que conhecer e reconhecer outros coletivos humanos, a exemplo do MAB, como ferramentas essenciais no desenvolvimento de uma boa gestão escolar e, a partir daí, possibilitar sua integração e intervenção nessas questões, é um desafio que a escola precisa buscar superar, já que ela tem-se mostrado capaz de conduzir práticas de uma gestão que se conceba democrática. De igual modo, limitações de caráter político, por exemplo, constituem-se em outras barreiras que precisam ser desconstruídas. Aqui cumpre destacar a relevância de se alargarem esses espaços de diálogo.

No terceiro eixo abordado na entrevista, discorreremos sobre a Educação do Campo, que inclusive é a área de formação do diretor, o qual a concebe como *“uma alternativa para*

*aquele pai que tem o seu local de trabalho, sua ilha, como é o nosso caso aqui, e ele não quer tirar os seus filhos”* (informação verbal, 2019). Isso pode ser melhor compreendido a partir do seguinte relato:

*Eu morava no interior e fui obrigado a... estudei até determinado grau, 8ª série, pah! Fui obrigado a mandar pra cidade. Aquilo dali gerou transtorno, te falo como experiência própria. Pra mim seria muito melhor que tivesse a educação naquela localidade onde eu estava inserido e que, naquela época, ainda não se permeava a ideia ainda de educação do campo como se tem hoje devido a falta mesmo de estudo, de conhecimento ou de pesquisa não é. [...] Então Educação do Campo em si é proveitosa e precisa ser mais considerada como algo que tem que pertencer às localidades campestinas [...] Do Campo, sim. E não ‘no campo’ que é um debate que a gente sempre faz. Educação do campo, tá lá no campo, mas não é aquela educação que leva daqui engessada e aplica lá no campo, não [mas] que seja adequada à realidade do campo, à realidade dos alunos [...] seria aquela coisa mesmo de vivência* (informação verbal, 2019).

Em que pese a valorização da Educação do Campo para aquela localidade, o que está evidente no relato e na concepção apresentados pelo diretor é que a escola ainda não consegue atingi-la em sua totalidade. Isso se explica, por exemplo, pelo fato de não haver “*documento fixando aquelas normas*” e porque um ou outro professor, por trabalhar tanto na zona urbana quanto na rural, “*acaba levando a educação [urbana] e trabalha lá [...] então ela pega o conteúdo daqui e aplica lá com a mesma metodologia. [...] A gente acaba tentando, mas não consegue na totalidade*” (informação verbal, 2019). Portanto, ainda que se preze e se tente aplicar esse modelo de educação, é algo ao qual não tem sido possível atender “*cem por cento*” (informação verbal, 2019).

A partir dessas afirmações, questiona-se, portanto, de que modo ou, em que medida, atende-se a tal demanda? O exemplo está explícito no seguinte trecho:

*Ela atenderia na questão do professor, eu diria até do professor do primário, no caso, do fundamental I, que eles aplicam sim a questão da família, da comunidade, são sempre diferente dos setores daqui [...] sempre há aqueles que fazem a diferença, adequam conteúdo trazendo metodologias condizentes com a realidade dos alunos. Então por isso vou te falar, atende, mas não está na totalidade ainda, precisa melhorar* (informação verbal, 2019).

Nas expressões do entrevistado, fica evidente o sentimento e a vontade de melhorar essa questão. Neste sentido, ele afirma que “*há uma disparidade, como já te falei, entre campo e cidade*”, e com relação à gestão “*a gente sempre tenta o melhor [...] aquilo que está ao alcance, porém, nem sempre os suportes são atribuídos, como é o caso da busca, que ocorreu na busca pelo ensino médio, foi realidade, é realidade*” (informação verbal, 2019).

Nesta mesma linha, buscam-se melhorias na estrutura física, quanto a corpo técnico e quanto a uma efetiva participação daqueles para a qual a escola foi pensada/construída, em uma relação/interlocução que se estabeleça “*no coletivo, como te falei, comunidade-escola-professores, sempre um vai lá e dá uma cutucada pra ver se consegue*” (informação verbal, 2019).

Visando compreender essa efetiva participação, dos coletivos no entorno da escola, estabelecemos diálogo com alguns integrantes da comunidade local.

### 3.3.2 Outras vozes: a vez da comunidade local

Tendo em vista a participação do MAB, ainda sobre a denominação de CAHTU, apenas no processo de criação da escola e nos seus anos iniciais, como relatamos nas subseções anteriores, voltamos nosso olhar para a comunidade local (Figuras 17, 18 e 19), pois: 1) mediante relatos recolhidos com o diretor da escola; 2) face às informações coletadas na visita exploratória à Secretaria de Educação; e 3) de acordo com informações levantadas na fase exploratória junto ao coordenador pedagógico e ex-diretor da escola em estudo, a referida comunidade no entorno desse estabelecimento de ensino tem demarcado forte presença e participação no contexto escolar, sobretudo, no que diz respeito aos processos de gestão, visando melhores condições na qualidade do ensino oferecido naquele local.

Portanto, no percurso da pesquisa, buscamos contato com esses sujeitos a fim de dar-lhes vez para que suas vozes, saberes, experiências e contribuições ganhassem visibilidade.

**Figura 17** - Visita à comunidade São Pedro – diálogo com alguns representantes



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2019.

**Figura 18** - Reunião sobre Cooperativa de transporte escolar com alguns representantes de comunidade



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2019.



**Figura 19** - Dialogando com alguns representantes de comunidade



Fonte: Ana Rosa Pinheiro da Silva, acervo pessoal, 2019.

As Figuras 17, 18 e 19 são parte do registro das visitas realizadas no trabalho de campo, ocasião em que pudemos observar a dinâmica dos debates e decisões visando a melhorias na qualidade do ensino naquela localidade. Como exemplo, citamos uma discussão acerca da institucionalização de uma cooperativa de transporte escolar e a escolha da sua referida presidência em reunião realizada com alguns representantes no barracão da comunidade São Pedro.

O que ficou evidente para nós é que os participantes da reunião, representando a comunidade local, mostram-se conhecedores dos problemas que afetam a escola, como a falta de merenda, falta de infraestrutura em algumas áreas, regularização do transporte escolar, entre outros citados por eles. Ficou evidente também que eles sabem da fundamental importância, enquanto sujeitos política, social e historicamente construídos, que representam nessas inserções. Observamos ainda, durante a reunião, momentos de conflitos de ideias, mas também deliberações com partilha de poder e tomada de decisões de forma horizontal.

No decorrer dos diálogos, foi possível ouvir palavras como *“estamos na política”*, *“a vida gira em torno da política”*, *“tem que ter um bom relacionamento político”* e ainda *“um grupo unido favorece que as coisas aconteçam”* (informação verbal, 2019)<sup>42</sup>. Dentro da

<sup>42</sup> REUNIÃO COM COMUNIDADE. Informações coletadas durante a pesquisa de campo. Tucuruí: 22 jun. 2019.



perspectiva do estudo, sobre a participação e movimentos sociais, isso denota que os sujeitos estarão mais preparados para intervir, nos níveis micro e macro, a partir de sua “vivência coletiva e não individual, [...] na práxis grupal” (BORDENAVE, 1994, p. 61-74).

Deste modo, em se tratando da atuação desses coletivos no âmbito da gestão escolar, é oportuno desvelarmos suas perspectivas e desafios. Para tanto, fez-se necessário tecermos diálogo com alguns deles, já que questões pertinentes foram levantadas a esse respeito.

Em primeiro momento, foi levantado um questionamento de caráter coletivo para sondar se algum deles se identificava como integrante e/ou representante do MAB naquela região. Entretanto, foi unânime a resposta que em períodos anteriores fizeram parte do movimento, entretanto, no presente já não fazem mais. Questionados acerca do porquê, alguns declararam que “*o movimento enfraqueceu*” (informação verbal, 2019). Isso ratifica o que expressamente assinalou o coordenador na ocasião de sua entrevista, como exposto na subseção 3.2.

A fim de aprofundarmos o diálogo e compreendermos a perspectiva desses sujeitos no tocante à gestão escolar, estabelecemos diálogo com pelos menos dois representantes de comunidade. Assim, uma das lideranças entrevistada, a mais antiga e atuante daquela localidade (há mais de trinta anos), afirmou conhecer os problemas da escola e vem atuando em conjunto com os demais representantes e integrantes da comunidade para sanar esses problemas. Segundo ele, “*sempre participei [das reuniões da escola]. Elas são assim: a gente se reúne, a metade dos pais. Nem todos os pais participam, às vezes. Uns cinquenta por cento participa. [...] Tenho voto [...] sou um dos que tem voto lá*” (informação verbal, 2019)<sup>43</sup>. Notamos, portanto, que há um número considerável de participantes.

Ao tratar sobre a participação nas decisões da escola e sobre conquistas oriundas dessa interação, o representante A afirma o seguinte:

*Conquista, a gente já conquistou. Nós não tinha um colégio de boa qualidade, hoje nós temos. Na gestão passada a gente conseguiu [...]. A escola é boa, muito bonita. A gente batalhou muitos anos ali pra conseguir aquilo. O vice-prefeito, ele se comprometeu, principalmente comigo lá [...] vou mandar construir a escola pos filho de vocês, pos neto e dar emprego pro pessoal das ilhas. O que surgir lá será pro pessoal das ilhas, pra aumentar a renda de vocês. E isso já não tá acontecendo, já é mais gente de fora [...]*  
*Nós quando começamos essa escola aqui, nós começamos só com a 4ª série. A gente lutou até conseguir a 5ª. Aí pra conseguir a 8ª foi outra confusão de novo pra gente conseguir. Cê sabe, [...] não se fala em zona rural, o governo sempre...pode ser quem que seja sempre dá o pé pra trás. Porque*

<sup>43</sup> REPRESENTANTE DE COMUNIDADE A. Entrevista concedida à pesquisadora. Tucuruí: 22 jun. 2019.

*eu acho que o governo federal, governo estadual, deviam dar prioridade maior pro pessoal das ilha. Por que da onde é que vai o alimento, o arroz, o feijão, tudo? É da zona rural. Então se esse povo tiver uma oportunidade boa pro seus filhos, ele fica aqui no mesmo lugar. Daria mais rendo pro município de que tirar um que mora na zona rural elevar pra cidade pra ir invadir terreno e morar debaixo da lona (informação verbal, 2019).*

Conquistas que, segundo ele, são possíveis em razão de a escola ter procurado estabelecer essa parceria de modo que *“ela fala lá com a gente como é que está a escola, a gente vai lá saber, ela vem aqui”* e, nessa linha, a escola busca valorizar os pedidos e reivindicações da comunidade (informação verbal, 2019). Um exemplo disso fica evidente no trecho em que o mesmo representante A trata sobre a conquista do ensino médio em parceria com a escola, pois esta deu encaminhamentos para tal realização. De acordo com ele,

*Esse ensino médio, logo que foi concluído o prédio lá da escola, aí fizeram um levantamento aí pra ver quantos alunos tinham pra implantação do médio. Só que Passou dois anos, ninguém falou nada. Aí depois pensando, um dia caiu na minha ideia : mas o que foi que aconteceu? Aí eu procurei com o diretor de lá e ele disse: olha, eu já mandei pra lá. Aí eu fui lá na SEMEC. [...]Ah! Nós tamo dando andamento aqui [...] nós já tamo dando início aqui pro prefeito assinar pra nós mandar lá pra URE. [...] Ficou naquele empurra dali, dacolá. Eu sei que passou mais um ano ainda . Aí eu sempre ia lá. [...] Tinha uma pessoa lá que me dava apoio: ela dizia: venha, sente aqui, lá uma hora você consegue. E consegui, sim (informação verbal, 2019).*

Embora percebamos sinais positivos na interação entre a escola e comunidade, ainda há muito o que avançar. Questionado sobre desafios e melhorias a serem perseguidos naquela escola, o Representante A sugeriu, por exemplo, *“ampliar mais uma sala de aula, a estadia do professor. A gente não tem escola pra essas criança pequenina, não temos essa escola. Ainda nem quis mexer nesse negócio”* (informação verbal, 2019). De acordo com ele, ter uma escola de qualidade é necessário *“que tenha tudo, o prédio, professor, merenda, zelador [...] Principalmente, pra você ter uma escola de qualidade tem que ter primeiro o que? O Aluno”* (informação verbal, 2019).

Chama nossa atenção a ênfase dada ao alunado, o que nos remete às reflexões de Arroyo (2014, p. 26-27), ao assinalar que os próprios atores da comunidade e/ou movimentos sociais consideram a educação como *“um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos”*. Assim, depreendemos, a partir dos recortes apresentados, a valorização da figura do alunado que consideramos, com base nas afirmações de Arroyo (2014), a razão de ser da escola, pois é para a formação humana que ela foi pensada e criada.

Na entrevista realizada com uma liderança de comunidade com menos tempo de atuação (18 anos atuando), a qual, para efeito desta pesquisa denominamos Representante de Comunidade B, foi-nos informado que a escola *“sempre reúne a comunidade geral, aí entra professor, barqueiro, pai de aluno, comunidade em geral”*, e nesses encontros problemas que acometem a escola são discutidos e *“isso é decidido na reunião. [...] A maioria é decidido entre a comunidade, em conjunto”* (informação verbal, 2019)<sup>44</sup>.

Percebemos na fala do entrevistado que a maioria das decisões são tomadas pela comunidade. Isso pode ser explicado a partir do nível 6 de participação, ou seja, a “delegação”, que, segundo Bordenave (1994, p. 32), trata-se de certa margem de autonomia para decisões em determinados campos ou, nas palavras do autor, “a administração define certos limites dentro dos quais os administrados têm poder de decisão”.

Em que pese esses sujeitos gozarem de autonomia nas decisões com certa margem, o entrevistado relata algumas conquistas alcançadas em razão desse modelo de compartilhamento de poder adotado, quais sejam: *“a conquista maior que a gente tem era quando não tinha escola né. A gente conseguiu colocar essa escola lá. Foi uma das maiores conquistas”* (informação verbal, 2019); é o que ele revela com orgulho. *“Outra coisa foi, antes era canoa, agora já tem barco. [...] Era pouco, foi aumentado a quantidade”*; e ele afirma que *“o ensino médio também os meninos da nossa comunidade estudam aqui [...] é uma conquista também que a gente teve”* (informação verbal, 2019).

A despeito desses relatos, os quais são considerados positivos dentro de uma perspectiva de participação, o entrevistado revela que gostaria de participar mais e que houvesse mais engajamento da própria comunidade em geral *“tomando mais a frente né que é a comunidade; tem poucos à frente; os que têm são pouca gente”* (informação verbal, 2019). Para ele, a importância dessa participação reside no fato de *“se melhorar cada vez mais. A gente conquista e cada vez mais vai conquistando as coisas melhor...que precisa de muita coisa ainda”*, embora ele reconheça que grande parte das ações *“é planejado junto”* (informação verbal, 2019).

Esses excertos nos fazem compreender o quanto ainda é necessário avançar no tocante à participação da comunidade na gestão da escola, para que se garanta *“um espaço melhor para as crianças [...] um lugar melhorzinho”* (informação verbal, 2019). Neste sentido, percebe-se que há evidências de que a participação se revela mais forte por parte das lideranças e se revela com algumas limitações pelos demais integrantes das comunidades.

---

<sup>44</sup> REPRESENTANTE DE COMUNIDADE B. Entrevista concedida à pesquisadora. Tucuruí: 22 jun. 2019.

Isso se explica a partir das reflexões de Paro (1992) ao aludir aos “condicionantes institucionais, ou mecanismos coletivos”, como vias para encaminhamentos das ações participativas em determinadas comunidades (PARO, 1992, p. 279-280). De acordo com este autor, algumas lideranças acabam carregando sobre si a responsabilidade de atender às demandas da população a qual representam ou fazendo com que estas se eximam de um envolvimento maior nessas questões. É o que denominamos aqui de terceirização do ato de participar.

Ao retomarmos Gadotti (2014, p. 1), quando apresenta o conceito de gestão democrática, destacamos que tanto a participação popular quanto a autonomia “fazem parte da tradição das chamadas pedagogias participativas”, pois elas “incidem positivamente na aprendizagem” e, deste modo, “compõem a própria natureza do ato pedagógico”. Todavia, “formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país” (GADOTTI, 2014, p. 1). Deste modo, sustentamos o argumento de que, na interlocução escola-MAB-comunidade, essas inserções têm ocorrido, muito embora em caráter parcial, com indícios limitados para uma gestão escolar democrática.

Portanto, reconhece-se, tal como assinala Gadotti (2014), a necessidade de os sujeitos exercerem seu papel gestor/dirigente em sua plenitude, desde que a escola, em especial, crie espaços mais democráticos com vistas a viabilizar a inclusão de diversos atores sociais, incluindo os movimentos sociais, sobretudo o MAB. Ainda assim, é oportuno destacar que às vezes o diretor, enquanto gestor, não detém e/ou não pode exercer total autonomia em relação a essas deliberações em razão de muitas vezes estar subordinado ao poder central.

Assim, a luta por uma sociedade mais democrática, a valorização dos direitos coletivos, a formação para a cidadania e a inserção desses sujeitos não podem estar engessados no campo teórico e/ou normativo e do discurso emanados por parte de quem detém o poder. Apesar de se constituírem em enorme desafio, devemos pontuar e perseguir sua concretude em razão de serem imprescindíveis, especialmente no atual contexto.

## 4 CONCLUSÃO

No Brasil, em razão da cultura hegemônica neoliberal constituída a partir da década de 1990, projetou-se um modelo educacional com características e interesses divergentes de um projeto democrático e socialmente referenciado (SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014). O embate entre a concepção neoliberal e social de educação tem-se manifestado, em boa parte, como resultado da negligência dos grupos dominantes em “discutir e problematizar, com o conjunto da sociedade, em especial com os movimentos sociais, sindicatos de classe, pesquisadores e profissionais da educação, os rumos e as finalidades da educação nacional” (SILVA; FERREIRA; OLIVEIRA, 2014. p. 8).

Ao analisarmos histórica e contextualmente o processo de formação da educação brasileira, é perceptível que as políticas públicas de cunho neoliberal e os movimentos sociais, do passado e do presente, conflitam neste campo (da educação), pois grande parte do planejamento e tarefas desenhadas para a gestão e para as ações pedagógicas da escola partem de interesses pautados em princípios intrinsecamente ligados aos ditames de um modelo macroeconômico dominante, com efeitos negativos para a maioria da sociedade.

Há de se considerar que essas forças antagônicas conflitam e divergem principalmente no tocante à oferta de uma educação de qualidade e quanto ao modelo de gestão. Do lado do neoliberalismo, apresenta-se uma concepção mercadológica de educação para fins quantitativos, com “padrões curriculares neotecnistas” de um sistema racionalizado e obediente a critérios de qualidade, no qual a escola é vista como uma organização eficaz e competitiva no sentido de cumprir metas pré-estabelecidas hierarquicamente (ESTÊVÃO, 2013, p. 23). Por outro lado, no interior dos movimentos sociais, por exemplo, apresenta-se uma concepção de educação com uma dimensão sociocultural que valoriza o caráter democrático, a participação, a “pedagogia que resgata o outro” (ESTÊVÃO, 2013. p. 24), na qual se trabalhe a visão crítica do sujeito em que política e gestão estejam alinhadas em prol da inclusão da dimensão social e cultural desses sujeitos.

Oferecer uma educação com fins mercadológicos, prescrevendo a qualidade como critério de eficiência, significa alijar ainda mais o aspecto democrático e socialmente referenciado<sup>45</sup> e alargar o fosso das desigualdades e injustiça social, na medida em que as ações do Estado na e para a sociedade em relação à educação seguem uma agenda por meio

---

<sup>45</sup> O termo em tela refere-se à discussão da educação e da própria escola também como espaço de promoção de debates e participação de todos os sujeitos que nela e dela participam; portanto, implica dizer é que é um ambiente de caráter pedagógico e social.

de políticas públicas implementadas e traçadas a partir de interesses diferentes e antagônicos dos coletivos humanos organizados.

Portanto, intervir nessas questões constitui-se em tarefa complexa que demanda esforço e profundos estudos a partir de questionamentos como os levantados no início deste texto, bem como demanda atitudes concretas de grupos e setores organizados com este propósito, tendo em vista os diversos problemas de caráter estrutural, de pessoal qualificado e cultural/ideológico, com predominância de uma visão “utilitária e economicista”, que ainda se mostram presentes no chão da escola (DAMASCENO; SANTOS, 2017, p. 58).

O desafio consiste exatamente em reconfigurar o papel do Estado e também da escola. No entanto, este é um processo lento e gradual que implica efetiva participação de diversos segmentos da sociedade, incluindo os movimentos sociais. Esse envolvimento se faz necessário na direção oposta à hegemonia neoliberal e gerencial, pois a escola, sendo espaço social, só poderá cumprir integralmente seu papel se considerar este aspecto, já que ela foi instituída para a plena formação cidadã.

Nessa perspectiva, a atuação dos movimentos sociais, sobretudo o MAB, nas questões educacionais constitui-se em estratégia fundamental no tocante a uma forma de gestão que seja mais democrática e participativa, pois essas vidas têm sido ainda mais inundadas na atualidade, como mostrado anteriormente. Especialmente, por meio de discursos carregados de ideologias resultantes de um processo de construção hegemônica austera e ditatorial, pela super exploração pelo capital financeiro e pela legislação de silenciamento de vozes. É notório, portanto, que na atual conjuntura, da mesma forma que no passado, há uma política velada de cerceamento aos movimentos sociais.

Entretanto, como contraponto a este cenário, demonstramos nesta pesquisa que esses sujeitos têm demarcado seu lugar, atuando interna e externamente na vida social e política; resistindo a diversos ataques que têm vindo de encontro com suas pautas, visando, dentre outras coisas, a melhorias para a educação. Por sua vez, o MAB, no âmbito deste município, apesar da limitada abertura de espaços para participação nas escolas da rede municipal, como mostraram os dados, tem atuado junto ao IFPA, uma instituição de ensino básico, tecnológico e superior, levando o movimento, seus saberes, conquistas, bandeira de lutas e contribuições para a sociedade ao conhecimento daquela comunidade escolar/acadêmica.

Em se tratando da participação desse movimento social no processo de implementação da escola estudada, evidenciamos que, no ano de 1989, ocasião em que ela foi criada, houve presença, houve reivindicação e conquistas oriundas da atuação de alguns integrantes do

MAB, embora este movimento recebesse à época o nome de CAHTU. A inserção desses sujeitos foi relevante, inclusive, no tocante às pautas pedagógicas e curriculares. Isso se explica a partir da revelação de que o próprio coordenador local do MAB atuou como monitor de ensino naquele período.

No decorrer dos anos, de 1991 a 1996, por exemplo, as reivindicações acerca de melhorias na qualidade desse estabelecimento de ensino ocorreram em razão da participação da comunidade local, mas também com envolvimento do MAB. Como resultado dessa atuação, apontamos, com base nos dados apresentados, que o poder público municipal efetivou a construção da escola em estrutura de alvenaria e a construção de 10 mais escolas para aquela região. Desta forma, ampliou-se o espaço físico para oferta de vagas, bem como ampliou-se o corpo de funcionários, buscando-se assim oferecer melhorias para as condições de ensino para os ribeirinhos.

Outro fato que consideramos pertinente destacar acerca da atuação do MAB remete-nos a 2004/2005, ocasião em que foram oportunizadas turmas de alfabetização para jovens e adultos da região ribeirinha. Todavia, embora reconheçamos a relevância desse projeto e sua efetivação, demarcamos aqui o início da não participação do MAB na gestão dessa escola. Uma barreira apontada pelo próprio coordenador do movimento foi a não disponibilização de nenhum espaço nas escolas da região do lago – inclusive a escola “Tocantins” – para utilização dessas turmas de alfabetização, fazendo com que as aulas fossem direcionadas às casas dos próprios alunos. Alinhado a isso, não houve apoio nem divulgação por parte da mídia da grandeza desse projeto, conforme relatado pelo coordenador do movimento.

Caminhando um pouco mais pela trajetória desses sujeitos, deparamo-nos, em 2007, com uma marcante ocupação em cima da UHE-Tucuruí com repercussões negativas e de caráter nacional, que fez com que tanto o MAB quanto seus integrantes fossem rotulados de terroristas, invasores e baderneiros. Desta forma, desde então, em razão dessa repercussão e de suas consequências, o movimento é considerado hoje enfraquecido por algumas pessoas, inclusive pelo próprio coordenador, como revelamos nos excertos das entrevistas realizadas com ele. Deste modo, se o MAB já não contava com muita abertura de espaços para participação, sustentamos o argumento de que ficaram ainda mais difíceis essas inserções, principalmente no âmbito dos ambientes escolares.

Todavia, apesar dessa invisibilidade e/ou visão distorcida que muitos têm acerca desse movimento, ele não tem se revelado e/ou reconhecido como totalmente parado. Isso ficou

muito claro através dos dados coletados, pois estes mostraram que o MAB local tem atuado em áreas diversas, principalmente nas lutas de massa, como afirmou o coordenador.

Inferimos, portanto, que esses sujeitos históricos e de grande valor cultural, independente se integrantes do MAB ou de comunidades, continuam em movimento em prol de uma sociedade mais justa, ansiando pela liberdade e abertura de espaços mais democráticos, não apenas no âmbito das escolas básicas, mas também buscando inserções junto às instituições de ensino superior. Isso demonstra a multiplicidade, as potencialidades e a abrangência de atuação revelada no interior desse movimento. Esta riqueza se revela também no material levantado na pesquisa bibliográfica. No que tange às demandas, saberes e atuação pedagógica, o MAB mostrou o quanto eles têm a contribuir com essas pautas, valorizando, sobretudo, a cultura e o lugar do homem do campo, destacando o quanto eles consideram o fator educação relevante.

Não apenas isso, pontuamos aqui que esses sujeitos, no decorrer dos anos e na atualidade, não têm conseguido inserções junto à gestão da escola estudada, principalmente em razão de questões políticas. Isso se revela nas falas do coordenador local, quando relata que antes do assassinato do prefeito eleito, em 2015, havia abertura desses espaços, tanto que o MAB já estava se organizando para percorrer todas as escolas da rede de ensino municipal para apresentar sua missão, valores, princípios, demandas, conquistas, projeto de educação, seu histórico e suas pedagogias, visando a demonstrar sua importância para a sociedade e desconstruir a (falsa) imagem criada para eles, entre outras coisas.

Todavia, após o marcante assassinato do então prefeito eleito, Jones William, não houve continuidade<sup>46</sup> nesse planejamento, ficando o MAB, desta maneira, limitado e/ou cerceado de participar em determinados lugares e ocasiões; é o que foi revelado com lamento pelo coordenador local. Ele e nós acreditamos que haveria melhoras significativas no ensino e na aprendizagem, com reflexos positivos para o tecido social, caso as escolas proporcionassem amplos espaços para inserção desses sujeitos, pois é também para a formação destes que ela foi instituída.

No decurso desta pesquisa, estudando essa interlocução do ponto de vista da gestão, evidenciamos que ela se revela com alguns aspectos positivos para uma gestão escolar

---

<sup>46</sup> O MAB conseguiu abertura política no governo eleito de Jones William, em 2016. Essa aproximação foi possível em virtude de o prefeito eleito ter construído suas bases nos ideais progressistas alinhados, especificamente, ao PT. Fato este inédito para o movimento, visto que a história local e os dados levantados nesta pesquisa revelam que o MAB foi alijado de uma participação mais efetiva dentro dos espaços escolares sendo, inclusive, criminalizado na região seguindo a lógica operada pelos grupos dominantes, os quais criminalizam todo e qualquer movimento social de esquerda. Entretanto, essa possibilidade de atuação no chão das escolas fora interrompida pelo assassinato do prefeito Jones William ocorrido em julho de 2017.



democrática que valorize a participação dos sujeitos, muito embora a gestão ainda não consiga identificar quem é integrante do MAB naquela região. Isso reforça e deixa mais claro que o MAB não têm atuado junto à gestão escolar. Entretanto, outros sujeitos têm demarcado presença, sobretudo, os representantes das comunidades no entorno da escola estudada.

Apesar de os dados evidenciaram que a comunidade local não participou no processo de elaboração do PPP nem nas etapas de monitoramento e avaliação, o que é de fundamental importância quando consideramos o PPP como um dos instrumentos de gestão escolar que se concebia democrática. Todavia, há evidências de sua atuação em outras questões, não menos importantes no âmbito da gestão da escola. Podemos exemplificar citando reuniões, debates e decisões acerca de melhorias para o transporte escolar, para a estrutura física da escola e para a ampliação do nível de ensino ofertado de fundamental para ensino médio.

Assim, ficou evidente que a escola e a comunidade têm estabelecido um diálogo com efetivos resultados, o que consideramos fundamental. Ficou claro, desta forma, que há valorização do homem do campo, dos sujeitos no entorno da escola, dos saberes e da bagagem cultural por eles acumulados. Entretanto, em que pese esses traços positivos para uma relação democrático-participativa, há que se considerar que ela ainda se revela eivada de lacunas, como reconhecem o próprio diretor, o coordenador do MAB e os representantes de comunidade.

Ao direcionarmos especificamente nosso olhar para a comunidade, na pessoa de seus representantes, os dados demonstraram que estes, em boa medida, conhecem os problemas que afetam a escola e buscam intervir nessa realidade, já que gozam de margem de autonomia dentro dessa interação dialógica. Eles se posicionam frente a esses problemas, assumindo seu papel de gestor/dirigente, intervindo e alcançando resultados em uma articulação coletiva. Destacamos, assim, que esses sujeitos têm buscado fazer, ser e tomar parte da escola, ainda que muitos deles, como observado pelos dados obtidos, não se identifiquem mais como integrantes do MAB em razão do enfraquecimento do movimento, como revelaram os dados.

Em que pese haver certo grau de participação da comunidade local na esfera da gestão escolar e, apesar de ela ter-se revelado mais forte por parte dos representantes, ainda há o que avançar. Um fator a ser superado, por exemplo, é a falta de participação entre os demais integrantes da comunidade que, por vezes, têm deixado as decisões a cargo das lideranças, terceirizando assim sua oportunidade de participar e eximindo-se de esse direito.

Por outro lado, retomando o objetivo central da pesquisa em analisar a relação estabelecida entre MAB e escola “Tocantins”, assim como considerando a relevância de se

aglutinarem essas variáveis a fim de vislumbrar os possíveis resultados e reflexos para a esfera da educação, por exemplo, argumentamos que a interface surgida na ocasião da criação da escola, que se estendeu por alguns anos, e a tentativa de pautar um elo mais consubstanciado com os estabelecimentos de ensino da rede municipal deve ser retomada superando-se as barreiras que se apresentam.

Nessa perspectiva, como possibilidades para o alcance da efetiva democracia e participação, indicamos como alternativas algumas medidas e/ou caminhos a serem trilhados, quais sejam: 1) ampliação de espaço de diálogos, estudos e práticas que visem a capacitar e motivar pessoas e/ou mentes mais participativas; 2) maiores mobilizações coletivas com vistas a pressionar o poder público para implementação de melhorias para os coletivos humanos; 3) maior intensificação nas lutas, buscando outras estratégias de enfrentamento; 4) busca de outras alternativas de conquista, especialmente com ênfase para a educação do campo, que é a realidade do contexto estudado nesta pesquisa; 5) valorização dos sujeitos dos movimentos sociais de modo a vê-los como parceiros, conhecendo-os e valorizando suas potencialidades e contribuições nessa interlocução; 6) incentivo e fortalecimento do envolvimento dos sujeitos no nível micro de modo a alcançar o nível macro de participação; e 7) agregação de outras instâncias de participação nessa interação, como a UFPA e UEPA no contexto deste município.

Por fim, considerando a dinâmica das relações sociais em que o compartilhamento e a geração de novos saberes resultem em cidadãos cômicos, críticos, emancipados e participativos, tal qual regem os princípios da gestão democrática, reforçamos nosso argumento de que este elo entre educação e movimentos sociais é fundante, na medida em que também é possível e faz-se urgente e necessário, principalmente diante do atual cenário que se apresenta.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **O processo de institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALMEIDA, Rodrigo. O dia em que o Brasil quase parou – Parte 1. **Papo de Homem**, [online], 28 jan. 2010. Mundo. Disponível em: <tinyurl.com/y4nwc725>. Acesso em: 11 jun. 2019.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. Biblioteca Freireana, v. 5.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento**. [S. l.]: ANAB, 2008a. Caderno pedagógico. Disponível em:<tinyurl.com/y67pdz97>. Acesso em: 28 maio 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento: textos de aprofundamentos e debates**. [S. l.]: ANAB, 2008b. Caderno pedagógico. Disponível em: <tinyurl.com/yxebdul>. Acesso em: 28 maio 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento: sugestões de atividades de letramento e etnomatemática**. [S. l.]: ANAB, 2008c. Caderno pedagógico. Disponível em: <tinyurl.com/y58gyjgk>. Acesso em: 28 maio 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **As lutas dos atingidos por barragens por direitos humanos**. [S. l.]: ANAB, 2013. Cartilha. Disponível em: <tinyurl.com/y5s8gbf2>. Acesso em: 3 nov. 2018.

ARAÚJO, Aline Reis de Oliveira. **Os territórios protegidos e a Eletronorte na área de influência da UHE Tucuruí/PA**. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogia em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BENITES, Magda Nascimento de Alcântara; MAGANHINI, Thais Bernardes. A participação popular como instrumento de proteção da Amazônia na criação das usinas hidrelétricas de

Santo Antônio e Jirau. **E-GOV UFSC**, [on-line], 29 maio 2012. Disponível em: <tinyurl.com/y3v2pjod>. Acesso em: 9 maio 2019.

BICALHO, Ramofly; BEZERRA, Sebastiana Ferreira. A influência histórica dos movimentos sociais em favor das políticas públicas de educação do campo. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 8, n. 1, p. 94-115, 2018.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BOGO, Ademar. A cultura, a consciência e a mística. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento: textos de aprofundamentos e debates**. [S. l.]: ANAB, 2008. p. 24-34. Caderno pedagógico. Disponível em: <tinyurl.com/yxebsdul>. Acesso em: 28 maio 2018.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAGA, Theodoro. Nossa História. **Tucuruí**, [on-line], 2011. Disponível em: <tinyurl.com/yxqh5lvh>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 63.952, de 31 de dezembro de 1968**. Cria no Ministério das Minas e Energia o Comitê Coordenador dos Estudos Energéticos da Amazônia. Brasília, DF: Presidência da República, [1968]. Disponível em: <tinyurl.com/y5ljmrj4>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <tinyurl.com/y37xv2ax>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <tinyurl.com/czskwlv>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <tinyurl.com/3rq54tt>. Acesso em: 28 maio 2018.

BRAINLY. As três bacias hidrográficas identificadas acima são [...]. **Brainly**, [on-line], 29 nov. 2015. Ensino Superior; Geografia. Disponível em: <tinyurl.com/y64nhgns>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BREAKWELL, Glynis M. et al. **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CABRAL, Lígia Maria Martins. **Eletronorte 25 anos: Centro da Memória da Eletricidade no Brasil**. Rio de Janeiro, 1998.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARLI, Caetano de; COSTA, Elizardo Scarpatti. Os movimentos sociais e a crítica epistemológica ao local de produção do conhecimento científico. **Sociologia**, Porto, v. 26, p. 139-162, dez. 2013.

CARLOS, Daiane dos Santos. Estas Mãos. 2008. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento: textos de aprofundamentos e debates**. [S. l.]: ANAB, 2008. p. 15-16. Caderno pedagógico. Disponível em: <tinyurl.com/yxebsdul>. Acesso em: 28 maio 2018.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTELLS, Manuel. **Cidade, Democracia e Socialismo: a experiência das associações de vizinhos de Madri**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAVALCANTI, Flávio R. História de Carajás Parte II - Ferrovias da Amazônia: Estrada de Ferro Tocantins. **Centro-Oeste: Trens, Ferrovias e Ferreomodelismo**, [on-line], 20 nov. 2011. Disponível em: <tinyurl.com/y4dmsnbg>. Acesso em: 11 dez. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COMISSÃO MUNDIAL DE BARRAGENS (CMB). **Estudo de Caso Brasileiro: UHE Tucuruí - relatório de escopo**. Cidade do Cabo: CMB, 1999. Disponível em: <tinyurl.com/y6n79xhn>. Acesso em: 25 jun. 2018.

COELHO, Franklin Dias. **História urbana e movimentos sociais: o movimento de reforma urbana (1950-1990)**. 1996. 370 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1996.

CORRÊA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. As políticas Neoliberais na América Latina e suas implicações nos programas educacionais no Brasil: o caso do programa escola ativa. In: OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de (Org.). **A lógica de programas na política educacional brasileira e paraense: uma agenda de estudos**. Belém: Editora Cromos, 2015. p. 73-137.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na Amazônia: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem**. 2007. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. O Movimento dos Atingidos por Barragem na Amazônia: um movimento popular nascente de “vidas inundadas”. **NERA, Presidente Prudente**, v. 12, n. 15, p. 34-65, jun./dez. 2009.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Novos atores em cena e a reconfiguração dos conflitos sociais e do debate do desenvolvimento no Brasil e na Amazônia: a emergência do Movimento dos Atingidos por Barragens. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 16, n. 108, p. 113-131, jan./jun. 2015.

CORREIA, Sérgio Roberto Moraes; SILVA, Severino Bezerra da. A emergência de uma pedagogia do movimento dos povos atingidos por barragem. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 348-365, jan./abr. 2016.

COSTA, Maria das Dores. Movimentos sociais e cidadania: uma nova dimensão para a política social no Brasil. **Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, p. 3-10, abr./jun. 1988.

COSTA, Gustavo Paccelli da. **Movimentos sociais e democracia: reflexões contemporâneas sobre o ativismo social**. 2013. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais – Ciência Política) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Movimentos sociais e educação: uma relação fecunda. **Trabalho Necessário**, Curitiba, v. 14, n. 25, p. 69-89, 2016.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Émina. **Esperança tardia: trajetórias das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil**. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Modelo econômico e os modos de vida: confrontos e alternativas no Sul do Pará. In: DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana (Org.). **Desmatamento e modos de vida na Amazônia**. São Paulo: NUPAUB, 1999. p. 27-94.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ANPOCS, 1995.

DOMINGUES, Rosane Domingues. Os movimentos sociais contemporâneos. **SlideShare**, [on-line], 2016. Apresentação de Slides. Disponível em: <[tinyurl.com/y6l6b4hk](https://www.slideshare.net/y6l6b4hk)>. Acesso em: 26 abr. 2019.

ELETRONORTE. Eletrobrás - Eletronorte-Pará. **Eletronorte**, [on-line], [201-]. Disponível em: <[tinyurl.com/y495a5um](https://www.tinyurl.com/y495a5um)>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e traduções**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Reflexões sobre os princípios educativos dos movimentos sociais e a educação do campo. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 1, p. 1-18, 2018.

FEARNSIDE, Philip Martin. Environmental impacts of Brazil's Tucuruí Dam: unlearned lessons for hydroelectric development in Amazonia. **Environmental Management**, v. 27, n. 3, p. 377-396, mar. 2001.

FEARNSIDE, Philip Martin. **Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras**. Manaus: Editora do INPA, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. **Biblioteca Digital do Planejamento**, [on-line], 2004. Disponível em: <tinyurl.com/y4ys5oj4>. Acesso em: 21 dez. 2018.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. Projeto político-pedagógico: ação estratégica para a gestão democrática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 9, n. 14, p. 985-1006, 2014.

FERREIRA, Henrique da Costa. Fundamentos da participação na gestão. Instituto Politécnico de Bragança. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2007, Lisboa. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2007. Disponível em: <tinyurl.com/y5fbq3m3>. Acesso em: 31 out. 2018.

FOSCHIERA, Atamis Antonio; BATISTA, Lucione Sousa; JUNIOR, Antonio Thomaz. Organização e atuação do movimento dos atingidos por barragens: o caso do MAB/TO. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, v. 10, n. 1, p. 134-146, jan. 2009.

FOSCHIERA, Atamis Antônio. Conhecendo a trajetória de organização dos atingidos por barragens. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 36, p. 113-128, dez. 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1989.

G1. Famílias invadem obras na usina de Tucuruí, no Pará. **G1**, [on-line], 16 out. 2007. Brasil. Disponível em: <tinyurl.com/y3299w4q>. Acesso em 11 jun. 2019.

GADEA, Carlos A.; SCHERER-WARREN, Ilse. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americanos. **Revista de Sociologia e Política**, Florianópolis, n. 25, p. 39-45, nov. 2005.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2014, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <tinyurl.com/y2fymhvt>. Acesso em: 9 jul. 2018.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 228-252.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. 500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Meditações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003b.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008a.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008b.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In: ANPED SUL, 9., 2016, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes; FASE, 1991.



GUTIERREZ, Gustavo Luis; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 59-75.

HAESBAERT, Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. **PET Geografia**, [on-line], 2004. Disponível em: <tinyurl.com/y2df48qh>. Acesso em: 21 dez. 2018.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010a. Panorama - densidade demográfica – População - Tucuruí-PA- Estimativa 2019. **IBGE**, [on-line], [201-]a. Disponível em: <tinyurl.com/y4e8kokr>. Acesso em: 2 dez. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2010b. Universo - Indicadores sociais municipais – Taxa de analfabetismo. **IBGE**, [on-line], [201-]b. Disponível em: <tinyurl.com/yyortgso>. Acesso em: 11 dez. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Mapas: Tucuruí-PA. **IBGE**, [on-line], [201-]c. 2010c. Disponível em: <tinyurl.com/yyd88lmc>. Acesso em: 20 nov. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2019. Panorama - densidade demográfica – População - Tucuruí-PA- Estimativa 2019. **IBGE**, [on-line], [201-]. Disponível em: <tinyurl.com/y4e8kokr>. Acesso em: 2 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). IDEB: Resultados e metas – município Tucuruí-PA. **INEP**, [on-line], 2017. Disponível em: <tinyurl.com/y4e8kokr>. Acesso em: 2 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica - Censo Educacional: matrículas. **INEP**, [on-line], 2018a. Disponível em: <tinyurl.com/y5yxfejv>. Acesso em: 2 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). IDEB - Escolas. **INEP**, [on-line], 2018b. Disponível em: <tinyurl.com/ycjegqdn>. Acesso em: 2 dez. 2019.

KAUCHAKJE, Samira. 35 anos de pesquisa sobre movimentos sociais: permanências e diversidades nas teses e dissertações realizadas na USP e UNICAMP. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 3, p. 113-132, jan./jul. 2010.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo. 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

LYRA, Paulo de Tarso. Governo negocia e hidrelétrica de Tucuruí é desocupada. **G1**, [on-line], 25 maio 2007. Política Disponível em: <tinyurl.com/y6njnzza>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. **O colapso da democracia no Brasil: da constituição ao golpe de 2016**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular. 2019.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). **A educação no movimento dos atingidos por barragens**. Tramandaí: Ísis, 2005.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). **A luta dos atingidos por barragens contra as transnacionais, pelos direitos e por soberania energética**. São Paulo: MAB, 2008. Cartilha. Disponível em: <tinyurl.com/y6c8ug58>. Acesso em: 28 maio 2018.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). **Violação dos Direitos Humanos na construção de barragens**. São Paulo: MAB, 2011a. Disponível em: <tinyurl.com/y3n8hlsh>. Acesso em: 28 maio 2018.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). Quem somos? **MAB**, [on-line], 1 dez. 2011b. Disponível em: <tinyurl.com/y2tuuou4>. Acesso em: 9 jul. 2018.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). Cartilha da política nacional dos direitos das populações atingidas por barragens. **MAB**, [on-line], 14 ago. 2013. Disponível em: <tinyurl.com/y6hyqkc3>. Acesso em: 28 maio 2018.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). Atingidos por Belo Monte fazem marcha por direitos em Altamira (PA). **MAB**, [on-line], 13 mar. 2019. Disponível em: <tinyurl.com/y3spno77>. Acesso em: 9 maio 2019.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). [Homepage]. **MAB**, [on-line], 14 ago. [20--]. Disponível em: <tinyurl.com/y5t56kz2>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MACIEL, Edmilson Rodrigues. **De Belém a Tucuruí**. Imperatriz: Ética Editora, 1999.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 2004.

MEDEIROS, Edileuza Custódio Rodrigues de. **Registro de atuação dos movimentos dos atingidos por barragens nos reassentamentos de Acauã: alfabetização de jovens e adultos**. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, São Paulo, n.17, p. 49-66, 1989.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Amazônia. **MMA**, [on-line], [2019]. Biomas. Disponível em: <tinyurl.com/y2s78yhm>. Acesso em: 9 maio 2019.

MOURIAUX, René; BEROUD, Sophie. Para uma definição do conceito de “movimento social”. In: LEHER, Roberto; SETÚBAL, Mariana (Org.). **Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 2005. P. 159-173.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília: Paralelo 15; UNESP, 2000. p. 17-35.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 173, n. 174, p. 225-290, maio/ago. 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Entre Ideias**, Salvador, Salvador, v. 4, n. 1, p. 90-105, jan./jun. 2015.

PINHEIRO, Camila Mendes. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. 2015. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e Democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996.

ROCHA, Gilberto de Miranda. **Todos convergem para o lago! Hidrelétrica Tucuruí: municípios e territórios na Amazônia**. Belém: NUMA/UFPA, 2008.

ROCHA, Jefferson Alves. **A gestão democrática como estratégia neoliberal nas políticas educacionais locais: a rede municipal de Rio Claro**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. Movimentos Populares e sociais: a sociedade brasileira em ação na década de 1980. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2003.

SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia. In: Ceceña, Ana Esther (Org.). **Hegemonias e emancipações no século XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 15-34.

SANDER; Letícia; LEITE, Pedro Dias. Militantes invadem usina hidrelétrica de Tucuruí, no Pará. **Folha de São Paulo**, [on-line], 24 maio 2007. Brasil. Disponível em: <[tinyurl.com/y5udd3ab](http://tinyurl.com/y5udd3ab)>. Acesso em: 11 jun. 2019.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Impulso**, Piracicaba, v. 27, n. 70, p. 17-32, set./dez. 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SCHERER-WARREN, Ilse. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 1, p. 109-130, jan./abr. 2006.

SCHERER-WARREN, Ilse. redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set./dez. 2008.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia H. Movimentos sociais e participação institucional: introduzindo o debate. **Política e Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 9-24, abr. 2011.

SEQUEIRA, João Elbio de Oliveira Aquino. Estruturas de oportunidade legal dos movimentos anti-barragens no Pará. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 474-506, 2017.

SERRANO, Glória Perez. Desafíos de la investigación cualitativa. **Research Gate**, [on-line], p. 1-21, 2007. Disponível em: <tinyurl.com/yys63sjw>. Acesso em: 13 ago. 2018.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação técnica para análise de dados qualitativos. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Maringá: ANPAD, 2013.

SILVA, José Bittencourt da. **Unidades de conservação e organizações de populações tradicionais sul-amapaenses: problemas, tendências e perspectivas**. 2007. 243 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável no Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. O planejamento educacional no Brasil: políticas, movimentos e contradições na gestão dos sistemas municipais. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 79-95, jan./abr. 2014.

SOARES, José Nildo Oliveira; NETO, João Clemente de Souza. Caminhos e conquistas do direito à educação. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 109-126, set./dez. 2016.

SOUZA, Bernardo Cruz. “Tem muita gente angustiada e doente por causa da barragem”, diz atingido por barragem. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ATINGIDOS POR BARRAGENS (ANAB). **Imagens em movimento: textos de aprofundamentos e debates**. [S. l.]: ANAB, 2008. p. 18-19. Caderno pedagógico. Disponível em: <tinyurl.com/yxebsdul>. Acesso em: 28 maio 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos sociais e escola pública: lutas pelo fortalecimento da educação do campo. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia do movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 165-177, jan./abr. 2009.

TILLY, Charles. **From mobilization to revolution**. Ann Arbor: University of Michigan. 1977.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 108-135.

TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais para evitar mal-entendidos. **Lua Nova**, São Paulo, n.17, p. 5-18, 1989.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade**. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

TRINDADE, Gestine Cássia et. al. (Org.). **Movimento dos atingidos por barragens: a educação no movimento dos atingidos por barragens: caderno pedagógico**. Tramandaí: Ísis, 2005.

TUCURUÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político de Educação para o Campo (Escolas da Zona Rural)**. Tucuruí: SEMEC, 2013.

TUCURUÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Relação de professores das escolas da educação do campo – histórico da escola**. Tucuruí: SEMEC, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de Educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Brasília: MEC, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./jun. 2007.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; SOUSA, Jhonatan Uelson Pereira; CARDOZO, Maria José Pires Barros. (Org.). **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

YANAGUITA, Adriana Inácio. A descentralização da gestão financeira para a escola. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 1., CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Cáceres, Mérida. **Anais...** Goiânia: ANPAE, 2010.

ŽIŽEK, Slavoj. **O sujeito incômodo: o sujeito ausente da ontologia política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR DA ESCOLA

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Formação: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_  
 Concursado ou temporário? \_\_\_\_\_

- 1 – Geral: Há quanto tempo trabalha na direção da escola?
- 2 – O que orienta seu trabalho como gestor?
- 3 - Fale sobre o processo de criação da escola.
- 4 - Quais comunidades são atendidas pela escola?
- 5 – Gestão/Participação: Como você vê os movimentos sociais em geral e em particular do MAB? Você acredita que as escolas do campo devem manter relações institucionais com os movimentos sociais? Por que?
- 6 – Há espaços de tomada de decisão com o coletivo (comunidade/movimento social)? Quem participa? Como acontece? Quais resultados alcançados?
- 7 - De maneira esta escola busca fazer interfaces com os movimentos sociais? Quais são os resultados dessa participação?
- 8 – Você é a favor ou contra a participação dos movimentos sociais, especificamente o MAB nos processos de decisão da escola? Por que?
- 9 – Há algum projeto específico visando atender as demandas do MAB e da comunidade local? Qual?
- 10- Você considera importante a participação dos movimentos sociais e da comunidade na escola? Por que?
- 11 – O MAB e a comunidade conhecem os problemas da escola? Como eles reagem a esses problemas?
- 12 – Fale sobre o processo de nucleação da escola. Como a comunidade/MAB se comportaram diante desse processo?
- 13 – Na sua opinião qual o papel da escola para a comunidade e qual o papel da comunidade para a escola?
- 14 – Sobre o ppp: que movimento, comunidade ou associação participou desse processo? Por que? Como foi o processo de elaboração?
- 15 – O que você sugere como medida para melhorar a relação escola/movimento social/comunidade?
- 16 – A escola possui conselho escolar ou outros órgãos deliberativos? Quais? Quem participa?
- 17 – Sobre educação do campo: qual sua concepção de educação do campo? Como ela deve ser?
- 18 – Esta escola atende muitos alunos da região rural/ribeirinhos. Você acredita que a escola atende as necessidades da comunidade do campo? Por que?
- 19 – Você acredita que esta escola tem contribuído com o desenvolvimento e melhoria na qualidade de vida dos habitantes do campo (dessa região ribeirinha)? Como?
- 20 – Você considera que o ensino e a gestão desta escola são oferecidos de qualidade? Por que?
- 21 - Você gostaria de que algo mudasse na escola? O que e por que?

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO MAB**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**EIXO: CARACTERÍSTICAS, ASPECTOS HISTÓRICOS E RELAÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA**

- 1 – Fale sobre o MAB-Tucuruí, o que é, como surgiu e finalidades.
- 2 – Quais comunidades integram o movimento?
- 3 – Fale sobre o histórico de lutas, conquistas e avanços no contexto de Tucuruí, especialmente nas áreas social e educacional.
- 4 – Quais foram os principais desafios enfrentados pelo movimento desde seu nascimento e por quê?
- 5 – Qual a bandeira de luta na questão política, social e educacional? Existe uma luta que trata da questão da educação?
- 6- Fale sobre a questão da relação MAB/educação.
- 7 – Possui regimento/estatuto? Fale um pouco dos direitos dos atingidos e acerca dos impactos sofridos.
- 8- Fale um pouco sobre a criação da escola e participação do MAB/Comunidade.
- 9 – Como é a relação MAB e escola? O MAB procura a escola para fazer essa ponte, como?
- 10 – Os pais participam da vida escolar?
- 11 – A escola possui ações e atividades que atendem os anseios da comunidade especialmente dos atingidos?
- 12 – Qual a importância do papel da escola naquela comunidade e como deve ser a relação escola/comunidade/movimento?

**EIXO: ATUAÇÃO DO MAB NO MUNICÍPIO - VISIBILIDADE**

- 13 – Atualmente, em quais áreas de atuação o MAB tem sido mais presente?
- 14 – Em sua opinião, o movimento MAB em Tucuruí está mais forte ou mais fraco? Explique por que.

**EIXO: MAB/ESCOLA BÁSICA – PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO**

- 15 – O MAB e a comunidade conhecem os problemas da escola? Como eles reagem a esses problemas?
- 16 - Você considera importante a participação dos movimentos sociais na gestão da escola, por quê?
- 17 – Em sua opinião, o MAB encontra alguma dificuldade em participar da gestão da escola? Por quê? Quais e qual a maior dificuldade?
- 18 - O que você sugere como medidas para melhorar a relação MAB-escola?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – LIDERANÇAS DE COMUNIDADES**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Comunidade: \_\_\_\_\_

- 1-Mora há quanto tempo nessa região?
- 2-Participa de algum movimento social, qual?
- 3-Tem filhos matriculados na escola? Em qual série?
- 4-Conhece os problemas da escola? Quais?
- 5-Participa de reuniões da escola? Como é?
- 6-O que é decidido ou resolvido nas reuniões?
- 7- Você tem voto nas decisões?
- 8-Alguma conquista resultante dessa participação? Qual?
- 9-Gostaria de participar mais? Por quê?
- 10-Qual a importância de participar nas ações e decisões da escola?
- 11- A escola busca parceria com a comunidade? Como?
- 12-A escola busca valorizar os pedidos e reivindicações da comunidade? Aponte algumas delas.
- 13-Se pudesse mudar algo na escola o que seria e por quê?



## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa intitulada **“Interfaces entre educação básica, movimento social, ação comunitária e gestão escolar: uma análise a partir da escola “Tocantins” no município de Tucuruí”** desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) **Ana Rosa Pinheiro da Silva** e permito que obtenha \_\_\_\_\_ (fotografia / filmagem / gravação) de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Tucuruí-PA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Nome completo do pesquisado

Acadêmico/Pesquisador: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

## ANEXO A – CAPAS DOS CADERNOS DO MAB – 1, 2 e 3




## ANEXO B – MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO MAB



APOIO:





# A luta dos atingidos por barragens contra as transnacionais, pelos direitos e por soberania energética



ÁGUA E ENERGIA NÃO SÃO MERCADORIAS!

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

Síntese do Relatório  
Comissão Especial "Atingidos por Barragens"  
Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana





*O Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana reconhece a existência de um padrão e violações dos direitos humanos na construção de barragens.*

*"Durante os trabalhos da Comissão, ficaram evidentes a relevância e magnitude dos impactos sociais negativos decorrentes do planejamento, implantação e operação de barragens nos casos estudados.*

*Os estudos de caso permitiram concluir que o padrão vigente de implantação de barragens tem propiciado, de maneira recorrente, graves violações de direitos humanos, cujas consequências acabam por acentuar as já graves desigualdades sociais, traduzindo-se em situações de miséria e desestruturação social, familiar e individual." (CDDPH, 2010. p. 12)*

#### Mais informações:

Você pode encontrar o relatório na íntegra neste endereço eletrônico:  
[http://www.direitoshumanos.gov.br/conselho/pessoa\\_humana/relatorios](http://www.direitoshumanos.gov.br/conselho/pessoa_humana/relatorios)

**Expediente:**  
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)  
Secretaria Nacional  
Março de 2011, São Paulo



## O modelo energético e a violação dos direitos humanos na vida das mulheres atingidas por barragens

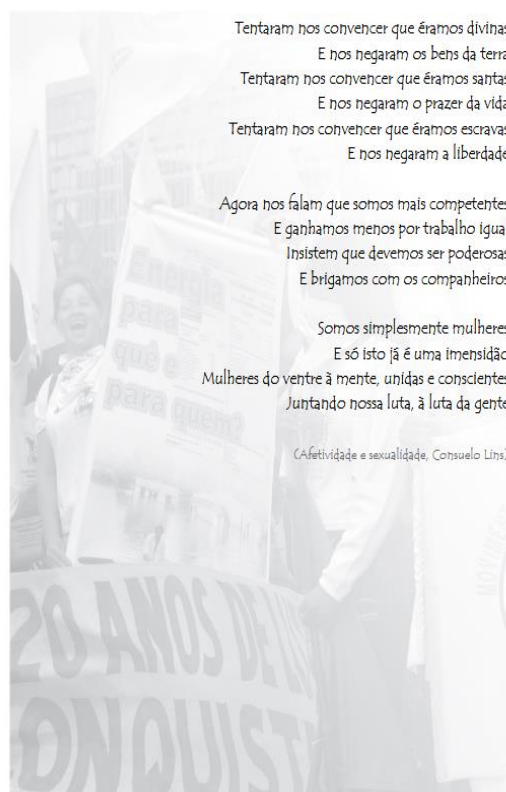


Tentaram nos convencer que éramos divinas  
E nos negaram os bens da terra  
Tentaram nos convencer que éramos santas  
E nos negaram o prazer da vida  
Tentaram nos convencer que éramos escravas  
E nos negaram a liberdade

Agora nos falam que somos mais competentes  
E ganhamos menos por trabalho igual  
Insistem que devemos ser poderosas  
E brigamos com os companheiros

Somos simplesmente mulheres  
E só isto já é uma imensidão  
Mulheres do ventre à mente, unidas e conscientes  
Juntando nossa luta, à luta da gente

(Afetividade e sexualidade, Consuelo Lins)



### Apresentação

#### Estimados companheiros e companheiras

É com muita alegria que estamos entregando, através do texto desta cartilha, um resumo da proposta da Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens. O objetivo deste material é servir de instrumento de estudo e debate sobre a proposta defendida pelo MAB, a partir do acúmulo da nossa luta na defesa de direitos, que esperamos ver aprovada através de um marco legal que regule uma política de caráter nacional direcionada aos atingidos.

Desde os anos 70, atingidos e atingidas por barragens fazem a luta para defender e garantir seus direitos, muito em decorrência da enorme contradição colocada no setor elétrico do nosso país. Há décadas o Estado brasileiro desenvolveu um marco regulatório forte para garantir a construção das hidrelétricas em todas suas etapas, desde o planejamento, concessão e liberação da obra, até a liberação de recursos financeiros necessários. Entretanto, em puro contraste, não existe nenhuma política específica que garanta os direitos das populações atingidas que são obrigadas a sair de suas terras para dar lugar ao lago.

Por isso, na história da luta dos atingidos e atingidas por barragens, garantimos conquistas, mas não conquistamos direitos. Nosso propósito é garantir, em lei, os direitos dos atingidos e atingidas por barragens, para servir de instrumento a nossa luta, e ser um parâmetro a ser seguido por qualquer empresa, na construção de qualquer barragem, em qualquer lugar do território nacional.

Esperamos que o documento sirva como base para fortalecer nossos argumentos na defesa de nossos direitos. Além disso, esperamos que este documento também seja mais um instrumento na luta contra a violação dos direitos humanos dos atingidos e atingidas por barragens do Brasil.

Nossa luta será pela instituição da Política, mas também será para garantir na prática a implementação e garantia de todos os direitos.

Boa luta a todos e todas!

Coordenação Nacional  
Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB - Brasil)  
Agosto de 2013, São Paulo.

## PNAB Política Nacional de Direitos das Populações Atingidas por Barragens



**Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**  
Água e energia não são mercadorias!

Brasil  
ÁGUA E ENERGIA  
NÃO SÃO MERCADORIAS

[O MAB](#)
[DADOS E FATOS](#)
[NOSSA PRODUÇÃO](#)
[NOTÍCIAS](#)
[BIBLIOTECA](#)
[WEBMAIL](#)

### TEMAS

14 de Março Amazônia América Latina **Belo Monte** Complexo Tapajós Cúpula dos Povos Direitos Humanos Encontro Nacional do MAB Energia Jirau Jornada de Lutas Mariana MST Mulheres Petróleo Plataforma Operária e Camponesa para Energia Produção Santo Antônio Via Campesina Água

[mais tags](#)

### NOTÍCIAS POR REGIÃO

## I Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas

Publicado em seg, 18/02/2013 - 09:59

**1º Encontro Nacional do Movimento de Mulheres Camponesas do Brasil**

Com o tema "Na Sociedade que a Gente Quer, Basta de Violência contra a Mulher!", cerca de três mil mulheres camponesas, de vinte e dois estados do Brasil, estão sendo esperadas para os dias 18 a 21 de fevereiro de 2013, no Parque da Cidade em Brasília.

Para o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), segundo a dirigente da região Sul, Noeli Taborda o objetivo deste encontro será de "fortalecer o Movimento de Mulheres Camponesas desde a base à direção Nacional, dando visibilidade ao papel importante que a mulher exerce na produção de alimentos, celebrando conquistas e planejando o futuro".

O MMC possui como missão a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer opressão e discriminação. Isso se concretiza nas lutas, na organização, na formação e na implementação de experiências de organização popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história. O Movimento tem a preocupação com a soberania alimentar, entendida como a produção de alimentos saudáveis e diversificados para o consumo de toda população brasileira, não apenas de suas famílias.

Durante os dias do encontro, as mulheres vivenciarão diferentes momentos como plenárias que discutirão os temas: a produção de alimentos saudáveis, o combate à violência contra as mulheres e o feminismo. Além de estudos, discussões e vivências, as camponesas também terão atividades culturais.

**Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**  
Água e energia não são mercadorias!

Brasil  
ÁGUA E ENERGIA  
NÃO SÃO MERCADORIAS

[O MAB](#)
[DADOS E FATOS](#)
[NOSSA PRODUÇÃO](#)
[NOTÍCIAS](#)
[BIBLIOTECA](#)
[WEBMAIL](#)

### TEMAS

14 de Março Amazônia América Latina **Belo Monte** Complexo Tapajós Cúpula dos Povos Direitos Humanos Encontro Nacional do MAB Energia Jirau Jornada de Lutas Mariana MST Mulheres Petróleo Plataforma Operária e Camponesa para Energia Produção Santo Antônio Via Campesina Água

[mais tags](#)

### NOTÍCIAS POR REGIÃO

## Seminário discute problemas da privatização em RO

Publicado em qua, 08/08/2012 - 15:57

Atingidos por barragens e trabalhadores dos setores da energia e do saneamento realizaram hoje o seminário "Panorama Político sobre água e energia" no Ministério Público Estadual, em Porto Velho. A atividade, construída pela Plataforma Operária e Camponesa, integra a mobilização nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) pelo Dia Mundial do Meio Ambiente, celebrado ontem.

Os participantes do seminário discutiram a necessidade de combater a privatização da água e da energia. No setor da energia, esse combate se dá atualmente na defesa da renovação das concessões do setor elétrico, como afirmou Franklin Moreira, da Federação Nacional dos Urbanitários (FNU). Boa parte das concessões que vão vencer pertencem a empresas públicas e, por isso, se forem realizados leilões, correm o risco de serem privatizadas.

No setor da água, o avanço da privatização é sob a forma de parcerias público-privadas (PPPs) na área do saneamento. No estado de Rondônia, três municípios já adotaram esse regime de gestão: Guajará Mirim, Arequmes e Pimenta Bueno. A presidenta da Companhia de Águas e Esgotos de Rondônia (Caerd), Márcia Luna, ressaltou a importância da gestão pública do setor para garantir a qualidade do serviço e o atendimento da população, em especial das comunidades carentes.



**Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**  
Água e energia não são mercadorias!

Brasil  
ÁGUA E ENERGIA  
NÃO SÃO MERCADORIAS

**TEMAS**

14 de Março Amazônia América Latina **Belo Monte** Complexo Tapajós Cúpula dos Povos Direitos Humanos Encontro Nacional do MAB Energia Jirau Jornada de Lutas Mariana MST Mulheres Petróleo Plataforma Operária e Camponesa para Energia Produção Santo Antônio Via Campesina Água

mais tags

**NOTÍCIAS POR REGIÃO**

**Atingidos da Bahia exigem acesso a informações**

Publicado em sex, 02/08/2019 - 14:32

*Passados mais de 20 dias do rompimento da barragem de Quati, no município de Pedro Alexandre, na Bahia, a situação das famílias é de incerteza.*

## MAB realiza panfletagem sobre o preço da energia em Fortaleza

Publicado em qua, 27/02/2013 - 15:16

Para avançar no debate com a sociedade sobre o preço da luz, militantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) distribuíram material informativo nas ruas de Fortaleza, capital do Ceará. A panfletagem é parte do curso de formação dos atingidos da região nordeste que acontece nesta semana.

No informativo, o MAB manifesta o seu apoio à política de diminuição do preço da luz, denuncia os governos estaduais ligados ao PSDB e os empresários que se colocaram contra as renovações das concessões da energia e, conseqüentemente, a diminuição da tarifa.

"Ao distribuir o informativo na Praça do Ferreira no centro de Fortaleza, percebemos a enorme aceitação e apoio do povo cearense que exige do governo federal o cumprimento da promessa", comentou a coordenadora nacional do MAB, Tatiane Paulino.

O MAB alerta ainda para a necessidade do fortalecimento das empresas estatais, como a Chesf, a valorização do trabalho dos eletricitários e o respeito aos direitos dos atingidos para que a diminuição do preço da luz possa ser executada sem prejuízo aos trabalhadores e à população brasileira.

"Pedimos à população que fiscalize e denuncie se o preço da luz não baixar, a nossa luta agora é garantir que de fato o preço da luz baixe e também que o preço do botijão de gás diminua", alertou Tatiane.



## Santo Antônio e Jirau

### MAB e Unir discutem questão energética na Amazônia Brasileira

Publicado em qua, 20/03/2013 - 21:56

Hoje, dia 20 de março, foi realizado pelo Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o seminário 'A Questão Energética na Amazônia Brasileira', em parceria com a Universidade Federal de Rondônia. Este momento foi marcante para os atingidos, movimentos sociais e trabalhadores, por ter sido realizado dentro da universidade, que é historicamente excludente no Brasil.

Durante a atividade foi exposto e debatido entre atingidos, estudantes, professores, militantes e representantes de outras organizações as consequências do atual modelo energético brasileiro, voltando as discussões para os desdobramentos na Amazônia Brasileira. Os participantes eram oriundos de diferentes regiões da Amazônia, onde há a construção ou projetos de barragens, como Xingu, Madeira, Tocantins, Teles Pires e Tapajós, possibilitando uma análise abrangente do tema.



### MAB realiza curso de Comunicação e Cinema em Rondônia

Publicado em seg, 25/07/2016 - 18:26



Em Rondônia cerca de 20 atingidos e militantes da Via Campesina iniciaram o curso de Comunicação e cinema, desde o dia 22, trata-se do Projeto "Cinema Itinerante na Comunidade", Convênio N°001/2013 celebrado entre a EVG Solutions, Associação de Preservação Ambiental do Meio Ambiente e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Eletronorte.

O principal objetivo da formação é capacitar comunicadores populares para contribuírem com a organização de coletivos de comunicação nas comunidades ribeirinhas, reassentamentos, assentamentos. História do cinema, documentário, técnicas de gravação e captação de áudio estão entre os conteúdos que serão abordados no curso, além das gravações e exibição de filmes.



# MAB AMAZÔNIA

English Português

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)



BELO MONTE
COMPLEXO TAPAJÓS
SANTO ANTÔNIO E JIRAU
PÁGINA INICIAL



Mapa Satélite

Google

Dados cartográficos ©2019 Google, INEGI Termos de Uso



**Atingidos por Belo Monte sofrem com alagamentos**

1 2 3 4



Veja mais vídeos

**Organizações do Xingu (PA) denunciam fechamento da DPU**

Mais de 50 organizações da região do Xingu (PA) assinaram manifesto denunciando a ameaça de fechamento dos escritórios da Defensoria Pública da União, em especial na cidade de Altamira (PA). A DPU...

**Atingidos cancelam audiência do agronegócio no Tapajós**

Na manhã de hoje (2/07), atingidos e atingidos pelos grandes projetos da região Tapajós disseram um "NÃO" à audiência pública que trataria do licenciamento da estação de transbordo e carga da...

**MAB e mais organizações pedem veto a lei de terras no Pará**

Mais de 60 organizações sociais protocolaram hoje (19) um requerimento ao governador do Pará, Helder Barbalho, para que a lei de terras aprovada pela Assembleia Legislativa (Alepa) na última...

## Comprovado o vazamento de rejeitos de mineradora estrangeira em Barcarena (PA)

Publicado em sex, 23/02/2018 - 10:27

No ultimo dia 17, após fortes chuvas, moradores de várias comunidades de Barcarena (PA) relataram que houve vazamento de rejeitos de bauxita da mineradora norueguesa Norsk Hydro.

Apesar da negativa da empresa e da Secretaria Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS) – órgão licenciador - o Instituto Evandro Chagas (IEC) confirmou as denúncias dos moradores de que houve o vazamento.

A princípio, as famílias relataram que o vazamento foi através de uma tubulação clandestina, no entanto, o IEC confirmou que houve também o transbordamento do reservatório. Segundo o estudo apresentando nessa quinta-feira (22) na Universidade Federal do Pará (UFPA), na comunidade Itupanema o índice de alumínio encontrado na água está 25 vezes maior do que o permitido para consumo. Para o IEC, se a mineradora norueguesa não paralisar a exploração de bauxita, o reservatório poderá romper.





## ANEXO C - NOTÍCIAS QUE REMETEM A UMA VISÃO DETURPADORA DO MAB

São Paulo, quinta-feira, 24 de maio de 2007 FOLHA DE S. PAULO **brasil**

[Texto Anterior](#) | [Próximo Texto](#) | [Índice](#)

## Militantes invadem usina hidrelétrica de Tucuruí, no Pará




**Governo enviou tropas do Exército ao local; manifestantes aceitam deixar o local em troca de audiência em Brasília**

**Geração de energia não foi afetada; à noite, apenas dez pessoas permaneciam na sala de controle da usina para manter as negociações**

**LETÍCIA SANDER  
PEDRO DIAS LEITE  
DA SUCURSAL DE BRASÍLIA**

Cerca de 600 manifestantes de entidades como o MST, a Via Campesina e o MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) invadiram ontem de manhã a hidrelétrica de Tucuruí, no Pará. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva autorizou o envio de tropas do Exército -que chegaram ao local à noite. No fim da tarde, porém, a maioria dos manifestantes já tinha deixado o local. Eles aceitaram sair em troca de uma audiência em Brasília com representantes do Ministério de Minas e Energia e da Secretaria Geral da Presidência. Eles querem indenização às famílias desalojadas devido à construção da usina, entre outras medidas. À noite, só dez pessoas continuavam na sala de controle da usina para manter as negociações. A avaliação do governo é que a situação estava sob controle, mas as tropas federais chegaram ao local à noite. Os manifestantes chegaram à usina por volta das 5h e entraram em conflito com PMs. Aildo Ferreira Gonçalves, 30, foi ferido no pescoço por balas de borracha, segundo o MAB. Mesmo invadida, Tucuruí não deixou de gerar energia. Segundo a Eletronorte, a sala de controle foi desligada quando houve a invasão e a usina passou a ser controlada do local onde ficam as turbinas. No momento da invasão, Tucuruí gerava cerca de 3.800 MW. No início da noite, a geração de energia subiu a 4.810 MW.

Colaborou **KÁTIA BRASIL**, da Agência Folha, em Manaus

 |  | 





**GAZETA DO POVO**  
Terça-feira, 06 de Agosto de 2019

> Vida e Cidadania

Desapropriação

## Famílias invadem eclusas da usina de Tucuruí e cobram indenização

[17/10/2007] [20:18]

 0    

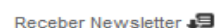
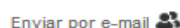
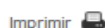
Belém O canteiro de obras das eclusas da hidrelétrica de Tucuruí, no Sudeste do Pará, foi invadido e ocupado desde a noite de segunda-feira por 500 moradores de comunidades e pescadores do entorno do lago da usina. Os manifestantes são ligados ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o mesmo que em maio passado ocupou por quatro dias a sala de controle e a casa de máquinas da hidrelétrica.

Desta vez, os invasores tomaram máquinas e equipamentos dos operários da usina. O Exército, que está dentro da usina desde maio, reforçou a segurança no local. Os invasores informaram que a ocupação das eclusas é para cobrar das Centrais Elétricas do Norte (Eletronorte) o aumento no valor da indenização oferecida às famílias para deixar a área onde as obras estão sendo realizadas.

25/05/2007 - 10h01m - Atualizado em 28/05/2007 - 10h40m

Valor

## GOVERNO NEGOCIA E HIDRELÉTRICA DE TUCURUÍ É DESOCUPADA


 Tamanho da letra **A-** **A+**

BRASÍLIA - Os invasores da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no Pará, iniciaram ontem a desocupação da sede da usina, após mais de 48 horas de ocupação. Três representantes do governo federal chegam hoje ao local para retomar as conversas com os invasores, integrantes do Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), MST e Via Campesina. Na próxima quarta, uma comissão será recebida no Ministério de Minas e Energia, em Brasília.

Na manhã de segunda, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva havia autorizado o envio de tropas do Exército para desocupar a Usina de Tucuruí. A Justiça já havia autorizado a reintegração da posse para a Eletronorte. O governo ameaçava suspender as negociações caso o prédio da Usina não fosse desocupado.

O Exército entrou na manhã de ontem na Usina Hidrelétrica de Tucuruí (PA). Segundo informação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), estavam no centro de comando da usina duzentos invasores, incluindo militantes da Via Campesina. De acordo com o Centro de Comunicação Social do Exército (CCOMSEx) as ações militares sob comando da 23ª Brigada de Infantaria de Selva, em Marabá (PA), contavam com um tropa com efetivo de 2 mil homens na região da usina ou de prontidão. O isolamento da área foi feito ainda na noite de anteontem.

https://www.business-humanrights.org/pt/brasil-mov-dos-atingidos-por-barragens-denuncia-criminali...

### Respectivas áreas

Últimas notícias sobre defensores/as de direitos humanos

### Empresas relacionadas disponíveis somente em outras línguas

BHP Billiton [English]  
Vale [English]

## ameaças a defensores em consulta da ONU

Autor: Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), (Brasil), Publicado em: 20 August 2018

"Em consulta regional sobre a situação dos defensores de direitos humanos da América Latina e Caribe, o MAB denunciou o aumento dos casos de criminalização e ameaças a militantes e organizações populares no Brasil", 8 de agosto de 2018

...[E]m Lima, foi realizada uma consulta regional com o relator especial da Organização das Nações Unidas, Michel Forst, sobre a impunidade e seu impacto na situação das pessoas defensoras de direitos humanos e propostas para combatê-la. A agenda contou com a participação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil de diferentes países da América do Sul...[H]á um quadro de agravamento da situação dos defensores de direitos humanos e da impunidade em relação aos seus agressores, que em sua maioria são agentes de Estado, ou empresas privadas...[O]...Brasil...tem sido considerado o país mais letal do mundo para a atuação de defensores de direitos humanos...[O]...MAB apresentou diversos casos de violência e perseguição contra a organização e a luta das famílias atingidas por barragens...[O]...crime da VALE e BHP Billiton na bacia do rio Doce demonstra claramente esta situação...[:]...os donos da Samarco permanecem impunes...[e]...os atingidos estão sendo processados por reivindicarem a reparação pelas perdas e danos sofridos...[E]m Correntina, na Bahia, diversos camponeses estão sendo ameaçados por milícias de fazendeiros, por lutarem pela garantia do direito à água...[M]ilhares de agricultores estão sendo criminalizados e acusados de terrorismo...[N]o Pará, após uma ocupação da Hidrelétrica de Tucuruí, em 2006, para reivindicar os direitos das famílias atingidas pela usina, Roquevan Alves e mais três pessoas foram acusados de terrorismo e crime contra a segurança nacional...[.]...em um processo que apresenta instrução inadequada de provas e busca criminalizar o MAB enquanto organização...