

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**DANIELA QUADROS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO POPULAR E QUESTÃO SOCIAL:  
INTERCONEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO MÉTODO PEDAGÓGICO DO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO EM VERANÓPOLIS/RS**

**CAXIAS DO SUL  
2017**

**DANIELA QUADROS DA SILVA**

**EDUCAÇÃO POPULAR E QUESTÃO SOCIAL:  
INTERCONEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DO MÉTODO PEDAGÓGICO DO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO EM VERANÓPOLIS/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

**CAXIAS DO SUL  
2017**

S586e Silva, Daniela Quadros da

Educação popular e questão social: interconexões possíveis a partir do método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis/RS / Daniela Quadros da Silva. – 2017.

143 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

I. Educação Educação Popular Questão Social. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

**“Educação popular e questão social: interconexões possíveis a partir do método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis/RS”**

Daniela Quadros da Silva

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 01 de dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (orientador – UCS)

Profa. Dra. Nilda Stecanella (UCS)

Profa. Dra. Ana Maria Paim Camardelo (UCS)

Profa. Dra. Maria Antônia de Souza (UTP)

## AGRADECIMENTOS

A quem sou grata?

Aos meus pais pelo incansável apoio e inabalável amor. A distância do convívio diário com eles doeu, mas fortaleceu e gerou aprendizados.

Ao meu companheiro pela presença sempre afetuosa sem a qual não poderia seguir em frente.

A todos os meus familiares. Eles são meu maior refúgio.

Aos meus amigos, família por escolha. Grata pelos choros e risos, sempre sinceros.

Aos colegas e amigos que a vida acadêmica têm me presenteado desde a graduação, até a inserção em grupos de estudos e pesquisas, nos estágios e no mestrado.

Todos eles tornaram os percursos mais leves.

Aos professores do curso de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS por todo o incentivo e generosidade.

Ao meu orientador pelas parcerias.

À minha supervisora no estágio de docência pelo privilégio de poder compartilhar tantos caminhos com ela.

Aos educadores e educandos do Instituto de Educação Josué de Castro por permitirem o uso de suas “vozes” pra eu dizer tantas coisas nesse estudo.

À CAPES por viabilizar os recursos para a realização da pesquisa.

À Deus que para mim se personifica nos gestos cotidianos de amor e de crença que move ações para um mundo mais justo.

Agradeço a todos por entenderem minhas ausências, por festejarem ao meu lado as pequenas e as grandes conquistas deste itinerário e por acreditarem desde o princípio que isso era possível.

*Mas se nós temos planos e eles são  
O fim da fome e da difamação  
Por que não pô-los logo em ação?  
Tal seja agora a inauguração  
Da nossa nova civilização  
Tão singular igual ao nosso ão  
E sejam belos, livres, luminosos  
Os nossos sonhos de nação.*

*Lenine*

## RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo “educação popular e questão social” e como cenário o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado no município de Veranópolis/RS. A investigação proposta parte da seguinte problematização: de que maneira os elementos de educação popular contidos no método pedagógico do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões na concepção de seus educadores e educandos? Mais especificamente, deseja-se verificar aspectos teóricos e reflexivos acerca da questão social, da educação popular e dos movimentos sociais, especialmente do MST em sua dimensão educativa; Conhecer e sistematizar a trajetória do Instituto de Educação Josué de Castro evidenciando os fundamentos teóricos que embasam seu método pedagógico e identificando possíveis pressupostos da educação popular que nele se materializam; Identificar as expressões da questão social que se presentificam no cotidiano de vida dos educandos do IEJC e qual é a compreensão que os mesmos têm em relação a estas expressões; Investigar que possíveis estratégias de resistência são mobilizadas por educandos do IEJC diante das expressões da questão social por eles vivenciadas e, por fim, elencar os limites e possibilidades identificados pelos educadores e educandos do IEJC quanto aos elementos de educação popular contidos no seu método pedagógico, para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões. Justifica-se a escolha deste tema com base no próprio cenário político vivenciado no Brasil que torna relevante e necessária a pesquisa voltada para possíveis alternativas de reconhecimento da realidade e potencialização de estratégias de resistência às múltiplas expressões da questão social que se reconfiguram no contexto societário e se materializam no cotidiano de vida de inúmeros sujeitos através do desemprego, da pobreza, da violência, do não acesso aos direitos de cidadania, entre outras situações. Em relação à abordagem, a pesquisa é prioritariamente qualitativa, utilizando-se para o desenvolvimento do *corpus* empírico de entrevistas semiestruturadas, análise documental, diário de campo e posterior sistematização e interpretação dos dados através do método de análise de conteúdo. Pautam-se as reflexões estabelecidas pela perspectiva histórico-crítica. Os resultados sinalizam potencialidades da educação popular, materializada no método pedagógico do IEJC, para o desvelamento da questão social, em suas dimensões de desigualdades e também de resistências.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Questão Social. Instituto de Educação Josué de Castro.

## ABSTRACT

The topic of this research study is “popular education and social question” and as a case study focuses on the practices of Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), located in the city of Veranópolis/RS. This research approaches the following question: “At what level the pedagogic methodology of popular education from IEJC contributes or not to bring social question and the resistance to those to the surface from both an educators and students point of view?” More specifically, this paper examines reflective and theoretical aspects of social issues, popular education and social movements, especially MST on its instructional dimension. To understand and framework the history of Instituto de Educação Josué de Castro highlighting the theoretical foundation that sustains its pedagogic methodology as well as identify potential topics of popular education materialized on its teachings; to identify the contemporary expressions of social question inherent to the daily existence of IEJC educators and to determine their own personal interpretation of those expressions; investigate which resistance strategies are mobilized by IEJC educators to counterbalance the social question experienced by them. To elect the limits and the opportunities identified by both IEJC students and instructors in regards to the popular education elements as part of its pedagogic methodology and how to raise awareness about social question and the tactics used to conceal their utmost expression. The topic of choice is justified by the current political environment in Brazil, which makes extremely relevant to unveil not only the social question experienced by large portions of the population, such as poverty, unemployment, urban violence, lack of access to its legitimate citizenship rights, among others, but also the resistance strategies to suppress their discussion. The approach is primarily qualitative, utilizing empirical analysis of semi-structured interviews, documental analysis, field research and subsequent organization and interpretation of the data collected with the use of content analytical method. The reflections are examined through the lens of history. The results show the potential of the popular education incorporated by the pedagogic methodology of IEJC to unveil social question in both its inequality and resistance dimensions.

**Keywords:** Popular Education, Social Question, Instituto de Educação Josué de Castro.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do método pedagógico do IEJC.....	76
Quadro 2 – Sistematização dos temas norteadores da entrevista.....	91
Quadro 3 – Categorias de análise.....	92
Quadro 4 - Apresentação dos participantes da pesquisa.....	96
Quadro 5 – Sistematização do mapeamento de investigações sobre o IEJC.....	139

## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPSAD	Centro de Atenção Psicossocial em Álcool e Outras Drogas
CAPP	Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico
CNBB	Conselho Nacional de Bispos do Brasil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CPC	Centro Popular de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CPP	Coletivo político-pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPPS	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Sociais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTTS	Projeto de Trabalho Técnico Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 QUESTÃO SOCIAL: DESIGUALDADE E RESISTÊNCIA.....</b>	<b>19</b>
2.1 DELINEAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE QUESTÃO SOCIAL.....	20
2.2 ESPECIFICIDADES DA QUESTÃO SOCIAL NOS CONTEXTOS LATINO AMERICANO E BRASILEIRO.....	27
2.3 QUESTÃO SOCIAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO.....	33
<b>3 EDUCAÇÃO POPULAR: RESISTÊNCIA À DESIGUALDADE? .....</b>	<b>40</b>
3.1 APROXIMAÇÕES AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	41
3.2 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E BRASIL.....	50
3.3 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	57
<b>4 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: DE QUE ESPAÇO ESTAMOS FALANDO? .....</b>	<b>66</b>
4.1 MAPEANDO ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS SOBRE O IEJC.....	67
4.2 SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO IEJC.....	70
4.3 MÉTODO PEDAGÓGICO.....	75
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>83</b>
5.1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	84
5.2 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	89
5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	90
<b>6 EDUCAÇÃO POPULAR E QUESTÃO SOCIAL NO IEJC: POSSÍVEIS INTERCONEXÕES.....</b>	<b>95</b>
6.1 DE QUEM SÃO AS VOZES.....	96
6.2 VOZES EM MOVIMENTO.....	99
6.3 VOZES QUE REVERBERAM.....	105

6.4 VOZES QUE EXPLICITAM A QUESTÃO SOCIAL.....	108
6.5 VOZES QUE EXPLICITAM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	117
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Inspiração é quando uma ideia se oferece à nós*

*Rubem Alves*

O presente trabalho constitui-se em uma dissertação de mestrado produzida dentro da linha de História e Filosofia da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A pesquisadora que a construiu vem se constituindo como tal desde o início da graduação, quando foi bolsista de iniciação científica na Universidade. Naquele período, circulou por pesquisas que se preocupavam com a investigação das condições e modos de vida de diferentes sujeitos. Alguns deles, catadores e recicladores de resíduos sólidos atuantes no município de Caxias do Sul, outros, moradores de um condomínio residencial do Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal em Farroupilha.

Em todas as discussões até então realizadas, a temática questão social se fazia presente, tendo em vista a formação em Serviço Social, profissão que tem como seu objeto central de análise e intervenção na realidade a chamada questão social em suas múltiplas expressões, materializadas na vida cotidiana de amplos segmentos sociais. Considera-se pertinente esclarecer desde já que a questão social em pauta diz respeito às desigualdades sociais decorrentes da relação conflituosa entre capital e trabalho (IAMAMOTO, 2001). Além destas “desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características ético-raciais e formações regionais, [...]” (IAMAMOTO, 2001, p. 17), também constitui questão social as diferentes formas de resistências/rebeldias por parte dos sujeitos que as vivenciam, uma vez que só começou a ser enfrentada pela sociedade burguesa, via políticas sociais, porque foi publicizada e denunciada pela classe trabalhadora (HEIDRICH, 2006). Assim, a questão social em foco neste trabalho, diz respeito a desigualdades sociais e resistências.

Foi especialmente no contato com o Projeto de Trabalho Técnico Social – PTTS, no condomínio residencial São Francisco, cenário de uma das atuações como bolsista de iniciação científica, que se teve maior contato com a temática da educação popular, assim como da participação e da mobilização social.

Diferentes autores reconhecem o papel pedagógico do trabalho do assistente social, cujas práticas caminham em uma direção socioeducativa. Da mesma forma, se reconhece, no interior da profissão, a “Educação Popular como instrumento da prática do assistente social nos diferentes espaços de atuação profissional.” (ABREU, 2002, p. 156). Ainda, o referencial

teórico da educação popular torna-se muito presente no interior da profissão, materializado em iniciativas profissionais de caráter pedagógico direcionadas para uma politização de segmentos populares a partir de uma visão crítica de suas condições de vida.” (Idem, p. 113).

Também durante a graduação foi possível identificar essa dimensão pedagógica da ação do assistente social presente em espaços onde a pesquisadora se inseriu como, por exemplo, na Assistência Social (CRAS) e na Saúde (CAPSad), cujas vivências propiciadas naquele período foram de grande relevância para a formação profissional e constituição de interesses de pesquisa. Da mesma forma, a recente inserção em um espaço sócio-ocupacional ligado a Conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos, como espaços de participação social e de articulação política tem, igualmente, proporcionado aprendizados e instigado à construção de novos saberes. A inserção no mestrado vem, justamente, de encontro a essa instigante possibilidade de ampliar e construir novos saberes especialmente no campo da educação.

Convém ressaltar que a já referida educação popular é orientada, em grande parte, a partir das formulações pedagógicas de Paulo Freire. Assim, concorda-se com Paludo (2008) que resgatando as ideias de Freire explica que a educação popular trata-se de uma ação realizada junto aos oprimidos, e não simplesmente formulada para eles, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação da justiça. Ainda coerente com Freire, a autora acima citada destaca que a

concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

Assim, delimitou-se como tema da pesquisa “educação popular e questão social” e como cenário da pesquisa de campo o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Trata-se de “uma escola de educação básica de nível médio e de educação profissional que combina objetivos de escolarização, formação para o trabalho, capacitação organizativa e formação política e ideológica” (CALDART, et.al., 2013, p. 11), localizada no município de Veranópolis/RS e vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, portanto alinhada ao projeto político-pedagógico deste.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Mais adiante neste trabalho, em capítulo específico, se discorrerá com maiores detalhes sobre esta instituição.

Espaços coletivos de participação social, especialmente os movimentos sociais, em muito se orientam pelos pressupostos da educação popular. É o caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que constituiu-se historicamente em um referencial de movimento que dialoga com as possibilidades de desenvolver projetos societários de caráter emancipatório pela via da transformação social.

Em estudos preliminares até então realizados, identifica-se a preocupação central deste movimento para com a educação, construindo um projeto pedagógico que norteia as atividades educacionais do movimento. Essa preocupação o levou a pensar em alternativas para a construção de um sistema próprio de educação.

Nesse caminho, é escopo central do Movimento desenvolver a consciência crítica dos educandos, possibilitando o acesso aos conteúdos que levem à reflexão e à aquisição de uma visão de mundo ampliada e diferenciada do discurso oficial; a construção e a transmissão da história e do significado da luta pela conquista da terra e da reforma agrária; além de desenvolver atividades que visem à capacidade técnica dos alunos para experiência de trabalho produtivo, conforme afirma Morissawa (2001) (CAMARGO, et. al., 2014, p. 40).

Diante disso, cabe destacar que o MST compreende a educação como parte das dimensões de uma formação humana, em seu sentido amplo e estrito, ou seja, pensando especificamente na formação de quadros para a própria organização do movimento e para o conjunto das lutas dos trabalhadores que é onde se insere o cenário da pesquisa pretendida (o IEJC).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que há forte vinculação entre estes princípios que regem a educação no MST e, portanto, no IEJC com a concepção de educação popular anteriormente explicitada. Dessa forma, destaca-se que a proposta de estudo apresentada busca justamente articular a educação popular, balizadora da prática pedagógica do MST em um de seus espaços educativos institucionais (IEJC), na perspectiva da questão social, pensando em suas possíveis interconexões, por meio de uma investigação que contempla um determinado espaço educativo, vinculado ao movimento social em foco, onde se percebe a materialização de elementos teóricos e metodológicos da educação popular e possíveis expressões da questão social.

Uma hipótese preliminar da pesquisa é a de que a educação popular, com o referencial teórico e os pressupostos que balizam, em grande parte a prática pedagógica do MST e especificamente a do IEJC, pode oferecer elementos tanto para a consciência acerca da realidade social como também para a resistência à “sociabilidade erguida sob o comando do capital”, como diria Neto (2001, p. 46). Dito de outro modo, ela pode apresentar potencial

para o desvelamento da questão social e para o estabelecimento de resistência por parte dos sujeitos que vivenciam as suas expressões.

Diante do atual cenário político vivenciado no Brasil, onde se percebe a emergência de uma série de afrontas aos direitos de cidadania historicamente conquistados, parece necessária a pesquisa voltada para possíveis alternativas de desvelamento da realidade e potencialização de estratégias de resistência às múltiplas expressões da questão social que se reconfiguram nesse contexto e se materializam no cotidiano de vida de inúmeros sujeitos através do desemprego, da pobreza, da violência, do não acesso aos direitos de cidadania, entre outras situações.

Movimentos sociais emergentes ou já consolidados, bem como os espaços a eles vinculados, especialmente àqueles voltados especificamente para a educação e pautados pelos pressupostos da educação popular, ganham destaque pelo potencial que possuem de refletir e pôr em pauta desigualdades sociais, os processos sociais que as constituem e as possibilidades de resistência e enfrentamento às mesmas.

Acredita-se que pensar a educação popular no contexto da questão social pode contribuir para, entre outros aspectos, unir perspectivas de análise e intervenção no real de caráter crítico, produzindo-se, assim um debate necessário para repensar os processos que geram desigualdades sociais, bem como os mecanismos de torná-los reconhecidos, sobretudo por aqueles que as vivenciam, permitindo que estes explicitem e reinventem as estratégias de a elas resistir e se opor.

Nesse sentido, explica-se que a pesquisa em foco neste trabalho parte da seguinte problematização: de que maneira os elementos de educação popular contidos na proposta pedagógica do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões na concepção de seus educadores e educandos?

O objetivo é analisar possíveis interconexões entre a questão social e elementos da educação popular presentes no método pedagógico do IEJC, evidenciando, a partir das narrativas de seus educadores e educandos, limites e possibilidades destes elementos para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões.

Mais especificamente, deseja-se realizar as seguintes aproximações: verificar aspectos teóricos e reflexivos acerca da questão social, da educação popular e dos movimentos sociais, especialmente do MST em sua dimensão educativa; Conhecer e sistematizar a trajetória de constituição do IEJC evidenciando os fundamentos teóricos que embasam sua proposta pedagógica e identificando possíveis pressupostos da educação popular que nela se presentificam; Identificar as expressões da questão social que se materializam no cotidiano de

vida dos alunos do IEJC e qual é a compreensão que os mesmos têm em relação a estas expressões; Investigar que possíveis estratégias de resistência são mobilizadas pelos educandos do IEJC diante das expressões da questão social por eles vivenciadas; Elencar os limites e possibilidades identificados por educadores e educandos do IEJC quanto aos elementos de educação popular contidos no seu método pedagógico, para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões.

Para isso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, guiadas por um instrumento onde se definiram as questões centrais a serem dirigidas aos participantes como meio de obter com estes, narrativas que permitissem realizar as devidas aproximações aos objetivos propostos no estudo. Convém ressaltar que tais entrevistas foram gravadas e após, transcritas, constituindo-se em um texto que permitiu explorar melhor os relatos que emergiram. O material foi analisado e sistematizado a partir da análise de conteúdo e todo o desenvolvimento da pesquisa ficou pautado pela perspectiva teórica histórico-crítica. A pesquisa também contou com a utilização do diário de campo e, da mesma forma, procedeu-se com análise documental no manuseio do projeto pedagógico do IEJC.

Além desta introdução, a dissertação se divide em cinco grandes capítulos, sendo três deles voltados a compor a sua fundamentação teórica: num primeiro momento, no capítulo **Questão Social: desigualdade e resistência** são trazidos alguns delineamentos conceituais em torno da questão social, contemplando ainda um breve resgate sobre suas especificidades nos contextos latino-americano e brasileiro, além de problematizações em torno de suas possíveis expressões no âmbito da educação.

Em um segundo momento, entra em pauta a educação popular em um capítulo intitulado **Educação Popular: resistência à desigualdade?** No qual são propostas aproximações aos seus pressupostos teórico-metodológicos, além de um resgate histórico de sua emergência, também nos contextos da América Latina e Brasil e uma contextualização dos diferentes tempos e espaços da educação popular. Dito de outro modo, são apresentadas experiências históricas de educação popular e espaços em que ela se materializa ou costuma ser utilizada como paradigma teórico norteador de estudos e práticas coletivas. E, em um terceiro momento, com capítulo intitulado **Instituto de Educação Josué de Castro: de que espaço estamos falando?** apresenta-se, especificamente, o cenário desta pesquisa, qual seja, o IEJC. Propõe-se então um resgate dos itinerários investigativos já realizados na instituição que se utilizaram dela como cenário principal ou como objeto central do estudo. O referido capítulo também explica diferentes questões atinentes ao seu método pedagógico e a sua trajetória de constituição e consolidação.

O capítulo seguinte, **Percurso metodológico**, é voltado a discorrer sobre o percurso metodológico percorrido para desenvolver esta pesquisa, apresentando um relato sobre todo o processo investigativo realizado, desde a definição do tema central, sua delimitação até o momento da pesquisa de campo, os contatos estabelecidos e a construção e análise dos dados, bem como seus resultados. Também são trazidas algumas considerações em torno da perspectiva teórica balizadora das discussões em torno do objeto de estudo e a exposição mais detalhada sobre os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados para proceder à construção, organização e análise do *corpus* empírico.

Dando continuidade, este trabalho traz um último capítulo intitulado **Educação popular e questão social no IEJC: possíveis interconexões** que apresenta e discute os achados da pesquisa, a partir das vozes dos participantes, educandos e educadores do IEJC, aqui materializadas em textos que, à luz dos aportes teóricos permitiram fazer inferências considerando a questão problema do estudo, lembrando que a mesma questiona de que forma os elementos de educação popular que se presentificam no método pedagógico do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões. Por fim, são apresentadas as considerações finais e todas as referências utilizadas no trabalho.

Reitera-se a importância de nos debruçarmos sobre um objeto de estudo com o qual nos identificamos e que seja capaz de nos provocar e instigar. Parece ser esta a maneira mais efetiva de contribuir na produção de conhecimentos capazes de, ao invés de reiterar processos históricos de subalternidade, opressão e ainda reafirmar o *status quo*, pôr em pauta justamente a ordem estabelecida, pensando em “outro mundo possível”<sup>2</sup>, um “mundo que valha a pena ser vivido”<sup>3</sup>: “um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup>GALEANO, Eduardo em “O Direito ao Delírio”.

<sup>3</sup> TELLES, 1996, p. 85.

<sup>4</sup> FREIRE, 2001, p. 17.

## 2 QUESTÃO SOCIAL: DESIGUALDADE E RESISTÊNCIA

*[...] esse indivíduo estaria se convertendo de ser meramente sensitivo, figurante mudo do drama social, no qual só tinha atuação mecânica, em ser expressivo, em centro de forças vivas, em exigência consciente, exprimindo a miséria de sua condição e reclamando contra ela. Embora ainda não soubesse por que vivia assim, já agora protestava contra o seu estado, começava a dar forma lógica ao que antes era obscuro sentimento de desigualdade social.<sup>5</sup>*

Neste primeiro capítulo, busca-se apresentar algumas considerações sobre a questão social, evidenciando o entendimento, acerca desta categoria, que norteia o presente trabalho, contextualizando os debates teóricos desenvolvidos em torno dela, problematizando suas especificidades, os redimensionamentos que sofre devido às mudanças societárias em curso, bem como refletindo sobre suas possíveis manifestações na educação.

Num primeiro item, aborda-se, justamente, o conceito de questão social para diferentes autores que estabelecem formulações a respeito do tema. Também serão trazidos alguns elementos que permitem pensar nos redimensionamentos que a questão social, em suas múltiplas expressões, vem sofrendo devido às transformações societárias ocorridas no âmbito do modo de produção vigente.

Na sequência, discorre-se acerca de algumas especificidades importantes da questão social no contexto latino americano e, especialmente brasileiro. Alguns aspectos históricos de ordem econômica, política, social e cultural são resgatados para contribuir na reflexão sobre as particularidades que constituem a questão social, em suas diferentes manifestações nos referidos contextos.

Por fim, um terceiro item deste capítulo busca identificar alguns possíveis desdobramentos da questão social na educação. Para isso, busca-se estabelecer articulações entre as transformações societárias que redimensionam a questão social, as especificidades históricas que a constituíram nos contextos societários latino americano e brasileiro para melhor compreender como se manifestam suas expressões no âmbito educacional.

Os esforços empreendidos na construção desse referencial vão na direção de fundamentar teoricamente a pesquisa de mestrado desenvolvida e apresentada neste trabalho, sem contudo, encerrar as discussões possíveis a partir do delineamento temático que envolve o objeto de investigação. Acredita-se que as considerações aqui contidas contribuem, justamente, para uma aproximação ao objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar possíveis

---

<sup>5</sup> BEISEGEL, 1982, p. 53.

interconexões entre a questão social e elementos da educação popular presentes no projeto método pedagógico do IEJC, evidenciando a concepção de educadores e educandos sobre os limites e possibilidades destes elementos para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões.

## 2.1 DELINEAMENTOS CONCEITUAIS SOBRE QUESTÃO SOCIAL

Primeiramente, cabe destacar que a questão social frequentemente comparece em conversas e debates de diferentes segmentos e atores sociais, contemplando discursos e entendimentos diversos, por vezes divergentes. Também é uma expressão usada no meio profissional, acadêmico e nos espaços das políticas e da gestão pública, mas nem sempre referida com a mesma concepção. Pode ser evidenciada inclusive nos discursos de agentes políticos que em diversos momentos fazem uso do termo no plural e de forma indiscriminada, em alusão aos “problemas sociais”, revelando um viés conservador e, não raras vezes, essa referência pode ser vista no vocabulário do senso comum.

Nas palavras de Ianni (1989), muitas vezes, o termo questão social é utilizado para sintetizar o dualismo que perpassa a sociedade: a coexistência do ultrapassado e do contemporâneo ou ainda como algo disfuncional. Segundo o autor, há interpretações que entendem as expressões<sup>6</sup> da questão social como reais ameaças à ordem social vigente e, de outra parte, há compreensões de que essas constituem-se produto inerente à ordem burguesa, apontando, portanto, para uma concepção de “questão social” vinculada às desigualdades e lutas sociais que as colocam em pauta (IANNI, 1989).

Formulações como essas, em perspectivas antagônicas, demonstram a complexidade do tema sobre o qual se discorrerá neste item, bem como a atualidade que o debate da questão social pode assumir na sociedade capitalista. Assim, a multiplicidade de entendimentos ou até mesmo de uso da terminologia questão social impõe a necessidade de abordar algumas considerações quanto ao seu conceito/entendimento que parecem ser pertinentes para a construção deste estudo. Cabe ressaltar que diversos autores do campo das ciências sociais apresentam formulações acerca da questão social. Entre estes, é possível referenciar Telles

---

<sup>6</sup>As expressões da questão social podem ser entendidas como os desdobramentos da questão social, as diferentes manifestações de desigualdades.

(1996, p. 85) que afirma que a questão social “é o ângulo pelo qual as sociedades podem ser descritas, lidas, problematizadas em sua história, seus dilemas e suas perspectivas de futuro.”.

Já Castel diz que trata-se da “aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura [...] É um desafio que interroga a capacidade de uma sociedade [...] para existir como um conjunto ligado por relações de interdependência (CASTEL, 1995, p. 30), atentando em sua compreensão, para as contradições fundantes do sistema societário vigente, colocando-as como um desafio.

Para Ianni (1989), a questão social é constituída de desigualdades e antagonismos, sendo estes produtos da sociedade em movimento. O autor destaca que ela expressa desigualdades em diferentes aspectos: econômicos, políticos e também culturais e atenta para as diversas interpretações que o termo pode conter:

A despeito das múltiplas e até mesmo contraditórias interpretações e denominações, é inegável que muitos são os que procuram equacioná-la. Uns dizem desemprego, subemprego, marginalidade, periferia, pobreza, miséria, menor abandonado, mortalidade infantil, desamparo, ignorância, analfabetismo, agitação, baderna, violência, caos, subversão. Também há os que falam em harmonizar trabalho e capital, conciliação de empregados e empregadores, paz social, pacto social. E os que dizem movimento social, pauperismo, greve, protesto, toma de terras, ocupação de habitação, saque, expropriação, revolta, revolução. Essas são algumas das expressões mais correntes no pensamento e prática de uns e outros: cientistas sociais, jornalistas, políticos, membros da tecnocracia pública e privada, civil e militar e outros. Apanham aspectos básicos das desigualdades sociais que atravessam a sociedade brasileira. Mas sempre repõem a questão social como uma dimensão importante dos movimentos da sociedade nacional (IANNI, 1989, p. 148).

Dessa forma, destaca-se a importância de apresentar essas múltiplas interpretações possíveis do termo em foco a fim de, a partir delas, chegar a um delineamento conceitual capaz de nortear as problematizações pretendidas com o presente trabalho.

Cerqueira Filho (1982, p. 21) sintetiza que a questão social representa “o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista, levando à compreensão de que a questão social está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho”.

Recorre-se a Santos (2008, p. 27) para pontuar um aspecto importante:

[...] o que tem existência real não é a “questão social” e sim suas expressões, determinadas pela desigualdade fundamental do modo de produção capitalista. O conceito “questão social”, em face de seus propósitos conservadores, não traz necessariamente com ele as premissas subjacentes à análise da lei geral da acumulação capitalista: essa foi uma aporia ao conceito quando de sua incorporação por autores do Serviço Social brasileiro. Pode-se dizer, assim, que houve uma releitura do conceito que apresenta uma potencialidade totalizadora a ser explorada, especialmente por designar de modo articulado uma série de manifestações

encaradas tradicionalmente de forma isolada, configurando os chamados “problemas sociais.”.

Com a autora é possível lembrar da contribuição de autores do Serviço Social em relação à apropriação do termo questão social, já que estes incorporaram ao debate elementos de uma teoria social crítica que remetem a uma compreensão mais ampliada dos ditos “problemas sociais”, isto é, passa-se a entender que as mais distintas formas de desigualdades sociais são facetas de uma mesma questão: o conflito fundante do modo de produção capitalista. Da mesma forma, entende-se que a questão social em si é uma categoria teórica que tem nas suas expressões de desigualdades sociais inerentes ao sistema vigente, bem como nas lutas sociais desencadeadas a partir delas, a sua materialidade na vida cotidiana. Assim, diferentes autores em Serviço Social, a exemplo de Pastorini (2004), designam a questão social como categoria analítico-reflexiva, já que ela só pode ser apreendida em suas manifestações concretas, por meio de mediações teóricas.

Iamamoto discute a questão social entendendo-a como:

[...] conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana – o trabalho –, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos (IAMAMOTO, 2001, p. 16).

A mesma autora faz referência à questão social, explicando que a mesma está intimamente articulada às formas de produção e reprodução da vida material e espiritual dos homens, expressando desigualdades de ordem econômica, política, cultural, nas relações de gênero, nas características étnico-raciais e nas formações regionais, conforme já sinalizado neste trabalho.

Para José Paulo Netto, a questão social diz respeito à própria constituição do desenvolvimento capitalista, dessa forma, ela seria inerente à sociabilidade do capital, sendo que, somente com a supressão deste haveria a superação da questão social. (NETTO, 2001). Em suas análises o autor enfatiza a gênese da questão social, evidenciado suas particularidades:

nas sociedades anteriores à ordem burguesa, as desigualdades, as privações, etc. decorriam de uma escassez que o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas não podia suprimir (e a que era correlato um componente ideal que legitimava as desigualdades, as privações, etc.); na ordem burguesa constituída, decorrem de uma escassez produzida socialmente, de uma escassez que resulta necessariamente da contradição entre as forças produtivas (crescentemente socializadas) e as relações de produção (que garantem a apropriação privada do excedente e a decisão privada da sua destinação). A “questão social”, nesta

perspectiva teórico-analítica, não tem a ver com o desdobramento de problemas sociais que a ordem burguesa herdou ou com traços invariáveis da sociedade humana; tem a ver, exclusivamente, com a sociabilidade erguida sob o comando do capital (NETTO, 2001, p. 46).

Nesse contexto, entende-se que da relação conflituosa entre forças opostas (capital e trabalho) advém uma série de desigualdades e também de lutas sociais. São elas que constituem a questão social. Seu surgimento remete a meados do século XIX quando a expressão passou a ser utilizada para designar o fenômeno do pauperismo, no cenário da Europa Ocidental que sentia os impactos do processo de industrialização em curso (NETTO, 2001). Assim, sua gênese na sociedade burguesa tem a ver com a apropriação privada do trabalho em detrimento do caráter coletivo da produção.

Netto (2001) explica que, embora não fosse novidade as situações de desigualdades vivenciadas por distintas camadas sociais, tão pouco fosse recente a polarização entre ricos e pobres, algo se caracterizava como inédito neste contexto: “Pela primeira vez na história registrada, a pobreza crescia na razão direta em que aumentava a capacidade social de produzir riquezas.” (Idem, p. 42). Assim, a sociedade produzia cada vez mais riquezas, porém aumentava o contingente de membros que não tinham acesso ao que estava sendo produzido, ou seja, o desenvolvimento das chamadas forças produtivas não acompanhava a elevação nos níveis e condições de reprodução social. Um pauperismo que “[...] recobre-se de novos contornos, tendo em vista que sua novidade revela-se exatamente na escassez das condições mínimas de sobrevivência humana em meio à incessante capacidade de geração da abundância.” (GUERRA et al., 2007, p. 3).

Igualmente, Iamamoto e Carvalho, (1983, p. 77), apontam que a questão social está diretamente relacionada ao surgimento da classe operária no cenário político da sociedade:

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão.

As expressões da questão social, nessa lógica, devem ser entendidas e enfrentadas para além de um caso de polícia, mas sim de política. Ela precisa ser vista através das manifestações de desigualdades sociais que se materializam na vida de diferentes sujeitos como capaz de ser efetivamente enfrentada e não, por exemplo, como um espaço para realização de atividades caritativas que vão contra a perspectiva de direitos de cidadania.

Também, para Heidrich (2006, p. 2), “é possível vincular o surgimento da questão social com o surgimento da classe trabalhadora e identificá-la no momento em que a contradição fundamental do capitalismo, como modo de produção social, se desenvolve e se revela”. Com base nas ideias de Yamamoto, a autora citada ressalta que a questão social contempla duas diferentes (porém articuladas) dimensões: expressa desigualdades sociais, mas também resistências/rebeldias, uma vez que só começou a ser enfrentada pela sociedade burguesa, via políticas sociais, porque foi publicizada e denunciada pela classe trabalhadora (HEIDRICH, 2006). Como enfatiza Pereira (2001), a questão social só se constitui como tal devido à sua publicização na cena política por atores que fizeram pressão para incorporar neste cenário os problemas sociais emergentes.

Tendo em vista as considerações aqui apresentadas, evidencia-se que há consenso na literatura estudada de que a questão social é fenômeno inerente ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, com Netto pode-se dizer que:

o desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios capitalistas produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo. Não se suprime a primeira conservando-se o segundo (NETTO, 2001, p. 45).

Contudo, há que se ter clareza das mudanças ocorridas a nível mundial no tocante ao desenvolvimento capitalista contemporâneo e suas repercussões na questão social e nas suas manifestações. Cabe lembrar que, após a Segunda Guerra Mundial, o mundo viveu a experiência do chamado “Welfare State”<sup>7</sup> ou “Estado de Bem-Estar Social”, com um período de grande crescimento econômico e de forte presença do Estado na economia estimulando medidas que incluíam entre outras questões, a regulação do mercado e a distribuição de renda. Era a chamada “Doutrina Keynesiana.” (HEIDRICH, 2006). Contudo, em resposta a uma crise típica do capitalismo ocorrida no início da década de 70, o Estado passou a adotar uma

---

<sup>7</sup>Nas palavras de Medeiros (2001, p. 6) o Welfare State pode ser entendido “como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população.” Este autor também explica que no Brasil houveram especificidades significativas quanto à conformação do Welfare State que diferem da experiência de outros países: “No Brasil, o Welfare State surge a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político: regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia. (Idem, p. 8). Ainda, para o autor citado, a sua principal função era atuar como um instrumento de controle dos trabalhadores no país, antecipando o atendimento a algumas de suas demandas mais elementares.

série de medidas econômicas, sociais e ideológicas muito diferentes do período anterior e que trouxeram impactos devastadores em amplos segmentos sociais. Assim,

a conjunção ‘globalização’ mais ‘neoliberalismo’ veio para demonstrar aos ingênuos que o capital não tem nenhum ‘compromisso social’ – o seu esforço para romper com qualquer regulação política, extra-mercado, tem sido coroado de êxito. Erodio-se o fundamento do Welfare State em vários países e a resultante macroscópica saltou a vista: o capitalismo ‘globalizado’, ‘transnacional’ e pós-fordista’ [...] (Idem, p. 48).

Essas grandes transformações no âmbito do modo de produção vigente, sem dúvida, alteram a forma como a questão social se expressa e se materializa na vida de inúmeros sujeitos, bem como resultaram em novas formas de tratamento às demandas dela decorrentes por parte do Estado.

Ainda refletindo sobre este contexto, Iamamoto (2009, p. 14) explica que “o capitalismo avançou na sua vocação de internacionalizar a produção e os mercados, aprofundando o desenvolvimento desigual e combinado entre nações e no seu interior entre classes e grupos sociais [...]”. A autora também fala em fetichização do capital que “aparece como se fosse capaz de criar ‘ovos de ouro’, isto é, como se o capital-dinheiro tivesse o poder de gerar dinheiro no circuito fechado das finanças, independente da retenção que faz dos lucros e dos salários criados na produção.” (Idem, p. 28).

Mota (2009) também aponta o capital financeiro e o neoliberalismo como grandes elementos característicos e responsáveis pela reforma do Estado. Segundo a autora, tais imperativos traduzem-se em medidas de ajuste econômico, retração de políticas públicas em um contexto de aumento da pobreza, desemprego e perda da força dos movimentos sindicais. Entre os aspectos necessários para o sucesso na implementação desse novo padrão de desenvolvimento capitalista está um conjunto de ideais que afetam diretamente as relações sociais e o mundo do trabalho no cenário contemporâneo.

O acelerado processo de intercâmbio, mundialização de produtos e comercialização de mercadorias propiciado pelos meios de comunicação e pela publicidade, tem fortalecido uma nova ideia de pertencimento e, portanto, uma outra sociabilidade, mediante a formação de referências culturais articuladas pela cultura do consumismo. Em torno da ideologia consumista, forma-se e disseminam-se novos estilos de vida que vão desde a incorporação de hábitos de lazer, arte, música, cultura, moda, alimentação, até desejos, valores e virtudes. Ganha espaço a ‘sociedade do descarte’, do efêmero, do passageiro. [...] o capital invade a vida íntima dos indivíduos, seja sob a forma acentuada de mercantilização e burocratização de necessidades, seja sob a forma de controle de comportamentos (SIMIONATTO, 2009, p. 10).

Assim, esse cenário resulta em uma forma diferenciada no trato à questão social em suas expressões, dadas as especificidades do contexto social em curso. O Estado, por sua vez, tem deslocado ações que eram a ele atribuídas para a esfera privada (ganham ênfase as instituições do chamado “terceiro setor”) ou para o âmbito particular e individual (setores como a família, por exemplo). Conforme Iamamoto (2001, p. 25),

a sociedade civil tende a ser interpretada como um conjunto de organizações distintas e ‘complementares’, destituída dos conflitos e tensões de classe, onde prevalecem os *laços de solidariedade*. Salienta-se a coesão social e um *forte apelo moral* ao ‘*bem comum*’, discurso esse que corre paralelo à reprodução ampliada das desigualdades, da pobreza e violência. Estas tendem a ser naturalizadas, onde o horizonte é a redução de seus índices mais alarmantes.

As respostas às expressões da questão social têm adquirido, nesse contexto, caráter focalizador (políticas sociais direcionadas aos mais pobres e não mais universais) e de benemerência. Há ainda ações e discursos que fazem referência ao fenômeno da criminalização da questão social entendendo suas expressões como sinônimo de caos, subversão e os setores da sociedade que vivenciam situações de desigualdades como reais ameaças à ordem estabelecida. Ianni (1989) explica que a tendência, então, é ora naturalizar tais situações, ora “enfrentá-las” sob a ótica da caridade e /ou repressão.

Alguns autores chegam a dizer que mudanças societárias, como as mencionadas acima, tem engendrado uma nova questão social. Os estudos de Pastorini (2004) sintetizam os argumentos de alguns autores neste sentido, como por exemplo, Castel; Rosanvallon; Heller e Féhér, que apresentam argumentos favoráveis à ideia da existência de uma nova questão social. Entre estes argumentos está o de que a luta de classes haveria se encerrado e o marxismo não mais daria conta de explicar a “nova realidade”, definida como “pós-moderna” ou pós-industrial”. Além disso, afirmam que o paradigma da “luta de classes” e das desigualdades capitalistas teriam sido superados pelo da “exclusão”. Outro argumento é o de que a crise do chamado “Welfare State”, com seus modos de regulação social, indicaria um esgotamento das clássicas formas de intervenção do Estado.

Entretanto, a tese de Pastorini, ao revisitar as formulações de diferentes autores clássicos em Serviço Social, como Pereira, Netto e Iamamoto, Pastorini (2004) contrapõe essas ideias concluindo que a questão social no cenário contemporâneo se mantém com a característica de expressar a contradição da relação capital e trabalho com todos os antagonismos que permeiam as relações de classes, porém ela não é invariável, da mesma forma que essas relações também não são. Para a autora, “existem novidades nas

manifestações imediatas da questão social, o que é bem diferente de afirmar que a questão social é outra.” (PASTORINI, 2004, p. 14).

Assim, entende-se que uma mesma questão social assume novas configurações e possui novas formas de enfrentamento. Também assume especificidades conforme os contextos sociais. Yamamoto (2001, p. 21) alerta que: “a velha questão social metamorfoseia-se, assumindo novas roupagens”, pois acredita-se que com esse entendimento não se corre o risco de desconsiderar a historicidade que permeia a constituição da questão social, desde seu surgimento até os dias atuais. Pereira (2001) argumenta que a qualificação “nova” é referida para tratar de problemas que são, na verdade, fruto das contradições fundamentais do capitalismo e que os atuais métodos de regulação social se diferem do “Welfare State Keynesiano”, pois “a grande invenção, em resposta à chamada crise (também discutível) dos estados de Bem-Estar, é a de responsabilizar o mercado, a sociedade [...] pela provisão social.” (Idem, p. 56).

Considerando que a questão social se engendra no processo de reprodução das relações sociais na sociedade capitalista, que, por sua vez, vem sofrendo profundas modificações, conforme já problematizado anteriormente, alguns autores afirmam que ela tem produzido outras expressões na atualidade. É o que diz Domingos e Machado (2011, p. 5):

O crescente domínio do mercado nos processos econômicos e sociais, a partir dos anos 70, desencadeou as novas formas de expressão da questão social no final do século passado. Estas formas de expressão, apesar de variadas, assumem uma amplitude global, produzindo efeitos comuns.

Nesse sentido, entende-se que a questão social se reconfigura e as desigualdades sociais que a constituem são expressas das mais distintas maneiras na cena contemporânea e seus impactos podem ser observados em diferentes âmbitos da vida social especialmente no que tange às políticas sociais públicas que tornam-se reducionistas, focalizadas e suscetíveis aos ditames de organismos internacionais.

## 2.2 ESPECIFICIDADES DA QUESTÃO SOCIAL NOS CONTEXTOS LATINO AMERICANO E BRASILEIRO

É importante reconhecer algumas das especificidades que constituíram a questão social no cenário brasileiro, assim, “evitamos pensar a nossa questão social somente pelos parâmetros europeus, envidando esforços em compreendê-la a partir da formação social

específica, pois os determinantes socioestruturais são os mesmos, mas a dinâmica interna não o é [...].” (SILVA, 2008, p. 28).

Wanderley (2000) sinaliza que há muitas particularidades da questão social na América Latina que se reconfiguram com o passar dos tempos, entre elas, o autor cita as que se referem à questão indígena, à nacional, às questões referentes à mulher, questões de ordem racial, do operariado e também aquelas presentes no espaço rural, entre tantas outras.

As especificidades de cada uma destas questões, em tempos e espaços diferenciados, agregam conteúdos sucessivos à recorrente questão social em seu sentido amplo, e elas permanecem estruturando nossa realidade, em novas versões, potencializando a sua complexidade (WANDERLEY, 2000, p. 10).

Há que se ter em vista que as latentes desigualdades sociais materializadas no contexto latino americano são, em grande parte, fruto dos intensos processos exploratórios vivenciados cujos resquícios recaem ainda hoje sobre o cotidiano de vida de amplos segmentos da população. É importante também ressaltar que tais processos refletem uma concepção de mundo, cuja base, o pensamento europeu, naturaliza e justifica a colonização e neocolonização na gênese da invasão da América Latina até a contemporaneidade.

Também considera-se relevante mencionar os impactos desta situação na subjetividade dos sujeitos que condicionam-se à pensar que “somos a criança a quem se repete continuamente: ‘Não prestas para nada; nunca serás nada...’, e que acabará aceitando esta opinião, conformando-se com ela, desmoralizando-se, perdendo todos os estímulos.” (BOMFIM 2008: 10). Formulam-se, assim, de forma recorrente juízos de valor sobre a América Latina que expressam ideias como essa e que incidem sobre as questões de ordem identitária do povo latino-americano bem como sobre o ideário geral que orienta a formulação de respostas estatais às problemáticas por ele enfrentadas. Desse modo,

em todo o percurso, em que pese o fato de algum progresso no crescimento econômico e certas conquistas sociais, no geral as desigualdades e injustiças reinantes na estrutura social latino-americana vão se avolumar, por consequência das relações assimétricas de dominação e subordinação na produção, no poder político, na estrutura de classes e na estratificação social, na elaboração do pensamento e da cultura, considerando principalmente os processos de opressão econômica, e dominação política, ao lado de outros fatores importantes, tais como territoriais, demográficos, étnicos, de gênero (WANDERLEY, 2000, p. 54-55).

Mudanças na divisão social do trabalho, nas relações entre capital e trabalho com o advento de novas formas de acumulação, ditas flexíveis, além das novas formas de

intervenção estatal são alguns dos fatores possíveis de serem mencionados quando se quer tratar da acentuação da pobreza no referido território.

Um fenômeno que vai nesta direção e merece destaque é a globalização. Ianni (1994) propõe uma reflexão sobre as mudanças de paradigmas impostas pelo advento do que ele chama de “sociedade global”. Assim, o que antes se havia formulado sobre questões como o território, cultural, Estado, nação, entre outras, não pode simplesmente ser adaptado à esta sociedade globalizada. Tudo nela se redimensiona e exige novas formulações e articulações capazes de contemplar toda a complexidade que a perpassa.

Ainda com base neste autor é possível afirmar que

O local e o global determinam-se reciprocamente, umas vezes de modo congruente e conseqüente, outras de modo desigual e descontraído. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades. ‘A globalização pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa’ (IANNI, 1994, p. 151).

Nesse sentido, redimensionam-se as relações sociais que acabam fortemente influenciadas por inúmeros fatores externos e muito mais amplos que àqueles vinculados diretamente ao seu contexto particular de vida. É importante, por isso, empreender esforços teórico-metodológicos para buscar estabelecer articulações entre diferentes fenômenos demonstrando as inevitáveis relações entre os mesmos. Certas demandas postas na sociedade talvez pareçam, em um primeiro momento, desarticuladas da questão social por não apresentarem-se diretamente como determinação do conflito entre capital e trabalho. Porém, é fundamental apreender tais situações como produto inerente dessa relação conflituosa, constituinte da questão social que “é ocultada exatamente para que perca sua dimensão transformadora.” (FERREIRA, 2010, p. 214).

Nesta configuração societária, pautada pelos processos de globalização, são exacerbadas as desigualdades sociais. “[...] a sociedade global é o cenário mais amplo do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. A dinâmica do todo não se distribui similarmente pelas partes (IANNI, 1994, p. 159). No contexto latino americano e brasileiro, foco das discussões que vem sendo propostas neste item, há que se considerar este elemento como um fator potente no que se refere às expressões da questão social no referido cenário.

Já enquanto “raízes” da questão social no Brasil, Silva (2008), contextualiza que a sociedade brasileira foi colonizada dentro do capitalismo mercantil, estando estruturada na propriedade rural cujo setor predominante era a lavoura. Justificava-se a opção pelo trabalho escravo devido ao baixo custo de sua mão de obra, da mesma forma, pelo fato de que o

“colono não veio para trabalhar, mas somente para acumular e administrar as terras coloniais.” (Idem, p. 30). Esta mesma autora também explica que o sistema educacional implementado no país não era amplo, ou seja, ficava restrito à elite, restando à maioria da população o não acesso ou o acesso restrito

portanto, foi da organização da grande lavoura de cana-de-açúcar – permeada por relações sociais de classe – que derivou a estrutura socioeconômica e política do país, bem como seus problemas sociais de longa duração. Reproduzimos aqui o sentido mercantil definido pela Europa, associado somente à valorização do escravo, enquanto mercadoria (SILVA, 2008, p. 30).

A autora já citada traz como um agravante, relacionado à economia escravista a discriminação social, cultural e de cor sofrida por grande parte da população brasileira, especialmente os negros. Quanto à legitimação da questão social, Silva (2008, p. 71) afirma que foi “a partir de estratégias políticas de caráter conservador imantadas sob o discurso de proteção ao trabalhador e sua família, obscurecendo suas contradições e neutralizando a luta de classes”.

[...] situar esse processo histórico no Brasil é, necessariamente, tomar como referência o contexto do desenvolvimento econômico nos anos de 1930, suas implicações sócio históricas e o papel dos sujeitos sociais identificados por vários autores/as como protagonistas da emergência da nossa questão social e o seu trato político [...].” (SILVA, 2008, p. 72).

Escravidão e o patriarcalismo estão entre alguns dos aspectos imprescindíveis à compreensão das raízes da questão social no país. Tratam-se de características muito presentes, ainda hoje, na constituição da sociedade brasileira. Além da discriminação cultural e racial sofrida pelos negros, por exemplo, está também um processo de discriminação social pela imposição de uma determinada cultura e etnia sobre outra. Silva (2008) lembra que os povos indígenas tiveram pelas missões jesuíticas alguma base educativa, já para com os negros, em sua maioria, dispensavam-se outros tratamentos que os mantinham afastados de qualquer tipo de inserção social e educativa.

Todos os aspectos até então abordados contribuem para pensar as especificidades da questão social no contexto societário que vem sendo abordado e (re) pensar as suas expressões na atualidade, resultados de processos históricos que constituíram determinados locais. No caso do Brasil, o “atraso” que se evidenciam em diferentes âmbitos da vida social “não advém do português, do negro, do índio ou da miscigenação. Resulta [...] **da escravidão e do papel que o país** foi levado a desempenhar no sistema econômico internacional, ao longo dos séculos” (BRUM, 1999, p. 151 apud TELES 2009, p. 64, grifo nosso).

As mais distintas expressões da questão social materializadas nos processos históricos de constituição da sociedade brasileira foram impulsionadas e atenuadas pelo desenvolvimento e consolidação do sistema capitalista no Brasil. O tal atraso econômico e social no país têm sérias implicações, como observa Netto (1998). Conforme o autor, o capitalismo avançava sem considerar deixar de implementar determinados recursos que já se havia percebido não serem cabíveis na realidade do país. O capitalismo, então, redimensionava tais recursos como, por exemplo, o latifúndio que não era, de forma alguma liquidado, mas sim integrado às suas novas dinâmicas.

Outro aspecto que merece destaque, especialmente no que se refere ao desenvolvimento capitalista e suas implicações na constituição da questão social é a imigração que contribuiu para formar uma classe trabalhadora com características muito peculiares, entre elas a de ser majoritariamente urbana e tanto de nacionais como de estrangeiros. Isso desperta e amplia a questão social, como lembra Silva (2008).

Assim, principalmente com as primeiras reivindicações trabalhistas, enquanto formas de denúncia da questão social, observa-se que a Igreja aliada à setores conservadores da sociedade intervia para auxiliar o Estado na manutenção da ordem, evitando conflitos sociais. É o que afirma a autora acima citada:

a intervenção do Estado não representava medidas de fundo, mas ações isoladas para combater conflitos e agitações operária, e a Igreja, voltada apenas para a defesa da família, das instituições, das leis, da religião e da sociedade. Desse modo, a questão social foi relegada a um segundo plano (SILVA, 2008, p. 79).

Essa foi, em alguma medida, a orientação das políticas públicas empregadas no país a partir de então onde tem-se como trato à questão social políticas focalizadas naqueles tidos como os mais pobres (entre muitos pobres) com ações de bem-estar e caridade e/ou repressão e violência. Em síntese, Arcoverde (2006, p. 3) reitera que:

A questão social no Brasil é mais grave em profundidade e extensão, desestabiliza, desorganiza o trabalho, avança para as esferas da sociabilidade, e atinge mais intensamente grupos e categorias sociais, independentemente de classe social, idade, sexo, e/ ou grupo de pertencimento. Na verdade, a questão social brasileira tem na desigualdade econômica, mas também, como afirma Martins (1997), cultural, moral, simbólica e política, seu núcleo orgânico. É produto de uma estrutura social inerente ao modo de produção e reprodução vigentes, pelos modelos de desenvolvimento que o país experimentou, a saber: escravista, industrial – desenvolvimentista, fordista – taylorista e de reorganização flexível.

Todos esses aspectos corroboram a ideia de que a questão social se fundou e permanece no cenário latino americano e mais especificamente no Brasil, centrando-se nas

diversas desigualdades e injustiças sociais que se apresentaram na sua estrutura socioeconômica desde os tempos de seu “descobrimento” até os dias atuais. Dito de outro modo,

ela se funda nos conteúdos e formas assimétricos assumidos pelas relações sociais, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas, culturais, religiosas, com acento na concentração de poder e de riqueza de classes e setores sociais dominantes e na pobreza generalizada de outras classes e setores sociais [...] (WANDERLEY, 2000, p. 58).

Torna-se, portanto, imprescindível destacar que muitas são as particularidades que constituem a questão social nos contextos societários aqui delimitados. Elas são importantes neste debate, pois permitem que se considerem as singularidades históricas dos territórios analisados que repercutem, ainda na contemporaneidade, em diferentes situações de desigualdades e injustiças sociais. Em suma,

a questão social latino-americana se põe, no espaço e no tempo diferentemente da realidade europeia, na instituição da nacionalidade, da esfera estatal, da cidadania, da implementação do capitalismo. Em consequência, ela deverá ser entendida e datada de modo distinto, tendo em vista as suas peculiaridades [...] (WANDERLEY, 2000, p. 61).

Nesse sentido, embora a questão social venha a assumir desde sua emergência características muito comuns àquelas que a constituíram na sociedade europeia, como a consolidação do capitalismo e da industrialização, existem singularidades históricas e estruturais importantes conforme a localidade foco da análise.

Cabe ressaltar, contudo, que, embora presente a dimensão das desigualdades sociais, o elemento da resistência, da oposição às desigualdades se faz, também, constantemente presente à medida que os sujeitos que as vivenciam criam e recriam no cotidiano as suas estratégias de sobrevivência. O autor acima referenciado alerta que a questão social se efetiva como tal justamente quando se faz percebida pela sociedade que encontra diferentes formas de publicizá-la, transformando-a em demanda política.

Nesse sentido, concorda-se com Schons (2007) quando a autora diz que a resistência ainda é um elemento em construção e que as manifestações da questão social, ou seja, as desigualdades sociais que se apresentam em nosso cenário contemporâneo requerem precisamente o elemento da resistência, da oposição e, conseqüentemente do embate político.

Não se deve ignorar que a educação, como política pública, sofre impactos severos das novas reconfigurações que o sistema de produção vigente vêm apresentando. Assim, ela tem seu papel redimensionado para atender a determinados interesses das classes dominantes.

Além disso, com Gentili (2009, p. 1063) pode-se afirmar que não houve na América Latina um processo de inclusão educacional verdadeiramente efetivo.

Não podemos deixar de reconhecer que avançamos de maneira notável na conquista do direito à educação na América Latina e no Caribe, embora esse avanço democrático dependa das possibilidades que tenhamos, no futuro, para mudar o sentido dos retrocessos que nos afastam ou questionam a condições e oportunidades efetivas para fazer desse direito algo mais do que uma estatística que enfeita a propaganda governamental.

Dessa forma, parece correto afirmar que a educação conserva a possibilidade de fazer frente à esta realidade desigual e pensar em outras alternativas possíveis. É mais precisamente sobre os possíveis desdobramentos da questão social no campo da educação que se discorre a seguir.

### 2.3 QUESTÃO SOCIAL E SEUS DESOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO

As reconfigurações societárias anteriormente mencionais estão diretamente atreladas às modificações ocorridas no âmbito do Estado capitalista, especialmente tendo em vista o advento do neoliberalismo. Para Garcés (2006), em relação ao continente americano, especificamente, identifica-se uma manutenção ou até mesmo um aumento das desigualdades sociais e outras formas de opressão e domínio sobre os pobres.

O neoliberalismo, em suma, diz respeito à uma série de medidas de cunho político e econômico adotadas por diferentes governos no sistema capitalista. Propõe reformas políticas, fiscais, além de privatizações e flexibilizações no âmbito do trabalho. Preza também pela diminuição de gastos por parte do Estado, permitindo assim que o mercado seja o grande condutor e regulador não somente da economia como também, em certa medida da sociabilidade de forma geral, pois [...] o capital invade a vida íntima dos indivíduos, seja sob a forma acentuada de mercantilização e burocratização de necessidades, seja sob a forma de controle de comportamentos (SIMIONATTO, 2009, p. 10).

O ideário neoliberal traz rebatimentos significativos no campo educacional. Para Gentili (1996) trata-se de uma construção hegemônica, essencial para conformar um determinado senso comum que vêm como alternativa à crise iniciada nos anos 60. Ainda conforme este autor, seguindo a retórica neoliberal, a permanente “crise da educação” e os mecanismos de exclusão e discriminação existentes no campo educacional são frutos da

própria escola que é ineficaz e da incompetência daqueles que nela trabalham. Dessa forma, a problemática se resume à ineficácia das burocracias do Estado no gerenciamento das políticas públicas, não sendo questionadas outras nuances que influenciam nesta questão.

Esses redimensionamentos que o Estado assume repercutem na questão social produzindo novas manifestações na atualidade, além de reproduzir diferentes respostas estatais às suas expressões: ora repressão, ora benesse. Ora são tratadas como caso de polícia, ora como caso de política. Ressalta-se novamente o caráter focalizador das políticas sociais, no que tange à garantia de direitos de cidadania que poderiam, por sua vez, contribuir no enfretamento das expressões da questão social. Tais direitos perdem legitimidade e as políticas sociais apresentam-se com traços pontuais, paliativos que, muitas vezes, reiteram a subalternidade dos sujeitos, e mantém o chamado *status quo*.

Reafirma-se que, diante desse contexto a educação, como política pública sofre impactos significativos que merecem atenção. Ela passa de direito social para o *status* de serviço mercantil (FRIGOTO, 2011). Este autor se refere à “ditadura do mercado na educação” (Idem, p. 241) e explica que

Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado. (Ibidem, 242).

Nesse sentido, surge um processo de mercantilização da educação atenuado pela mídia e outros recursos que salientam a todo custo

a necessidade dos indivíduos *consumirem* um conjunto de novas competências através de cursos de requalificação profissional. Na verdade, o que ocorre é uma operação ideológica sutil de atribuir ao indivíduo, e apenas a ele, o possível fracasso na sua inserção profissional (demonstrando o poderoso recurso da psicologia do neoliberalismo de “culpabilizar” as vítimas) (ALVES, 2013, não paginado).

Ressalta-se que a educação, dentro do sistema de produção em curso acaba voltando-se, em grande parte, ao atendimento de necessidades impostas pelo capital. Dessa forma, apoiando-se em Rabelo, Segundo e Jimenez (2009), é considerado pertinente enfatizar que o papel atribuído à educação sofre variações conforme os contextos societários vigentes, porém o que se observa na atualidade é que ela tem servido não mais para pensar a construção do “homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital.” (RABELO et. al., 2009, p. 4). As autoras

alertam para o fato de que há um projeto educacional voltado para assegurar a reprodução do capital que se efetiva pela negação de um conhecimento capaz de revelar as determinações do real, “acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem.” (Idem). Nesse sentido, propõe-se a seguinte reflexão:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu –no seu todo– o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" [...] ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente (MÉSZÁROS, 2007, p. 111).

Mészáros (2007, p. 116) ainda vai dizer que o capital tem como regra assegurar que os indivíduos interiorizem os objetivos dele como sendo seus próprios objetivos e nisso, “as instituições de educação formais são uma parte importante do sistema global da interiorização”, embora, como bem lembra o autor, não somente elas.

Ainda nas reflexões sobre os possíveis desdobramentos da questão social no âmbito educacional cabe a problematização sobre o impacto perverso das desigualdades sociais, no acesso ao direito à educação. Nesse sentido, Gentili (2009) identifica a existência daquilo que chama de “exclusão includente”, um processo onde os mais distintos mecanismos de exclusão presentes no sistema educacional se inserem em dinâmicas de inclusão pela inserção institucional, mas não são capazes de reverter a marginalização, negação de direitos e segregação social a que estão envolvidos os sujeitos supostamente “inseridos” ou “incluídos” nas instituições educacionais.

Cabe, porém, refletir que não se faz necessário pensar somente sobre a garantia de acesso à educação escolarizada, mas sim questionar: que tipo de educação é essa? Que saberes são lá difundidos? A serviço do que tais saberes se colocam? Como tem se constituído a escola e outros espaços formais de ensino nesse contexto societário em que vivemos? Discutir a garantia de acesso às instituições formais de ensino, portanto, requer que se considere outros tantos fatores. Nessa direção estão as colocações de Gadotti (1994) que falam das possibilidades de construção de um ensino regular verdadeiramente democrático e popular. Para o autor, esse projeto implicaria na obrigatoriedade de haver um ensino inteiramente gratuito e universal, “ministrado na escola pública estatal, não burocratizada mas crítica, criativa, numa palavra, autônoma, isto é, sob a hegemonia da população.” (GADOTTI, 1994,

p. 151). Nesse sentido, a existência de escolas particulares (pagas) e públicas (gratuitas) acentua desigualdades entre alunos, famílias e comunidades e em nada permite que a educação contribua no desvelamento destas desigualdades tampouco no seu enfrentamento.

As desigualdades sociais produzidas e gestadas no contexto societário vigente, cuja natureza é excludente se manifestam também em desigualdades educacionais. Gentili (2009) se dedica a discorrer sobre esse aspecto tomando como base o contexto latino-americano:

De maneira geral, na região, houve uma enorme correspondência entre a pobreza em termos sociais e a pobreza em termos educacionais, situação que tendeu a se aprofundar à medida que os pobres conseguiam superar mais e mais barreiras de acesso e permanência dentro do sistema educacional. É significativo associar esta observação a um fenômeno não menos antidemocrático existente em nossos países: a persistente desigualdade social articula-se a uma também persistente e cada vez mais complexa desigualdade educacional. Dessa forma, a escola universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades e polarizando ainda mais as oportunidades educacionais dos 10% mais ricos em relação aos 40% mais pobres. Um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera um enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade (GENTILI, 2009, p. 1067).

Assim, parece correto afirmar que um direito de cidadania como a educação, embora legitimado legalmente e reconhecido em sua indispensabilidade, não garante, por si só, o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos na escola. Não garante, do mesmo modo, o acesso a uma educação de qualidade que seja capaz de contribuir significativamente para as suas formações enquanto seres humanos e lhes preparar para obter melhores condições de vida e, mais, adquirir criticidade em relação aos processos estruturais que impediam que se colocassem como sujeitos de suas próprias histórias.

O direito à educação, mais especificamente o acesso e a permanência na escola, por exemplo, são também de fundamental importância para a constituição da cidadania, vão muito além de uma perspectiva de qualificação profissional e de uma posterior inserção no mercado de trabalho. Cury (2002) explica que, especialmente nos países ditos colonizados, o direito à educação não foi ainda efetivado totalmente, apesar de garantido em uma série de legislações pertinentes. As consequências do não-acesso à propriedade de terra, aliadas a fatores como a fraca presença do Estado produziram sociedades com muitos contrastes e diferenças que se materializam nas desigualdades sociais. Nas palavras do autor,

A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão “fora do contrato” ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos. Isto explica o enorme número de pessoas que sequer possui

educação primária, sendo ainda grande o número de pessoas que possui poucos anos de escolaridade. A pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza (CURY, 2002, p. 258).

Com isso é possível visualizar que há muitas permanências de aspectos presentes na história do desenvolvimento econômico e social brasileiro, ao longo de séculos e que, ainda hoje, produzem efeitos nocivos à construção coletiva de uma ordem societária democrática e capaz de fazer frente às expressões da questão social latentes e materializadas no campo educacional.

Alguns aspectos da história da educação no Brasil permitem visualizar as desigualdades no acesso à educação e as características que ela assume ao longo de diferentes períodos de desenvolvimento do país. Nas palavras de Casimiro (2010, p. 94) é possível visualizar melhor essa discussão:

Concretamente, a sociedade colonial, em suas relações de produção [...] uns na condição de senhores (a minoria) e outros na condição de escravos (a maioria) – evidenciou a intensa polaridade de classes instaurada naquele cenário, específico. [...] No que diz respeito à educação desse período, a Igreja, com os jesuítas a frente, tomou a si o papel principal, isto é, ofereceu oportunidades desiguais, manifestou preconceitos, justificando-os em nome do evangelho.

A educação no Brasil, em quaisquer níveis nem sempre foi possível para todos no país. Em contrário, Faria Filho (2000, p. 135) explica que

muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de ¼ de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados.

Diante disso, cabe ressaltar que mesmo na atualidade identificam-se muitas permanências em relação aos diferentes processos instaurados ao longo da história da educação no Brasil com destaque para as relações autoritárias (de gênero, classe, etnia, entre outras), as desigualdades sociais ainda latentes que impactam no acesso e permanência de muitos sujeitos aos espaços de escolarização, as disputas de poder e privilégios de governantes e alguns setores sociais, além das questões da religiosidade ainda determinando e condicionando os rumos de muitos debates e servindo para justificar muitas ações.

Um dos elementos muito presentes ao longo da história do Brasil e que gera impactos importantes na forma como se configurou a educação no país é a violência e também o autoritarismo. Embora, entre as origens do autoritarismo institucional está a constituição de

1824 com o poder moderador, no período da ditadura a violência que perpassa as mais distintas relações sociais se acentua e se institucionaliza também. Assim, parece correto afirmar que, historicamente, as relações estabelecidas no país sempre tiveram um viés autoritário e isso influencia muitas das práticas educacionais da atualidade.

Ainda cabe sinalizar que identificam-se, atualmente, algumas propostas educacionais no cenário brasileiro contemporâneo que possuem uma grande ênfase no tecnicismo, no pragmatismo, na alusão à ideia de que algumas disciplinas são mais importantes do que outras. Tudo isso remonta ao trato dispensado à educação durante o período ditatorial. Embora este momento apresente alguns avanços notáveis em algumas áreas, especialmente na pós-graduação, há que se salientar que tais avanços ocorrem em um contexto de cerceamento de liberdades e direitos que ainda embasa muitas práticas e relações sociais recorrentes.

Outro aspecto que merece destaque é como, no Brasil, historicamente, se teve maior atenção e foram dispensados maiores investimentos no Ensino Superior ao invés da priorização da Educação Básica. Essa medida, conforme explica, Germano (2011), contribuiu para aumentar a rede privada de ensino no país, desresponsabilizando o Estado para com a educação pública. Por isso, não expandindo o ensino superior também na esfera pública e não dar a devida atenção ao ensino médio e fundamental, o Estado acabou por agravar as injustiças sociais. Assim,

[...] configurou-se no ensino superior uma reprodução da estrutura desigual da sociedade, com a existência de suas redes: a *rede pública* (de melhor qualidade), à qual têm acesso os alunos oriundos dos setores sócio-econômicos mais elevados, e a *rede privada e empresarial*, que atende aos alunos pertencentes às classes trabalhadoras (GERMANO, 2011, p. 144).

Perante a conjuntura econômica, política, social e cultural observada, especialmente no atual momento do Brasil é possível dizer que “nunca foi tão contrastante a distância entre os saberes produzidos pela humanidade e a precariedade da vida.” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 73). Isso já é um forte argumento para pensar em outros horizontes educacionais que permitam reconhecer as situações de desigualdades sociais existentes, os processos sociais que as gestam no contexto capitalista vigente e sinalizar alternativas de resistência cotidiana e enfrentamento de tais situações. E que tais horizontes educacionais se ampliem para além das margens da sociedade.

Com base em Ribeiro (2002, p. 115), pode-se afirmar que “[...] pensadores modernos identificam a educação como um caminho para a conquista de direitos sociais.” A autora já referida explica que

a educação é reconhecida, pela maior parte dos autores que tratam da cidadania, como um direito essencial enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, ou seja, no campo da participação política. O direito ao acesso à educação para todos os cidadãos traduz a afirmação de um bem comum à comunidade política e ao compartilhamento, por parte de seus membros, do conhecimento como um valor. Porém, a inexistência da possibilidade de realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, implica também que a igualdade de direitos e deveres de cidadania está anulada ou prejudicada (RIBEIRO, 2002, p. 124).

Apesar de não estar isenta das implicações do contexto capitalista vigente, a educação também é capaz de promover transformações, em diversos espaços da sociedade na realidade social. Superar uma “situação opressora” requer necessariamente “o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra que possibilite aquela busca do ser mais.” (FREIRE, 2014, 46).

Voltando às ideias de Freire (2013, p. 96), ressalta-se que é necessário compreender a educação como uma “forma de intervenção no mundo” que “implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”. É justamente essa qualidade da educação de poder desmascarar uma certa ideologia dominante que permite pensá-la como uma possibilidade potente para o desvelamento da questão social bem como o enfrentamento de suas manifestações e o estabelecimento de novas resistências às suas expressões. Não se quer, portanto, com as formulações apresentadas no decorrer deste texto, responsabilizar unicamente a educação pela transformação social. O que se pretende é sinalizar para o potencial que ela possui de contribuição nesse processo.

### 3 EDUCAÇÃO POPULAR: RESISTÊNCIA À DESIGUALDADE?

*Uma ideia torna-se uma força material  
quando ganha as massas organizadas.*

*Karl Marx*

Considera-se importante, ao iniciar esse texto, sinalizar o desafio que a escrita dele representa no sentido de poder evidenciar, por meio dela, a complexidade que permeia a temática da educação popular e sua importante trajetória no contexto social e histórico latino americano, enfocando, especialmente, seu percurso no cenário brasileiro.

Busca-se trazer alguns elementos de ordem teórico-metodológica que perpassam debates e ações em educação popular, apresentando, com isso, o entendimento referente a este tema ao qual a autora se firma para desenvolver as análises de sua pesquisa. Também pretende-se apresentar o contexto de emergência da educação popular no cenário latino americano e, especialmente no Brasil, resgatando movimentos e experiências de educação popular no país a partir do trabalho e das formulações teóricas desenvolvidas por Paulo Freire.

Ainda neste capítulo, propõe-se discutir os tempos e os espaços da educação popular, estabelecendo reflexões atinentes aos diferentes momentos considerados importantes no desenvolvimento de concepções e práticas de educação popular nos contextos societários já referidos, além dos desafios encontrados na atualidade, os novos espaços que ela ocupa e os novos atores sociais que com ela se envolvem.

Todas essas considerações permitiram melhor delinear conceitualmente este campo temático e evidenciar os possíveis limites e possibilidades da educação popular na contemporaneidade nos diferentes locais em que se fez e se faz presente envolvendo os mais distintos segmentos populacionais e considerando diferentes temporalidades.

Longe da pretensão de esgotar todas as questões que emergem como necessárias ao assunto foco das próximas páginas, priorizou-se as discussões que seguem por acreditar que o percurso teórico aqui percorrido para discorrer sobre a educação popular é pertinente para alcançar a tessitura almejada para o trabalho.

### 3.1 APROXIMAÇÕES AOS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Acredita-se ser relevante discorrer brevemente sobre a compreensão de educação<sup>8</sup> que fundamenta a discussão subsequente de educação popular. Afirma-se que ela abrange diferentes processos desenvolvidos em diversas esferas da vida humana como, por exemplo, no âmbito da família, das instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e manifestações culturais, entre outras. Portanto, reitera-se que ela se presentifica nos mais distintos tempos e espaços, muito além da escola e/ou instituições formais/tradicionais de ensino. Nessa direção destaca-se que o “conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não-formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto.” (GADOTTI, 2012, p. 15).

Deve-se atentar para reconhecer a educação em seus diferentes espaços e diante das suas inúmeras possibilidades de aprendizado como válidas e legítimas, ao invés de opor uma educação à outra. Gadotti (2012) fala, por exemplo, das diferenças entre a educação dita formal e a não-formal. Ele explica que a educação formal pode ser compreendida como aquela que ocorre nas escolas e universidades estando diretamente vinculada a uma determinada estrutura hierárquica e burocrática, além de seguir uma diretriz, um currículo e possuir órgãos de fiscalização. Já a educação não-formal, ainda de acordo com o autor citado é menos hierárquica, mais difusa. Pode ter duração variável e aparece, muitas vezes, associada à cultura. “Daí a educação não-formal estar ligada fortemente à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e à participação em atividades grupais, sejam adultos ou crianças.” (Idem).

A educação popular, enfoque deste capítulo situa-se prioritariamente dentro da educação não-formal, muito embora não deve-se desconsiderar que ele surge eminentemente como “uma alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares.” (GADOTTI; TORRES et al., 1994, p. 8), portanto, o contexto de sua emergência, desenvolvimento e consolidação se dá muito mais às margens da sociedade do que inserida nos espaços formais de ensino, reconhecidos e gestados pelo Estado.

Considera-se necessário, portanto, iniciar as reflexões por este caminho, pois, como diz Brandão (2012), para pensar a educação popular é preciso pensar antes sobre o sentido da

---

<sup>8</sup> A compreensão de educação sinalizada aqui foi formulada com base no exposto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996).

educação, de forma geral. Para o autor, “o pensamento do educador não raro esquece de ver a educação no seu contexto cotidiano, no interior de sua morada: a *cultura* — o lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui.” (BRANDÃO, 2012, p. 14).

Nessa direção, Freire (2001) também alerta que “a educação não sendo fazedora de tudo, é um fator fundamental na reinvenção do mundo”, isto é, longe de apreendê-la sob um viés salvacionista, destaca-se, a potencialidade que apresenta para (re) pensar e (re) orientar ações que impactam nos contextos sociais aonde nos inserimos. Da mesma forma,

como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (FREIRE, 2001, p. 10).

A fala de Freire evidencia diferentes aspectos diretamente vinculados à educação e convida a refletir que não é possível pensar em educação, bem como nas demandas que a ela se colocam, historicamente, sem contextualizá-las no âmbito da sociedade excludente e conflituosa a qual estamos inseridos. Também concorda-se com o autor quando este afirma a impossibilidade de haver neutralidade em educação. Nesse sentido, impõe-se aos educadores “a necessidade de optar, quer dizer, de decidir, de romper, de escolher. Mas, impõe também a necessidade da coerência com a opção que fez.” (FREIRE, 2001, p. 22). Ainda concordando com as ideias do autor, é possível afirmar que “não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação” (Idem), reforçando que os atos educativos são sempre atos políticos, mesmo que talvez quem os pratica não reconheça isso.

Freire (1983) também destaca que a educação se fundamenta no fato de os seres humanos constituírem-se inacabados (e entenderem-se, de fato, inacabados). É nisso que está, segundo o autor, a raiz da educação que representa, na verdade, uma busca constante realizada por um sujeito, o homem.

Contudo, seria interessante que essa busca fosse norteadada por princípios democráticos, capazes de contribuir para uma apreensão mais crítica da realidade social à qual os sujeitos, educandos e também os educadores estavam envolvidos, podendo compreender e agir sobre as problemáticas que se apresentavam. Nesse sentido, Freire denunciava aquilo que chamava “educação bancária” que em nada contribuía para esta finalidade, pois

em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária de educação ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los.” (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Para além da denúncia e da crítica em torno da educação bancária, Freire anunciava outra proposta possível: uma “educação problematizadora” ou ainda, uma “educação para a liberdade”. Damke (1995, p. 29) lembra que a grande contribuição do pensamento do autor em foco “[...] não está só na crítica ao sistema educacional mas também na formulação de uma pedagogia para ajudar a sociedade a tornar-se democrática. Da crítica à sociedade e à escola, surgiu o esforço para unir o pedagógico ao político”. Dessa forma, recorrendo às palavras de Freire,

ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação. [...] Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes à educação bancária’ (Idem, p. 94).

Assim, fica evidente que na educação coexistem diferentes concepções<sup>9</sup> que podem ter caráter mais ou menos autoritário, reforçar permanências ou rupturas, instigar debates e construções coletivas ou ressaltar subalternidades e assistencialismos. Parece correto inferir que uma educação cuja concepção norteadora se filie mais ao que Freire chama de “bancária” vai ater-se a apresentar conteúdos, fórmulas e métodos prontos não necessariamente vinculados à realidade social em que os sujeitos educandos estejam inseridos. Já a concepção problematizadora vai na direção de uma construção conjunta que parta justamente dos contextos sociais dos sujeitos e que tenha a intencionalidade de, com eles, repensar suas realidades e nelas intervir para transformá-las. Nisso está o caráter radicalmente democrático do pensamento do autor e a defesa de uma ordem societária mais justa através, sobretudo da educação.

---

<sup>9</sup> A pedagogia, enquanto teoria da educação é um campo que permite visualizar as múltiplas concepções e práticas educativas. Gadotti (2012) lembra que existem pedagogias que se entendem neutras, mas que, na verdade, se alinham à uma educação domesticadora e autoritária, reforçando uma ordem social hegemônica. Há, em contrapartida, pedagogias que se afirmam críticas reconhecendo a politicidade inerente à educação. O autor coloca a educação popular na perspectiva de uma pedagogia crítica situando-se em um campo de significação pedagógica democrática e popular. Muito embora, é preciso ressaltar que não se trata de polarizar a discussão, mas sim reconhecer diferentes balizadores teóricos de forma a melhor compreender e situar uma determinada análise reflexiva a práxis dela decorrente.

Paulo Freire, ao vincular a alfabetização a uma leitura e escrita da realidade, objetivava que a educação acontecesse através da compreensão das contradições dialéticas da realidade, promovendo no educando o que ele denominou de conscientização. Assim, a alfabetização se caracterizava, acima de tudo, como um instrumento político de promoção do educando para as atividades políticas da sociedade (SOETHE, 2004, p. 14).

Tendo em vista que o enfoque do presente trabalho na educação popular, considera-se pertinente trazer alguns elementos explicitadores dos diferentes sentidos que a palavra “popular” pode conter. Isso pode contribuir para evidenciar a multiplicidade de entendimentos e interpretações que a educação em foco pode suscitar.

Streck (et.al., 2014) afirmam que nem sempre o popular na educação esteve relacionado a projetos emancipatórios e lembram que no caso brasileiro, por exemplo, o aspecto popular pode estar vinculado ao confronto entre indígenas e portugueses no período de colonização,

o que se confunde com a história da Companhia de Jesus e o seu projeto de catequização, como também às políticas de manutenção de uma minoria branca, elite surgida no Período Colonial, que dependia da ‘instrução primária gratuita para todos os cidadãos’, em que escravos negros e indígenas marginalizados eram excluídos dessa categorização. Assim, a educação popular refere-se à educação dada ao povo, mas não feita com/por ele (STRECK et. al., 2014, p. 31).

Ainda recorrendo ao autor citado é possível exemplificar que na Roma Antiga, o termo *populus* era empregado para se referir a todos os cidadãos, de um modo geral. Já para designar àqueles que não faziam parte da nobreza patricia usavam o termo *plebs*. Desse modo, o sentido de popular ou de povo era condicionado à designação das classes tidas como subalternas.

Portanto, há uma distinção de classe importante nos sentidos e significados que correspondem, não apenas à distribuição desigual dos bens materiais, como também dos bens culturais. Divisões e desigualdades aprofundadas com o advento da sociedade de classes e que justificam uma educação própria para a formação e manutenção das elites e outra correspondente à formação e manutenção da classe trabalhadora (Idem, p. 31).

A educação popular pode ser empregada para definir, no senso comum, uma educação de menor valor, uma educação para pobres ou ainda, muito frequentemente, é usada para tratar da educação pública (Ibidem, 2014). Com isso, se quer apontar que existem muitas maneiras de compreender a educação popular, bem como diferentes conceitos já formulados e formas de a ela se referir. Carrilo (2013, p. 18) alerta que

[...] não há só sentidos (e tendências) diferentes da educação popular, mas também maneiras distintas de entender sua natureza, sua especificidade como realidade social e pedagógica. Isto é importante, porque tem consequências práticas evidentes.

Sem a intenção de delimitar um único conceito, reduzindo a educação popular a este, pretende-se discorrer, com base nas formulações de Brandão (2012) sobre três dos entendimentos ou sentidos que este autor identifica acerca da “educação popular”.

Um primeiro sentido gira em torno da educação popular como educação/saber da comunidade. Aqui, o autor refere-se aos grupos primitivos e suas maneiras de estabelecer contatos, criar e organizar sua cultura. Cria-se, então, a necessidade de tornar o trabalho e a convivência momentos de circulação de saberes. Nas palavras do autor, “em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos. [...] Esta foi uma primeira *educação popular* (BRANDÃO, 2012, p. 25).

Ainda sobre a atribuição deste sentido, destaca-se a produção do saber popular, isto é, aquele ligado aos conhecimentos do povo de uma determinada comunidade. Assim, o saber da comunidade ou das ditas classes populares conforma a sua educação popular.

Um segundo sentido estaria ligado ao processo de democratização do saber escolar. Aqui, a educação popular aparece vinculada ao ensino público, mais especificamente, às inúmeras tentativas observadas ao longo da história de estender e consolidar uma educação para os setores mais empobrecidos e que ficavam comumente às margens da sociedade (entre eles negros, índios, escravos).

Assim, no caso brasileiro, identifica-se dois grandes princípios que embasaram as profundas transformações que foram sendo implementadas no âmbito da educação, sobretudo em meados dos anos 20 e 40.

O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza; a educação estendida a todos através de uma mesma escola: pública, laica e gratuita é um instrumento indispensável em tudo isto (BRANDÃO, 2012, p. 40-41).

É no contexto que perpassa esse entendimento de educação popular que diferentes atores sociais defendem o pressuposto desta educação se dar unicamente em espaços alternativos àqueles institucionalizados para o ensino. Ela seria então dirigida aos sujeitos em

suas comunidades, no seu entorno de vida e de trabalho. Contudo, concorda-se com Brandão (2012) quando este destaca que espaços, bem como experiências autônomas e alternativas podem e devem ser ampliadas. Acredita-se ser de igual relevância que a educação oferecida pelo Estado nas escolas públicas também venha, diretamente ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, realizando-se em um cenário societário plenamente democrático, enquanto educação popular. Por isso, há que se atentar para as questões que envolvem uma possível passagem de uma educação pública para uma educação popular, de fato, tendo em vista que a primeira não, necessariamente, seja sinônimo ou espaço propício para a segunda.

Um terceiro sentido imputado à educação popular é aquele que a compreende e a ela se refere como um “trabalho de libertação” (BRANDÃO, 2012, p. 59), realizado junto às classes populares. De forma a situar este entendimento, o autor resgata alguns dos movimentos ocorridos a partir de iniciativas educacionais voltadas à, por exemplo, combater os alarmantes índices de analfabetismo no país por volta dos anos 40. Nos anos que decorreram, enquanto foi possível, observa-se a instauração de pequenas escolas que eram mantidas por sindicatos e por partidos buscando articular a formação de adultos militantes (educação sindical, partidária etc.) e a socialização de crianças e adolescentes em espaços que muito se diferenciavam daqueles instituídos e controlados pelo Estado capitalista.

Este último sentido da educação popular expressa uma concepção emancipadora que visa a transformação societária e do próprio sistema educacional (CARRILO, 2013) e é, portanto, este sentido que melhor condiz com a pesquisa pretendida pela mestranda que visa, justamente, identificar interconexões possíveis entre a questão social, em suas múltiplas expressões, e a educação popular evidenciando limites e possibilidades da educação popular para desvelar a questão social e a ela resistir e se opor. Somente a partir de um sentido de educação popular contextualizado nas suas dimensões sociais e políticas e voltado para a conscientização dos sujeitos é que torna-se viável investigar seu potencial para reconhecer e enfrentar as desigualdades sociais.

A Educação Popular, na ótica de Freire, é popular, justamente pelo potencial que possui para a organização da classe trabalhadora e a sua teoria é incorporada por educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares, usada para embasar suas práticas educativas. (MACIEL, 2011). Nas palavras do autor, quando perguntado em uma entrevista sobre seu entendimento de educação popular, evidencia-se a dimensão da historicidade que a mesma possui:

Ontem, Paulo Freire entendia a educação popular como um esforço das classes populares, um esforço em favor da mobilização popular ou um esforço inclusive dentro do próprio processo de mobilização e organização popular com vistas à

transformação da sociedade. Mas o Paulo Freire de ontem – um ontem que eu situaria nos anos 50 e início dos anos 60 -, não via com clareza o que o Paulo Freire de hoje vê bem claramente [...] Por isso mesmo, o Paulo Freire de hoje – e situo este hoje entre o final dos anos 60 e inícios de 70 – vê claramente a questão das classes sociais. E é por isso que, para o Paulo Freire de hoje, a educação popular, qualquer que seja a sociedade em que se dê, reflete os níveis da luta de classes dessa sociedade [...] Então, o Paulo Freire de hoje não pode conceber projetos de educação popular que não sejam compreendidos à luz do conflito de classes que está acontecendo, clara ou ocultamente, na sociedade (FREIRE, 1985, apud TORRES, 2002, p. 73-74).<sup>10</sup>

É interessante observar na fala de Freire que suas formulações contaram, ao longo do tempo, com a incorporação de novos elementos ao seu debate teórico sobre educação popular, bem como também sobre outros temas, elementos decorrentes de estudos que foi desenvolvendo e que qualificaram suas análises. Isso também remete à ideia de que a educação popular precisa ser compreendida dentro dos períodos históricos vividos e seus respectivos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Um aspecto muito importante referente à educação popular é a valorização dos diferentes saberes, inclusive àqueles advindos do chamado senso comum como válidos e portadores de um conhecimento legítimo que impulsiona a aquisição de novos saberes em especial os saberes que podem gerar reflexões e uma práxis verdadeiramente comprometidas com contextos societários mais amplos, bem como com as problemáticas sociais que nele se materializam. No trecho de Cartas a Cristina, transcrito abaixo, Freire evidencia tal aspecto:

As classes populares aprendem e sabem, apesar dos obstáculos que lhe são impostos. Nossa tese político-pedagógica era a de possibilitar às classes populares ocasiões em que, desafiadas, pudessem começar a desocultar, com a participação de educadores, verdades escondidas. Desocultação de verdades a que se deveria juntar a apreensão de saberes técnicos e científicos (FREIRE, 2003, p. 179).

Portanto, poder-se-ia dizer que um “produto” fundamental fruto das experiências de educação popular é um saber potente para a transformação social. Este saber se constitui a partir das muitas linguagens e realidades que impõem mais interrogações do que respostas. Trata-se, portanto de um conhecimento sempre provisório e não dogmático (JIMÉNEZ, 1989).

---

<sup>10</sup>Considera-se importante sinalizar que identifica-se, preliminarmente, nesta fala do autor, uma interconexão importante entre a educação popular e a questão social: os conflitos de classe resultantes da relação entre capital e trabalho que fundam a questão social parecem estar sendo entendidos por Freire como norte de compreensão da educação popular.

Paludo (2015) reforça que a educação popular como um campo de conhecimento e prática educativa propõe um exercício constante de crítica à ordem societária vigente exercendo uma contra hegemonia à sociabilidade do capital.

A educação popular vai se firmando como teoria e prática educativas alternativas às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais, que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e de domínio cultural. Por isso mesmo, nasce e constitui-se como “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO”, vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social (PALUDO, 2012).

Algumas experiências de educação popular podem ser compreendidas a partir de três diferentes orientações, como propõe a análise de Wanderley (1994). Elas permitem vislumbrar com maior clareza que, mesmo dentro de uma perspectiva teórica aparentemente comum, concepções e práticas de educação popular podem se distinguir quanto às suas finalidades. Na educação popular com orientação de integração, por exemplo, a ideologia que embasa as experiências relaciona-se com a intencionalidade de haver democracia por meio da ampliação da educação para todos, de uma educação voltada para o desenvolvimento e também para a extensão dos direitos de cidadania e os respectivos deveres. Tratava-se de uma educação que tinha como base ampliar e consolidar a hegemonia burguesa através da popularização do ensino formal oficial.

Outra proposta orientativa da educação popular, a nacional-populista, abrange experiências que os mais distintos setores da sociedade entre eles os movimentos políticos, governos e partidos, reuniram-se em torno do ideal de industrialização e maior conquista da participação social. O pano de fundo dessa educação, na verdade, era a crença em um projeto de desenvolvimento do capitalismo de forma mais autônoma com caráter nacional e popular.

Por fim, uma última orientação da educação popular, ainda com base nas formulações do autor já citado, seria àquela cujas experiências primavam pela libertação. Com diferentes graus de consciência, os sujeitos que nela se envolveram tinham como objetivo geral estimular as potencialidades do povo e sua realidade cotidiana e, por isso, ela expressa com maior legitimidade os anseios e os reais interesses das classes populares. (WANDERLEY, 1994).

Desse modo, cabe ressaltar que o contexto social, econômico, político e cultural que perpassa a sociedade e onde materializam-se, cotidianamente, as mais distintas expressões da questão social – aspectos sobre os quais buscou-se discorrer com maior profundidade em páginas anteriores - é o cenário que comporta a existência das relações conflituosas entre

capital e trabalho protagonizadas pelos opressores e oprimidos<sup>11</sup>. É também o pano de fundo onde se colocam desigualdades sociais históricas, mas também se afirmam inúmeras possibilidades de resistência.

Resgatando as ideias de Freire (2014) sobre sujeitos e processos de opressão, pode-se salientar que são justamente os oprimidos, aqueles capazes de entender o real sentido de uma sociedade opressora e a necessidade de sua libertação. Na obra citada, Fiori sintetiza uma complexa questão

em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem sua palavra, têm que lutar para toma-la. Aprender a toma-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a ‘pedagogia do oprimido.’ (FIORI, 2014, p. 30).

A partir do trecho transcrito é possível observar a relação conflituosa que permeia as relações sociais no contexto societário vigente. Trata-se de uma relação violenta, embora julguem violentos àqueles que lutam para transformá-la ao invés de identificar a violência como um importante alicerce da sociedade.

A pedagogia do oprimido, formulada por Freire uma pedagogia crítica onde se insere a educação popular “é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido.” (FREIRE, 2014, p. 12). Assim, evita-se, novamente cair em polarizações do tipo “bom” e “mau”, mas sim, em contrário, reconhecer a dinamicidade da realidade social que está sempre em movimento, bem como sua historicidade e contradições fundamentais.

Freire define consciência como uma misteriosa e contraditória capacidade do homem em tomar distância das coisas para fazê-las presentes. “Não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se do homem frente ao mundo que o envolve, transformando-o em um mundo humano.” (Idem, p. 12). O método criado por ele para alfabetizar é eminentemente um método de conscientização (e politização): “dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.” (FIORI, 2014, p. 29).

---

<sup>11</sup> Aqui, considera-se pertinente comentar que, embora o conceito de questão social não apareça formulado nas obras de Marx, é de lá que se obtém elementos para a sua compreensão, conforme os delineamentos conceituais já apresentados sobre o tema neste trabalho. Em relação às categorias “opressor”, “oprimido”, entre outras presentes nas obras de Freire, e as quais são utilizadas nas discussões desta dissertação, é interessante notar que não equivalem diretamente àquelas referentes à luta de classes em Marx, porém estão de acordo com análises que remetam à dominação e à luta pela libertação.

A educação popular preocupa-se, centralmente, com uma leitura crítica do mundo. Não nega a preparação profissional das camadas populares com as quais (e junto as quais) trabalhava, mas não aceita a ideologia dominante imposta, sendo esta uma das principais tarefas atribuídas à uma educação popular verdadeiramente progressista (FREIRE, 2001).

A educação popular, por todos os pressupostos teórico-metodológicos que auxiliam na sua definição e caracterização, pode ser uma alternativa para a o reconhecimento e a resistência à lógica de dominação presente na sociedade capitalista. Ela pode ser um caminho para fortalecer práticas e discursos verdadeiramente comprometidos com a problematização das desigualdades que decorrem da relação conflituosa entre capital e trabalho e sua superação junto àqueles que vivenciam, cotidianamente, as opressões advindas desta relação.

### 3.2 BREVE RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA E BRASIL

É importante analisar de forma crítica as experiências surgidas na história da educação popular latino-americana e mais especificamente, brasileira “tendo como fio condutor a concepção de educação popular cujo desafio é construir um projeto civilizatório contra hegemônico.” (STRECK et. al., 2014, p. 33). Este item promove, justamente, uma discussão em torno do contexto latino americano onde emergem experiências de educação popular em diferentes espaços com uma intencionalidade alinhada à libertação do povo da realidade social opressora a que estão submetidos.

É no contexto latino-americano que a educação popular surge, tendo em vista o fervor das lutas populares ocorridas, especialmente a partir de meados da década de 50 e 60, dando início a um intenso processo de rupturas que sinalizam ganhos de consciência no sentido de perceber-se, progressivamente, na condição de povo oprimido, marginalizado historicamente, como destaca Brito (2013).

A educação popular na América Latina ocupa importante papel dentro dos movimentos populares, ela se desenvolve conectada às dinâmicas desses movimentos e suas ações educativas realizam-se a partir da realidade dos sujeitos com os quais se está trabalhando e são estes sujeitos (políticos) que se constituem como protagonistas da transformação. Nisso reside a vinculação direta da educação popular com as organizações e mobilizações sociais. (HUIDOBRO, 1985).

As condições tão desiguais observadas no continente, comparadas à de outros locais, têm raízes nos longos processos de colonização que enriqueceram tantas nações e empobreceram os países da América Latina, além de lhes ter deixado também marcas profundas na cultura política de seu povo. Esta realidade, não se fez por acaso. Tudo isto é fruto de uma concepção de mundo que traz na sua base o pensamento europeu, que naturalizou e justificou todo processo de colonização na gênese da invasão da América Latina até a contemporaneidade.

O “descobrimento” da América e do Brasil confrontam visões duais a respeito do acontecimento: se, por um lado, há “festejos pela integração no mundo da civilização europeia”, por outro há “denúncias pela usurpação das terras e pela destruição das culturas”, conforme explica Streck (2006, p. 8). Ainda de acordo com o autor referênciada, é interessante olhar na segunda direção na tentativa de poder contribuir para a reconstrução de alguns elos referentes à nossa memória pedagógica. “O pressuposto é de que, junto com o silenciamento das culturas, foram silenciadas as suas pedagogias, que continuaram sobrevivendo na clandestinidade.” (Idem).

Nesse sentido, um elemento importante no debate sobre a educação popular, inserida nas pedagogias críticas que se desenvolvem no cenário em foco, é o anticolonialismo que propõe uma análise dos processos históricos de dominação eurocêntrica, como lembra Brito (2013). Este autor, apoiado em Quijano (2007, p. 93) afirma que o colonialismo refere-se a um padrão de dominação/exploração onde “o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição”.

Porém, mais intenso que o colonialismo é a colonialidade que remete, por sua vez,

a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (TORRES, 2007, p. 131 apud BRITO, 2013, p. 131).

Portanto, a colonialidade é mais sutil e vai além do término do processo de colonialismo. Como já explicitado, ela imprime marcas significativas na cultura política do povo, bem como na forma como este entende a si mesmo, a sua realidade e se porta diante dela.

Torres (2002) destaca que percebe-se, na atualidade, um crescente interesse em torno da temática da educação popular o que faz com que ela abranja diferentes campos e

segmentos sociais. Isso impõe a necessidade de aprofundar o diálogo capaz de resgatar seus fundamentos históricos. A autora pontua que sistematizar a experiência educativa ocorrida no Brasil entre 1959 e 1964 é tarefa fundamental para recuperar a riqueza em termos pedagógicos, sociais e políticos que permeou todo esse período, bem como para situar a educação popular na atual conjuntura.

Em meados dos anos de 1945 o contexto econômico e social do Brasil sofria significativas transformações no âmbito da sociedade do capital com a transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial. (MACIEL, 2011). Trata-se de um período histórico marcado por uma progressiva presença dos trabalhadores na cena política graças à conquista de alguns direitos e uma reivindicação recorrente na época era a escolarização, motivada pelos alarmantes números de analfabetos, muito embora, cabe a reflexão de que era interessante para os governantes investir na alfabetização, pois isso representava impactos na questão do eleitorado, já que a possibilidade de voto estava condicionada à alfabetização. Além disso, a elevação do grau de instrução do povo contribuiria também para o desenvolvimento econômico do país. (Idem). Dessa forma, é possível inferir que em um primeiro momento, os investimentos na alfabetização de adultos, especialmente oriundos de iniciativas estatais eram ações pensadas para a classe trabalhadora e não junto a ela, isto é, possuíam um viés muito mais autoritário e assistencialista do que democrático e verdadeiramente participativo.

Sendo assim, tendo como impulso inicial a problemática da alfabetização de adultos, articulam-se no país, em meados dos anos 60, muitos movimentos, alguns deles ligados a setores progressistas da Igreja Católica. Entre os movimentos emergentes estão os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela Prefeitura de Recife, e o Movimento de Educação de Base (MEB), criado, inclusive, pela Igreja Católica. Essas e outras referências tinham como base norteadora tanto a luta em torno das oportunidades de acesso à escolarização de adultos como também “a luta política de grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideias via práticas educacional.” (STRECK et al., 2014, p. 46).

Segundo Costa (2007 apud MACIEL, 2011), é possível dizer que neste momento ainda eram utilizadas diferentes terminologias para se referir às experiências que estavam acontecendo em diversas localidades do país: educação de adultos, educação de base, entre tantos outros. Contudo, todas elas sinalizavam e se direcionaram a uma única denominação, a qual passou a ser a mais usada: educação popular.

Paulo Freire se destaca neste contexto, especialmente graças às suas formulações teóricas e ao trabalho desenvolvido junto a sujeitos não alfabetizados. Ele entendia a educação numa perspectiva política, pautando-se na “cultura como um elemento fundamental para a emancipação da classe trabalhadora”. (MACIEL, 2011, p. 327). Assim o educador aparece como o principal idealizador de uma educação conscientizadora. O trabalho de alfabetização desenvolvido por Freire partia do universo vocabular do alfabetizando através de uma pesquisa investigativa sobre as palavras faladas em seu meio cultural. Posteriormente, eram extraídas aquelas que possuísem maiores possibilidades fonêmicas, as chamadas “palavras geradoras” que por meio de seus elementos constitutivos básicos permitiam a formação de outras tantas palavras. Disso decorre que

ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum, e da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos recriam criticamente o seu mundo [...] (FIORI, 2014, p. 14).

Trata-se, portanto, de um método que articula o conhecimento em torno da palavra dita, a potencialidade que carrega o seu entendimento e a possibilidade de articular um pensamento crítico sobre ela. Tendo em vista que as palavras emergem das experiências cotidianas reais de vida dos sujeitos, certamente a motivação para dizê-las, registrá-las na sua forma escrita e sobre elas refletir criticamente ganha impulso.

Freire destaca que, embora seja reconhecido<sup>12</sup> como um método de alfabetização, seu trabalho é de conscientização. Em suas palavras, “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra” (FREIRE, 2014, p. 25) e vai além, afirmando que “dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história em colaboração com os demais trabalhadores – o povo” (Idem, p. 29), isto é, com os pares, a conscientização que se desenvolve nesse processo ganha força capaz de mobilizar ações.

Sobre a consciência, o autor defende que ela pode ter diferentes estados. Um primeiro deles seria o que corresponde à intransitividade, isto é, uma referência ao verbo intransitivo, que não permite passar sua ação a outro. Assim, distanciando-se da realidade, aproxima-se de

---

<sup>12</sup> Beisegel (1982) salienta que a figura de Freire no Brasil ainda hoje permanece muito associada ao processo de alfabetização de adultos que ele desenvolveu. Embora equivocada, essa ideia é compreensível tendo em vista que Paulo Freire, no Brasil, só alcançou maior projeção, enquanto educador, a partir do momento em que o seu método de alfabetização de adultos ficou conhecido a nível nacional, em meados de 1963.

uma visão mágica ou supersticiosa da realidade. Tal estado leva ao que o autor chama de consciência ingênua que tem entre suas principais características a centralidade na experiência em detrimento da investigação, o simplismo na maneira de entender e encarar problemas e a fragilidade na discussão dos mesmos, levando o sujeito a crer que a realidade seria imutável. (FREIRE, 1983). Já um outro estado que a consciência pode assumir é o da crítica. Neste, por sua vez, há profundidade nas análises explicativas de um determinado problema, crença de que a realidade é mutável. Neste estado, o sujeito adota uma postura indagadora, dialógica e investigativa. (Idem).

Essa consciência crítica surgiria quando um ser humano ou um grupo social, refletindo sobre tais determinantes, pudessem conduzir-se diante deles como sujeitos. Distinguindo-se da consciência ingênua que seria puro objeto de determinações exteriores, a consciência crítica, ao emergir num ser humano ou num grupo social, assinalaria, necessariamente, a elevação de um ou de outro à compreensão de seus condicionamentos. (BEISEGEL, 1982, p. 43)

As formulações teóricas e o trabalho desempenhado por Paulo Freire contribuíram para o surgimento do chamado Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Recife em 1960 por artistas, estudantes universitários e intelectuais que uniram esforços, junto ao poder público municipal de Recife no combate ao analfabetismo, como lembra Kreutz (1979). Defendendo ideias socialistas e cristãs as atividades deste movimento abrangiam desde o teatro, a música e a dança até atividades educacionais sistemáticas voltadas à alfabetização e educação de base.

O MCP trabalhava com educação e também com cultura popular. Pretendia-se com tal movimento resgatar, nas pessoas, o potencial de criação que tinham. Reafirmavam, a produção da cultura na relação com os outros e com o mundo. “O que se pretendia era a construção de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular tudo que dessa dominação decorria.” (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 76).

Já os chamados Centros Populares de Cultura (CPC) se expandiram no país especialmente entre os anos de 1961 até o início de 1964. Têm seu surgimento vinculado a um grupo de artistas e intelectuais que reuniam-se no Teatro da Arena em São Paulo e em uma certa ocasião promoveram debates para pôr em pauta o que entendiam ser uma “marginalização do artista em relação à vida política e social do país. [...] Pensou-se então em organizar um movimento em prol da difusão do teatro político destinado às classes

populares.” (KREUTZ, 1979, p. 53). Desejavam, portanto, que o teatro pudesse servir como meio para a organização do povo e luta pelos seus interesses. (KREUTZ, 1979).

As atividades eram essencialmente direcionadas à produção de peças teatrais feitas em linguagem popular e montadas nos sindicatos, universidades e praças públicas, embora, cabe ressaltar, não se restringiam somente a isso, pois realizavam cursos diversos, produziam documentários e exposições gráficas. O autor acima citado também explica que o CPC filiou-se à UNE pelas condições materiais que a entidade podia oferecer, além da facilidade que propiciava para o acesso e o contato com as camadas populares. O fato de as ações/encenações ocorrerem fora dos palcos era, justamente uma alternativa para garantir o alcance às massas que não tinham condições objetivas de irem ao teatro.

Kreutz (1979) lembra que haviam divergências nos CPCs, criados em diferentes estados, quanto à orientação teórica e a questão da alfabetização. Alguns dedicavam-se mais a essa atividade do que outros. De qualquer forma, mantinham consenso quanto à finalidade maior do movimento que consistia em contribuir para a transformação da realidade social brasileira através da arte. Os artistas envolvidos entendiam que sua arte não era neutra e, por isso, o artista consciente deveria expressar-se ao lado do povo e suas lutas.

O autor aponta que as principais distinções entre o MCP e o movimento ora apresentado, o CPC, residiam na maior amplitude do primeiro e seu maior alcance às camadas populares, além do fato de terem na alfabetização e educação de base seus grandes pilares. Também por isso, acabava demandando muito mais recursos que o CPC.

Um terceiro movimento sobre o qual considera-se relevante discorrer é o Movimento de Educação de Base (MEB), que origina-se das experiências educativas oriundas do rádio na região nordeste, promovidas pelo episcopado brasileiro. Essa iniciativa mostrava-se adequada para alcançar áreas subdesenvolvidas com escassez de recursos materiais, humanos e de comunicações, aspectos que mantinham o nível cultural, econômico e social da população muito baixo (KREUTZ, 1979).

Em síntese, a proposta de criação deste movimento centrava-se em promover à população rural oportunidades de alfabetização. Segundo, Kreutz (1979, p. 69), compreendiam que “a educação deveria ser um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas.” Percebe-se, portanto, que, resguardadas as especificidades de um espaço de cunho religioso, suas finalidades e orientações se assemelham a outros movimentos da época que visualizavam a educação como um caminho para intervenções efetivas na sociedade, cujo balizador para tal intervenção seria a conscientização.

O autor acima citado ressalta que o MEB também obteve êxitos em termos de reconhecimento nacional. O autor acima citado explica que no ano de 1961, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) elaborou um plano com diretriz nacional de um movimento educativo, baseado nas experiências de Natal e Aracaju. O então Presidente João Goulart prestigiou a iniciativa da CNBB, com um decreto comprometendo o Governo Federal a fornecer recursos para aplicação no programa que a CNBB realizaria através do Movimento de Educação de Base, utilizando a rede de emissoras católicas.

Considerando o que foi até então apresentado é importante dizer que a educação popular, através dos movimentos e das experiências que a constituem com os delineamentos teóricos e metodológicos que a norteiam, enriquece a história da América Latina por representar alternativas concretas de emancipação humana. Também pelo fato de sinalizar possibilidades de construções coletivas mobilizadoras de novas formas de existência (e de resistência).

Contudo, novas práticas e novos temas se colocam, constantemente, ao longo da história, impondo a necessidade de rever conceitos e paradigmas pedagógicos capazes de compreendê-los e sobre eles intervir. No campo da educação popular, tais imperativos põem em cheque algumas formulações já consolidadas ou ainda, impõem a necessidade de reformulações e adaptações à nova realidade social, sempre mutável.

O item da sequência deste capítulo busca, justamente, refletir sobre os tempos e os espaços que a educação popular tem ocupado nos dias atuais, bem como os desafios e as possibilidades enfrentadas e os novos sujeitos nela envolvidos, além dos diversos paradigmas educacionais que mediam novas posturas e práticas.

Sinalizam-se, a partir dos estudos realizados, algumas transformações no que se refere a diferentes interpretações, finalidades e perspectivas de ação, mas reitera-se a importância de não desconsiderar seu papel fundamental na conscientização em torno da realidade social, atentando, coletivamente, os sujeitos para o seu desvelamento e ação (consciente) nos contextos de opressão a que pertencem, pois, nas palavras de Freire (2014, p. 54), “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente.” Isso remete à hipótese preliminar da pesquisa que resulta nesta dissertação: de que a educação popular tem potencialidade para o desvelamento da questão social, em suas múltiplas expressões e para a resistência e oposição a estas.

### 3.3 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Depois de ter discorrido sobre os diferentes sentidos que o termo “educação popular” pode conter, chegando ao entendimento que melhor condiz com as problematizações feitas neste trabalho; após ter elaborado uma breve historicização sobre a trajetória da educação popular na América Latina, com enfoque maior nas experiências brasileiras, dedica-se, neste último item, a trazer algumas reflexões sobre os espaços que a educação em pauta tem ocupado em tempos atuais. Da mesma forma, a escrita que segue também se propõe a elencar alguns possíveis desafios que a educação popular pode estar encontrando para seguir os novos caminhos que a ela se apresentam com os novos atores sociais que nela tem se envolvido na cena contemporânea.

Para Pereira (2010), falar em Educação popular, hoje, é falar de conflitos que movem a humanidade, de sonhos, utopias e sofrimentos. É falar de uma perspectiva educativa que parte da realidade social buscando a construção de novas realidades. A Educação popular assume-se, assim, como um projeto de memória, denúncia e também, e sobretudo, anúncio.

Um grande acúmulo de conhecimento ocorreu durante o percurso histórico que anteriormente se apresentou contemplando alguns dos movimentos de educação popular que emergiram no cenário brasileiro. Esse conhecimento não foi ainda reconhecido em sua totalidade, o que requer empenhos investigativos capazes de recuperar experiências passadas, revisitando possíveis erros e acertos (WANDERLEY, 1994). Dessa forma, cabem as seguintes problematizações:

como essa reflexão pode voltar ao povo? Cabe à educação popular transferir um código ou criar condições de uma produção científica *para* o povo ou *com* o povo? [...] A que classe serve nossa produção científica? Como sistematizar práticas não textualizadas? Como operar um saber-instrumento que oriente a prática popular? (Idem, p. 68).

Por não reiterar dicotomizações entre teoria e prática, a educação popular tinha, no passado, e permanece tendo, no presente como uma tarefa primordial, a elaboração de eixos articuladores. Um eixo articulador já foi a resistência à Ditadura Militar, outro eixo foi a participação na definição da política educacional e, atualmente, um eixo importante é a diversidade cultural (STRECK, 2006), ou seja, cada contexto histórico coloca as suas demandas em pauta e requer uma determinada especificidade teórico-metodológica por parte da educação popular. Nessa direção está a reflexão de Paludo (2001, p. 182) que diz:

as motivações que levaram a ênfases hegemonicamente diferenciadas nos processos de formação humana das classes subalternas, - nos anos 1960 à valorização da cultura popular e nos anos 1970/80 à formação voltada para a conscientização político/ideológica e para a organização -, não pode ser dissociada do contexto concreto vivido pelos indivíduos e forças que lhe deram essa intencionalidade e das estratégias políticas que inspiraram estas ênfases. Isso é, da capacidade da educação vincular-se com as possibilidades emancipatórias colocadas no momento histórico específico dentro das possibilidades, também historicamente construídas, dos sujeitos envolvidos nestes processos.

Seu pensamento confirma que diferentes períodos históricos impõem determinadas demandas sociais e exigem reflexões e intervenções diferenciadas no campo da educação popular. Trata-se de um tema, portanto, cujo estudo exige um reconhecimento das especificidades históricas de um contexto societário e as pautas populares que são discutidas nele, sempre vinculando-as às possibilidades que a educação pode apresentar naquele momento para contribuir em processos emancipatórios.

Refletindo sobre os desafios da educação popular para avançar no futuro, Picon (2006) aponta que devido às mudanças societárias sofridas ao longo da história, contextos sociais, demandas e sujeitos também se modificam. A nova ordem internacional que interpela a sociedade capitalista precisa estar articulada às reflexões sobre transformações no campo educacional, de forma geral, e também quanto à educação popular especificamente. É imprescindível, portanto, que a educação popular trabalhe na vertente do que o autor chama de “sujeitos populares históricos e sujeitos populares emergentes” (p. 164). Também é importante que ela possa ressignificar demandas relacionadas aos direitos humanos, à cultura democrática, à cidadania, ao meio ambiente, às questões de gênero, entre tantas outras.

Nesta direção também estão as reflexões de Mahmías (2006) que reafirma desafios à educação popular no sentido de que, no atual cenário, identificam-se acentuados processos discriminatórios e de exclusão social que se colocam como responsabilidades também da educação, especialmente da educação popular que necessita repensar e reafirmar métodos e sentidos que a caracterizam.

Paludo (2006) elenca alguns desafios que impulsionam a necessidade de refundamentação da educação popular no contexto contemporâneo. Entre eles estão as exigências impostas à esquerda no que se refere à revisão de suas concepções e métodos tradicionais. A autora explica que, nesse processo, destacam-se movimentos que vão além de espaços como os partidos e os sindicatos, além de ocorrer um processo intenso de internacionalização dos movimentos.

Outro desafio de igual complexidade é o esforço empreendido para a ressignificação das leituras do atual contexto societário, onde a dialética utilizada para apreender as

contradições se alia a uma visão mais holística usada para possibilitar articulações entre aspectos econômicos, culturais, políticos e antropológicos. Por não ser possível dissociar a educação popular dos processos sociais, esses elementos reforçam a importância de ressignificar e refundamentar a educação popular (PALUDO, 2006). Nesse sentido, a autora também ressalta que de uma leitura centrada nas categorias de classe social, aspectos políticos, econômicos e sociais, de forma mais restrita, passou-se para uma leitura onde, além dos elementos econômicos ganha espaço uma leitura política em sentido ampliado englobando questões referentes a cultura, o ambiente, a religião, ética e estética, entre outras. (Idem).

O campo popular, em toda a sua abrangência, também sugere reorientações. Os campos populares constituem-se movimentos contra hegemônicos e têm por finalidade as utopias de transformação social. Tais utopias denominam-se, por exemplo, “projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.” (PALUDO, 2006, p. 46). Isso permite evidenciar a multiplicidade de conceituações aplicáveis neste âmbito que dividiam-se em diferentes correntes, por vezes conflitantes. (Idem). Por isso repensar a educação popular implica também em compreender as novas dinâmicas do campo popular, sobretudo nos países latino-americanos.

Desta forma, as novas questões colocadas a partir dos novos contextos da realidade estão sendo ressignificadas/refundamentadas etc., para além da Educação Popular e dizem respeito a um processo vivido pelo conjunto das pessoas e estruturas de mediação que ainda se mantêm firmes na perspectiva de construção de um projeto emancipatório. (Idem, p. 46-47).

Partindo do reconhecimento de que a educação popular tem sofrido mudanças nas características que a definem, tem se inserido em outros espaços, por vezes, muito diferentes daqueles em que se inseriu quando da sua emergência, bem como tem mobilizado novos sujeitos com novas pautas de luta, é possível estabelecer algumas reflexões sobre esses pontos, iniciando pela apresentação de alguns novos espaços em que ela se materializa.

Souza e Beltrame (2016, p. 13) analisam que a “prática social fundada na concepção da educação popular trouxe a vertente emancipatória e experiências educativas construídas em organizações e movimentos sociais”. Com as autoras é possível afirmar também que a educação popular presente nos círculos de cultura realizados no país há anos, também se presentificam hoje em dia nas experiências coletivas dos movimentos sociais.

O Brasil, como demonstra Couto (2006), desde o tempo da Colônia, era um país refratário à participação popular. O período que antecedeu a ditadura militar foi marcado, por intensas manifestações populares que acabaram sendo propulsoras da implementação do golpe que, por sua vez, contou com o apoio das classes médias, assim como das forças conservadoras e dos interesses do capital estrangeiro.

Compreende-se os movimentos sociais como ações organizadas coletivamente e que possuem caráter sociopolítico e cultural viabilizando diferentes formas da população manifestar suas demandas e interesses (GOHN, 2005). Cabe atentar-se para o fato de que, no período da década de 70, há o ressurgimento do protagonismo dos movimentos sociais populares desencadeados no enfrentamento da questão social. Isso depois de um longo período de censura e repressão pelo regime autoritário implementado em 1964. Assim, novos atores entram em cena reivindicando liberdade e justiça social, sendo que a democracia direta e participativa era tida como o modelo mais adequado para a construção de uma contra hegemonia ao poder vigente.

Gohn (2005) também alerta que ocorreram intensas mudanças no âmbito da organização dos movimentos sociais, especialmente no início dos anos 90. Segundo a autora, eles perdem boa parte da visibilidade que tinham na cena política e social na década anterior, fazendo surgir novos atores coletivos. Outros movimentos como o MST<sup>13</sup> aparecem e ganham força, além de entidades do Terceiro Setor. Entre as principais mudanças que ocorrem e impactam diretamente nos movimentos sociais está o desmonte das políticas sociais públicas que são atravessadas pela lógica neoliberal em curso, ocasionando uma fragmentação da sociedade pela flexibilização do mercado de trabalho. As Organizações não Governamentais (ONGs) ganham destaque por, em muitos casos, assumirem responsabilidades estatais. Portanto, estas entidades perdem força no papel que desempenhavam de suporte para a ação dos movimentos e fortalecimentos das representações populares e ampliam-se para ficarem até mesmo na dianteira dos movimentos e desvinculadas destes. (GOHN, 2005).

A autora acima referenciada explica que os movimentos sociais possuem um caráter eminentemente educativo que reside no próprio ato de viabilizar a participação social, onde ocorrem aprendizagens coletivas. Também atenta que a relação dos movimentos com a

---

<sup>13</sup>Souza (2003) lembra que a década de 50 (do século XX) houve um marco importante no que se refere à expansão do capitalismo no campo, especialmente pela crescente apropriação da terra pelo capital graças aos processos de modernização da agricultura. Isso fez com que parte dos trabalhadores que tinham acesso à terra fossem expulsos e outra parte fosse atraída pela busca de novas oportunidades tendo em vista a industrialização no meio urbano. Fatores como estes contribuíram para que muitos trabalhadores decidissem resistir no campo resolvendo por lá o problema do não acesso a terra, “o que resultou na base social do MST”, segundo Souza (2003, p. 28).

educação pode ser melhor percebida sob os dois seguintes aspectos: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.” (GOHN, 2011, p. 333). Assim, as relações entre a educação e os movimentos sociais ocorre tanto no sentido de estes espaços se constituírem como espaços formativos como também no sentido de que tais movimentos incorporam na sua dinâmica muitos dos pressupostos teórico-metodológicos da educação popular, tidos como grandes norteadores das suas ações.

Traçando um panorama desses espaços na cena contemporânea, Lopes e Heredia (2014) destacam que a diversidade social e histórica entre os movimentos é grande e essa diversidade, embora rica é também desafiadora. Citam como alguns dos espaços de luta contemporâneos àqueles ligados ao movimento sindical urbano, ao movimento sindical rural, bem como os novos movimentos de povos e comunidades tradicionais, até movimentos étnicos e por gênero e idade.

Diante dos aspectos até aqui explicitados, fica evidente que os movimentos sociais se fizeram presentes na sociedade brasileira desde muito tempo e, embora tenham passado por mudanças nos seus mecanismos internos de organização, além das diferentes pautas que emergiram em suas atuações, muitos deles ainda são atuantes na contemporaneidade e exercem papel importante nos embates políticos que resultam em conquistas de direitos de cidadania.

A educação popular comparece tanto em espaços formais como os ditos não-formais, tendo um vigor diferenciado em cada um destes espaços. A educação popular presente na escola pública parece sempre, em alguma medida, ter feito parte de discussões importantes sobre o tema, levando à refletir sobre a viabilidade desse projeto, qual seja, da implementação de uma escola pública verdadeiramente popular.

o alternativo na educação sempre foi muito mais vigoroso fora dos espaços da educação formal. “Foi nos momentos de grande movimentação exterior à escola que ela, abrindo-se para a sociedade, foi por ela permeada, vivendo momentos fortes de inovação e criação, viabilizando-se como espaço de realização de uma contra hegemonia.” (PALUDO, 2001, p. 182).

Convém observar que a educação popular foi, durante muito tempo, entendida como oposta à educação escolar. Porém, ao longo dos anos, têm sido possibilitadas novas discussões e experiências que permitem criar pontes entre as duas, educação popular e escola, sem, com isso, deixar de assinalar as diferenças entre ambas. Há quem fale abertamente hoje em Educação Popular na Escola (JIMENÉZ, 1989).

Para que essa proposta ganhe maior efetividade, fazendo com que a educação popular se incorpore à dinâmica escolar é necessário que se tenham respostas para as seguintes questões: como envolver pais e comunidade? Como fazer com que a comunidade escolar assuma responsabilidades em relação a questões como a evasão escolar e a exclusão de alunos das camadas populares? A partir disso, seria possível implementar espaços participativos como o Conselho de Escola e fomentar a participação em espaços como os Conselhos Municipais de Educação. (GADOTTI, 1994).

Como coloca o autor citado, existe um movimento emergente na América Latina que tem valorizado experiências cotidianas e entende que a educação tem objetivos relacionados à satisfação de necessidades como a saúde, a moradia, o trabalho, entre outras. Tal movimento virá a exercer forte influência na concepção de uma escola pública latino americana a partir de “uma educação que não ignore o estado de miséria social e política das populações marginalizadas.” (Idem, p, 152).

Diante disso, é lícito supor que uma escola pública popular implica no fortalecimento da sociedade civil e em rupturas com algumas concepções e métodos até então difundidos institucionalmente que, embora permitam acesso das camadas populares nem sempre o fazem de forma realmente democrática e inclusiva, capaz de incorporar discursos e práticas contrárias à manutenção de padrões elitistas.

Tanto no espaço urbano como também no rural se materializam diferentes experiências educativas. A educação do campo merece destaque pelas especificidades que apresenta. Caldart (2012, p. 263) explica que esta educação

constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido.

Ainda de acordo com a autora já citada, a educação do campo é potente por aliar a luta pela educação à luta pela terra, pelo direito ao trabalho, pela Reforma Agrária, entre outras. Assim, entende-se nessa perspectiva, que a educação nunca fica centrada unicamente em si mesma ou nos ambientes escolares em que se materializa.

Um tema emergente no campo da educação popular, segundo Zitkosky (2010) é, além da escola pública popular, sobre a qual anteriormente se discorreu, o que ele chama de cidades educadoras, cuja concepção está vinculada à ideia de participação. Demarca, conforme o autor, que o poder público municipal e a sociedade civil organizada se articulem e exerçam

sua função educadora buscando construir uma cultura política baseada na solidariedade entre as pessoas que faça frente à lógica neoliberal individualista e excludente. Sua efetivação pressupõe interdisciplinaridade e articulação também com as políticas públicas.

Com Streck (et al., 2014) é possível falar sobre as relações cada vez mais acentuadas entre educação popular e Estado, tendo em vista que a presença da educação popular intensificou-se nas políticas públicas brasileiras. O autor chama a atenção para as contradições e conflitos que isso encerra, pois a postura transformadora (e subversiva) da educação popular não é exatamente compatível com o poder do Estado.

Nesse sentido, é oportuno frisar a iniciativa de criação de um Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas em 2014 por parte do Governo Federal, através da Secretaria Geral da Presidência da República e do então chamado Departamento de Educação Popular e Mobilização Social, que expressa o interesse em criar uma política de educação popular inserida nas ações da Política Nacional de Participação Social, portanto, trata-se de uma iniciativa do Estado que dialoga com a educação popular reconhecendo sua legitimidade no âmbito das políticas públicas.

Embora considera-se válida a proposta que amplia os horizontes teóricos e também interventivos da educação popular, não se pode deixar de questionar se a institucionalização da educação popular ou, ainda, sua normatização por parte do Estado, não acarreta em limitações à sua característica de pôr em pauta justamente o sistema vigente, refletindo sobre a ordem social estabelecida.

De qualquer forma, a Assistência Social e a Saúde são exemplos claros de políticas sociais em que a educação popular tem se inserido. Na segunda política citada, por exemplo, o estudo de Vargas (2014)<sup>14</sup> se dedica a demonstrar que existem muitas interfaces entre a educação em saúde e a educação popular no âmbito do Sistema Único de Saúde, o SUS. A educação popular embasa ações em saúde afirmando uma ruptura com modelos autoritários, centrados no binômio saúde-doença, que desconsideram, portanto, outros condicionantes que influenciam nos processos de adoecimento e no acesso aos serviços de saúde.

Há também experiências vinculadas ao Orçamento Participativo que ocorrem em diversos municípios do país. Conforme Streck (et. al., 2014), tais experiências apresentam características diferentes conforme a cultura política local, as intencionalidades políticas das

---

<sup>14</sup> O estudo cita algumas inserções da educação popular em órgãos estatais vinculados à política de Saúde, entre eles o próprio Ministério da Saúde, através da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Em 2005 insere-se na Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e a Mobilização Social do Departamento de Apoio a Gestão Participativa (DAGEP) da Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP).

autoridades que o implementam e também pela capacidade organizativa da sociedade civil. Pelo Orçamento Participativo é possível ir além de um mero instrumento para a organização de demandas da sociedade, mas sim, mobilizar-se, coletivamente, em torno de projetos capazes de trazer muitas melhorias para a localidade em que se vive. Ele representa “a possibilidade inerente ao processo de formar cidadãos que com a sua participação ajudem a superar a visão paternalista e assistencialista do Estado brasileiro”. (Idem, p. 115).

De igual relevância são as experiências de economia solidária que, progressivamente, ganham espaço no cenário econômico e social do país. Zitkoski (2010) salienta que a economia solidária, situa-se num rol de iniciativas de economia popular no campo e na cidade que visam enfrentar a exclusão social que impera na lógica de mercado vigente por meio de formas alternativas de trabalho e de consumo com base em relações sociais mais solidárias e democráticas.

São nesses e em outros tantos outros espaços que se materializa a educação popular. Mas, para operacionalizá-la junto aos sujeitos demandatários das ações, com os quais se dialoga e se intervém, faz-se imprescindível a figura do educador popular. A educação popular sendo “reconhecida como uma prática educacional é desenvolvida por educadores engajados na resistência das mais variadas formas de opressão [...]” (STRECK et. al., 2014, p. 83).

O autor já referenciado explica que a conotação de “educador popular” sofreu modificações ao longo dos anos, conforme variaram os papéis e os objetivos atribuídos a este sujeito. Em relação a sua formação destaca-se que ela é permanente e ocorre, sobretudo, no cotidiano de vida, de atuação profissional e de militância, constituindo-se em um grande desafio à universidade. “O ato de formar educadores e educadoras populares significa transformar universidades, práticas democráticas e pessoas. É tornar as agências de formação mais democráticas, flexibilizando e reinventando currículos [...]” (STRECK et. al., 2014, p. 161).

Por todos os aspectos discutidos neste texto, é possível inferir que a educação popular permanece, na cena contemporânea, reinventando-se, mas mantendo a característica de servir como importante base de sustentação de práticas contra hegemônicas (VARGAS, 2014) e que ela contribui com a “[...] apropriação de uma teoria crítica da sociedade e da prática política que permita avançar na apreensão dos fundamentos concretos da vida social.” (IAMAMOTO, 2008, p. 414). Portanto, enquanto prática política e pedagógica emancipadora (CARRILO, 2013) a educação popular pode ser uma alternativa, especialmente no contexto latino americano, para desvendar as expressões da questão social e a elas resistir.

Com isso também é possível dizer que a educação popular já ocupou e ainda ocupa, na contemporaneidade, papel importante no contexto latino-americano. Ela aponta para potencialidades no que tange à construção de um modelo educacional que aproxime o povo latino-americano de sua verdadeira história, reconheça-se nela e promova rupturas com resquícios advindos da herança conservadora e subalternizante e das mais distintas desigualdades sociais que países colonizadores aqui deixaram.

Conforme as palavras de Zitkoski (2010) a educação popular vem trabalhando, ao longo dos anos, nos mais distintos processos organizativos da classe trabalhadora em meio a desafios políticos, econômicos e sociais que se colocam no contexto societário latino americano. Junto ao autor reitera-se a necessidade de a educação popular, mesmo se reinventando, jamais perder de vista suas raízes históricas. Isso a fará ficar sempre ao lado do povo, dos oprimidos e daqueles que se solidarizam com eles e junto a eles desejam construir uma ordem social mais justa e igualitária.

#### **4 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO: DE QUE ESPAÇO ESTAMOS FALANDO?**

*Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.  
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.*

*Bertold Brecht*

Neste capítulo, o objetivo do texto é apresentar o IEJC, especialmente, seu contexto de surgimento e de consolidação como um espaço educativo importante e diretamente imbricado aos movimentos sociais, especialmente ao MST. Justifica-se de antemão, que para isso, faz-se necessário pontuar alguns elementos históricos gerais em torno da emergência das lutas sociais no país onde ganham força diversos movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Na sequência, busca-se evidenciar os pressupostos teóricos balizadores das concepções e das práticas educativas que se materializam entre os educadores e educandos do espaço em foco. Neste item, pode-se apreender um pouco sobre como é o cotidiano na escola, as alternativas, os limites e as possibilidades que ele coloca.

Antes disso, porém, segue a sistematização de algumas das investigações científicas já realizadas no IEJC. São pesquisas feitas com diferentes objetivos e enfoques utilizando o IEJC como cenário ou como foco principal dos estudos. Acredita-se que todas as pesquisas demonstram a relevância desta escola no espaço educacional brasileiro, especialmente porque a instituição materializa a experiência de um paradigma educacional diferenciado, incorporando em seu cotidiano sócio-ocupacional e no seu método pedagógico os pressupostos da educação popular.

Este capítulo, portanto, contextualiza o cenário da pesquisa, antecedendo um texto que discorrerá sobre o percurso metodológico utilizado para desenvolvê-la. Espera-se que ele contribua para evidenciar a complexidade que permeia o cenário da pesquisa de campo apresentada nesta dissertação e que permita fazer emergir outras reflexões possíveis, sobretudo a partir de diferentes estudos que se utilizam do IEJC como palco para a investigação científica.

#### 4.1 MAPEANDO ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS SOBRE O IEJC

Neste item, apresenta-se um mapeamento de trabalhos acadêmicos já realizados sobre o IEJC. Considera-se pertinente iniciar a contextualização deste espaço de educação popular sinalizando que ele já foi cenário de pesquisas com diferentes enfoques temáticos e objetivos diversos. Com isso, também se quer evidenciar a originalidade do enfoque que o referido trabalho propõe, qual seja, investigar as possíveis interconexões entre a educação popular e a questão social, especialmente atentando para a potencialidade da primeira no reconhecimento e resistência à segunda nas suas mais distintas manifestações. Lembrando também que, para isso, se recorrerá ao IEJC como local profícuo de materialização da educação popular e, em alguma medida, de expressões da questão social.

Optou-se por consultar o Google Acadêmico com o seguinte descritor: “Instituto de Educação Josué de Castro”, aplicando as seguintes especificações: período de 2012 à 2017 e sem incluir patentes ou citações, o que permitiu que se resgatassem prioritariamente livros, teses, dissertações e artigos. Após, procedeu-se uma breve leitura do trecho do trabalho transcrito logo abaixo de seu título, buscando identificar aqueles trabalhos que se referiam, de fato, ao IEJC e que se caracterizavam por resultarem de pesquisa científica neste espaço, tendo-o como principal cenário ou como objeto do estudo. Portanto, os resultados em cujo trecho continha o descritor Instituto de Educação Josué de Castro foram abertos e, aqueles que, de fato, referiam-se ao IEJC, nas condições acima explicadas, serão brevemente discutidos neste item na tentativa de visualizar um panorama dos itinerários investigativos por lá realizados<sup>15</sup>.

Durante o mapeamento, muitos trabalhos encontrados acabavam apenas citando o IEJC no decorrer do texto. Então, mesmo que a temática central do estudo tenha sido um assunto vinculado ao universo da escola (os movimentos sociais, o MST, educação popular ou educação do campo) entendeu-se que o IEJC não era, nesses casos, cenário da pesquisa de campo ou objeto principal do estudo realizado, não sendo, portanto, aqui considerados.

Contudo, convém destacar que o IEJC comparece referenciado em muitos trabalhos. Entre essas inúmeras menções, observa-se que, em grande parte, se referem à sua proposta pedagógica diferenciada, sobre a qual se discorrerá mais adiante nesta dissertação. Também citam o IEJC como parte da história do MST no âmbito da educação. Assim, trabalhos que se

---

<sup>15</sup> Em anexo, consta o quadro com a sistematização completa deste mapeamento.

referiam à educação popular ou, especificamente, aos movimentos sociais, entre eles o MST, citavam no decorrer do texto o IEJC no sentido de destacar sua reconhecida contribuição no âmbito educacional no país.

Ao todo, foram localizados dezessete trabalhos cujas pesquisas realizaram-se no (ou sobre o) IEJC, sendo um livro, uma resenha deste mesmo livro, além de uma monografia, uma dissertação de mestrado, dez artigos e três teses de doutorado.

Destaca-se que a maior parte dos estudos encontrados investigaram questões atinentes ao universo do trabalho, como é o caso da publicação intitulada “A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro”, de Pergher (UFRGS) que se dedica, justamente, a analisar a relação entre trabalho e escola tendo como cenário da pesquisa o IEJC. Da mesma forma, o estudo “Desafios a uma política pública em educação e trabalho”, de Ribeiro (UFRGS) também discute este tema abordando o trabalho em sua dimensão cooperativa.

É interessante mencionar ainda o achado referente ao artigo de Vieitez e Dal Ri (UNESP), intitulado “Aportes à pesquisa sobre educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra” que, por sua vez, realiza uma análise acerca das pesquisas sobre educação e trabalho no MST, visando melhor delimitar a produção científica em torno da educação e do trabalho.

Identificaram-se ainda pesquisas cujo enfoque era o projeto pedagógico do IEJC. Tais pesquisas abordaram questões referentes à gestão escolar democrática e também a outros elementos deste projeto que permitem relacioná-lo à ideia de uma formação para a cidadania. Com o tema de formação para a cidadania, foi realizado um estudo por Aguilar (UNESP) tendo como base o MST e nele, mais especificamente o IEJC, além de um outro local, a Escola Técnica do Centro Paula Souza (CEETEPS). Tal estudo analisou os projetos político-pedagógicos das duas instituições.

Outro destaque possível refere-se aos achados relacionados às pesquisas que trataram sobre comunicação, entre eles o trabalho de Sartoretto (UFSM) que procedeu a uma análise das tensões e das potencialidades das rádios ligadas ao MST e inseridas nos espaços do movimento, como assentamentos e escolas, entre elas o IEJC. Também nesta direção temática está o trabalho de Barbosa (USP) que estudou a comunicação no MST nas suas potencialidades contra hegemônicas.

O livro localizado é fruto de um trabalho coletivo envolvendo profissionais diversos e intelectuais atuantes no âmbito do IEJC/MST. A obra destaca o cotidiano escolar, o histórico

de constituição do local, os pressupostos teórico-metodológicos de sua proposta pedagógica, entre outros aspectos. Há também uma resenha realizada sobre esta obra.

A monografia encontrada, produzida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) trata de explicitar e compreender os sentidos do engajamento militante na vida dos sujeitos que militam no MST. Tal pesquisa de Monteiro delineou-se a partir de uma etnografia realizada no IEJC.

Identificam-se ainda, trabalhos que abordam a temática de currículo. Nestes, há a preocupação em compreender a matemática inserida junto aos cursos de Pedagogia de diferentes instituições, entre elas, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul que desenvolveu curso de Pedagogia da Terra em parceria com o IEJC. Ou ainda, preocupam-se em identificar a especificidade do trabalho como elemento presente nos currículos, além daqueles estudos em que se percebe um enfoque nos elementos curriculares voltados à formação técnica e à formação política.

Localizaram-se ainda trabalhos que discutiam os seguintes temas: formação de professores, MST e a educação politécnica. Este último tema comparece no artigo de Costa (UNIOESTE) que justamente analisa o conceito de politecnia mobilizado num determinado espaço, no caso, o IEJC. Quanto aos trabalhos mencionados anteriormente, com os temas versando sobre o MST e a formação de professores, interessa destacar a pesquisa de Torres e Fernandes (UFPB) que unifica essas duas questões em uma mesma pesquisa trabalhando, portanto, a formação de educadores na concepção do MST, bem como as suas experiências formativas.

Quanto à metodologia, prioritariamente, os trabalhos localizados fizeram uso de pesquisas bibliográficas e entrevistas.

Cabe frisar que o mapeamento realizado neste item não esgota todas as pesquisas existentes sobre este importante espaço, já que há muitas outras que não foram nele contempladas. Contudo, acredita-se que o ensaio permite visualizar um panorama sobre o IEJC como espaço e também objeto de diferentes estudos científicos. Conforme já mencionado, ele também corrobora o certo ineditismo que há na proposta da pesquisa que aqui se apresenta: pensar a educação popular materializada no método pedagógico do IEJC em suas interconexões com a questão social. Espera-se que o exercício de mapear, num dado período, a produção já existente em torno do cenário desta pesquisa também contribua para apontar outros caminhos investigativos possíveis.

Na sequência, ainda no intuito de reconhecer este “território”, o IEJC, propõe-se um texto que trata de apontar para os principais momentos que marcam a trajetória de surgimento, constituição e consolidação desta escola.

#### 4.2 SURGIMENTO E CONSOLIDAÇÃO DO IEJC

Discorrer, especificamente, sobre o contexto de surgimento e de consolidação do IEJC requer antes sinalizar alguns pontos em torno do contexto histórico brasileiro, situado em meados da década de 60 e 70 onde ganham força diferentes organizações de classe, coletivos e movimentos sociais, entre eles, o MST.

A crescente organização da classe trabalhadora com o apoio de setores progressistas da igreja católica, bem como de movimentos sociais emergentes no Brasil se consolidou por volta da década de 70 com a reabertura política que estava sendo implementada. A redemocratização do país reacendeu debates políticos, entre eles, o da reforma agrária, não mais protagonizados por mobilizações rurais isoladas, mas sim por um grande e emergente movimento nacional de luta pela terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O Rio Grande do Sul foi o local onde o MST ganhou maior visibilidade na sua gênese, especialmente tendo em vista a construção de uma escola para que as crianças, filhos de sem-terra que estavam se mobilizando, não perdessem o ano letivo, fato este ocorrido na primeira ocupação no Estado na Fazenda Annoni no município de Sarandi em 1985. De acordo com Saveli (2000), essa discussão que, num primeiro momento tinha um caráter pontual, estendeu-se à medida que as próprias lideranças identificaram que precisavam incorporar essa luta (direito de acesso à educação) em suas reivindicações. De fato, uma escola foi construída em 1986, “representando inclusive um fato histórico, pois ao colocar uma escola oficial num acampamento, o Estado estava, contraditoriamente, reconhecendo a legitimidade daquela ocupação.” (SAVELI, 2000, p. 22).

Apesar do nome que possui, justamente, por ter surgido da mobilização de trabalhadores que perderam o acesso a terra, Souza (2003) ressalta que, atualmente, o MST congrega diferentes atores, não somente os ligados ao trabalho no campo. Ao longo de sua história, muitas famílias já foram assentadas e outras tantas permanecem acampadas. O movimento também conta com grandes conquistas, entre elas as muitas crianças que estudam nas escolas construídas nas suas áreas de assentamento ou acampamento, além dos jovens e

adultos sem-terra alfabetizados e também a formação de técnicos e educadores em cursos de nível médio e superior, como resgata Caldart (2001).

Conquistas estas que a autora acima citada contextualiza num cenário de lutas coletivas onde muitas pessoas perderam suas vidas. Isso precisa ser pontuado para sinalizar os processos de disputas de interesse e embates políticos próprios da relação que se estabelece, muitas vezes, com aqueles que questionam o sistema em curso e se mobilizam para repensar as relações sociais que nele se efetivam.

Entre as características que permitem melhor compreender o MST e identificar os possíveis elementos que o tornam tão peculiar entre os movimentos sociais existentes no país, Caldart (2001) destaca a radicalidade quanto à maneira de proceder em suas lutas e de envolver os sujeitos nelas, isto é, a ocupação dos latifúndios como a principal forma de lutar pelo acesso a terra e a mobilização em massa dos sem-terra como sujeitos diretamente envolvidos.

Outra característica importante segundo a autora seria a variedade de dimensões em que atua o MST, pois embora a luta pela terra esteja no centro de suas ações, outras tantas lutas foram sendo agregadas, envolvendo a saúde, a educação, a cultura, os direitos humanos, etc. Dessa forma, tais lutas “se ampliam à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena.” (CALDART, 2001, p. 208).

Ainda elencando características do MST, a autora em foco traz a característica identificada no MST quanto à progressiva capacidade de universalizar lutas sociais. Em relação a essa universalização de lutas, cabe ressaltar que a educação ocupa um papel central neste movimento, sendo que o MST debate tanto o acesso à este direito como também discute uma proposta educativa diferenciada a nível nacional.

Um elemento que merece destaque no que se refere ao caráter inovador da proposta pedagógica do MST tem a ver com o fato de um movimento social apropriar-se da escola pública para promover uma educação escolar ligada ao seu projeto social. (SAVELI, 2000). Desde os primeiros encontros de trabalhadores sem-terra discutia-se a necessidade de construção de uma escola diferente: “[...] escola que conseguisse criar antídotos contra a inércia, a acomodação, a morosidade, a burocracia, a submissão.” (SAVELI, 2000, p. 22).

De acordo com as formulações do movimento, sua proposta pedagógica tem como um dos princípios fundamentais, que regem as escolas existentes nos assentamentos, a ideia de que a educação deve partir sempre da realidade e, por realidade entendem tudo aquilo que diz respeito ao meio e que se vive:

tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontece com elas. São os nossos problemas do dia a dia e também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal e coletiva (MST, 1992, p. 2).

Fica evidente, portanto, que a educação para o movimento em pauta deve ser compreendida no contexto macro em que está situada, na realidade social que a cerca a qual sobre ela traz impactos importantes da mesma forma que ela também pode a influenciar. Não deve ser discutida de forma alheia ao contexto econômico, político, social e cultural em que estão inseridos educadores e educandos.

A educação para o MST baseia-se em princípios filosóficos e pedagógicos<sup>16</sup>, sendo que todos eles estão diretamente articulados. Quanto aos primeiros, estariam os seguintes: educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação com/para valores humanistas e socialistas; educação como um processo permanente de formação e transformação humana. Já entre os princípios pedagógicos está: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; atitude e habilidades de pesquisa; combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Além disso, acreditam ser fundamental repensar um currículo que parta das necessidades práticas dos educandos. Tal princípio tem como matriz teórica o pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido,

ter a realidade como princípio fundamental exige optar por uma concepção problematizadora de educação onde educador e educandos são investigadores críticos da realidade. Para Paulo Freire, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo implica num constante ato de desvelamento da realidade (SAVELI, 2000, p. 23).

Dessa forma, ter a realidade como um princípio educativo fundamental reforça a dimensão política da educação e a impossibilidade desta assumir-se neutra. Além disso, considera-se pertinente reafirmar que os movimentos sociais, de forma geral e o MST,

---

<sup>16</sup> Conforme consta no Caderno de Educação Nº 8, elaborado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST em 1996.

especificamente, constituem-se espaços eminentemente formativos, pois ao buscarem reconquistar o direito ao trabalho e à dignidade, os sujeitos protagonizam a construção de suas próprias histórias através de suas lutas e permitem associar processos coletivos de participação social a práticas educativas e formativas (CALDART, 2001).

O IEJC é um destes espaços, vinculados ao movimento social já citado que, portanto, compartilha de seu projeto político de sociedade. Trata-se de uma escola de educação básica que contempla os níveis médio e de formação profissional. Sabe-se que a educação e a existência das escolas no interior da dinâmica do movimento sempre foram uma grande preocupação. Desse modo, as discussões que levaram a construção de uma escola nacional que atendesse as demandas de escolarização dos trabalhadores iniciaram-se junto com o próprio movimento.

Com base no estudo de Caldart (et.al., 2013), recorda-se que em 1989 surgiu um primeiro encontro reunindo alguns movimentos sociais emergentes e organizações sindicais do campo para debater a viabilidade da construção de uma escola para atender as demandas específicas do público que ali se identificava, sendo que neste mesmo ano criou-se o chamado Departamento Rural (DER) com sede no município de Braga/RS e que, posteriormente, passou a integrar a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP) cuja sede ficou no município de Três Passos, também no Estado do Rio Grande do Sul.

Essa iniciativa pode ser vista como precursora para a criação de um espaço de educação formal conduzido pelos movimentos sociais. Foi a partir dela que se criou a Escola Uma Terra de Educar que contemplava nas linhas de seu projeto pedagógico a atuação no ensino, na cultura política e na pesquisa havendo a preocupação em garantir que a escola fosse, de fato, totalmente aos interesses da classe trabalhadora. Caldart (2013) explicita que foi este espaço que constituiu as bases para a ação prática e reflexiva do IEJC.

Outro grande marco para o histórico de constituição do IEJC ocorreu em 1994 quando, novamente, a educação no MST voltou com ainda mais intensidade às pautas de discussão no movimento. Retomou-se a necessidade de criação de um espaço maior onde se pudesse desenvolver mais as experiências de Oficina Organizacional de Capacitação - OFOC<sup>17</sup> que preliminarmente, ganhavam impulso, além de consolidar uma entidade educacional específica

---

<sup>17</sup>A OFOC trata-se de um método voltado a desenvolver em um grupo social a consciência organizativa necessária para que possam intervir junto aos espaços coletivos de forma organizada. Ela congrega todos os elementos do Projeto Pedagógico do IEJC.

para o atendimento das demandas tanto de escolarização como também de formação ligadas às áreas de reforma agrária.

A alternativa foi retomar negociações propostas ainda em 1991 em torno da possibilidade de cedência de um prédio do seminário dos Capuchinhos. No prédio cedido, do Seminário São José, localizado em Veranópolis/RS já funcionavam, em alas separadas, uma rádio local, uma escola de educação infantil, um espaço de encontro para escoteiros, além das moradias de alguns dos Freis. Posteriormente passou a funcionar por lá também uma extensão da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Os primeiros educandos que foram chegando nesse novo espaço, vindos de Braga, teriam estranhado muito o fato da escola situar-se no centro da cidade e não no campo, da mesma forma, espantaram-se pela extensão do prédio e pelas inúmeras demandas que identificaram como necessárias à configuração de um espaço como realmente o desejavam. “Subdividiram-se em setores para realizar os trabalhos de sustentação do curso: restaurante, padaria, finanças, formação, horta, comunicação, etc.”, como destaca Caldart (et. al., 2013, p. 34), levando à reflexão em torno do protagonismo dos educandos na organização do IEJC desde o seu surgimento.

Gradativamente, a escola, seus educandos e educadores passaram a conquistar maior autonomia. O nome “Josué de Castro” veio por sugestão de uma instância nacional do MST e aprovado pelo grupo que estava diretamente inserido no local na época. Em 1996, a escola Josué de Castro passou a ser considerada como uma Unidade de Formação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

É importante mencionar ainda que em 1997 o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul legalizou a então chamada escola de Ensino Supletivo Josué de Castro com cursos de suplência em primeiro e segundo graus, além do Técnico de Administração de Cooperativas - TAC voltado à formação profissional. Já no ano 2000 foi criado o Coletivo Político-pedagógico (CPP), atuante até hoje. O CPP tinha a tarefa de acompanhar os cursos em andamento na escola e foi quem decidiu não mais usar a palavra “proposta”, mas sim “projeto” por entender que já havia subsídios orientativos suficientes para superar a ideia de “ensaio” e consolidar um “jeito de fazer a formação de jovens e adultos na escola.” (CALDART et.al. 2013, p. 57).

Foi em 2002 que a escola passou a contemplar cursos de nível superior realizados através de parcerias dela própria ou de sua mantenedora com diversas universidades, a exemplo das duas turmas de graduação em Pedagogia (Pedagogia da Terra da Via Campesina) fruto de parcerias entre o ITERRA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

no ano de 2007 e, posteriormente, em 2011, é implementado o curso de Licenciatura em educação do Campo em parceria formada com a Universidade de Brasília (UnB).

Em síntese, a escola já ofertou para além da educação geral, o magistério, a educação de jovens e adultos, sendo que a partir de 2012 esta modalidade passou a ser pensada a partir da proposta de integrar ao EJA uma qualificação profissional específica, além dos cursos de nível superior já mencionados e os TAC e Técnico em Saúde Comunitária, todos eles voltados ao interesse primordial de formar pessoas para voltarem as suas atuações profissionais aos trabalhos desenvolvidos nos seus assentamentos e acampamentos, como também na organização geral dos movimentos sociais pensando e efetivando a articulação deste trabalho com a construção mais ampla de um novo projeto societário.

#### 4.3 MÉTODO PEDAGÓGICO

Como já visto, o cenário da pesquisa de campo, o IEJC, está diretamente vinculado ao MST e compartilha de seus princípios e propostas pedagógicas. A escola contempla nos seus processos de ensino “um enfoque de classe, nomeadamente a dos trabalhadores do campo, contrapõe-se ao universalismo abstrato dominante na escola oficial.” (DAL RI; VIEITEZ, 2004, p.1395).

As autoras acima citadas ao realizarem estudo no IEJC constataam algumas de suas principais características que ajudam a compreender a concepção de educação norteadora de suas ações. Entre elas está a gestão democrática que implica na discussão de tudo o que diz respeito à escola por aqueles que fazem parte, diretamente, dela: alunos, professores e funcionários. Outra característica está na articulação entre o ensino e o trabalho, além daquilo que entende-se como função social da escola.

Entre as matrizes pedagógicas assumidas pelo IEJC está a educação popular com inspiração em Freire e, portanto, entendida como aquela que se materializa numa pedagogia do oprimido que se reconhece como tal assumindo um compromisso de classe. Além disso, ela impõe a utilização de pressupostos teórico-metodológicos que contribuam para que os sujeitos partícipes do processo educativo em pauta se tornem agentes contribuidores diretos da transformação social almejada, qual seja, a construção de um projeto popular de sociedade. (ITERRA, 2004).

Foi visando a implementação desses princípios que passou-se à construção de um método pedagógico que contribuísse, justamente, na transformação da realidade do campo e,

com isso, contribuisse também na transformação da realidade do país (CALDART, 2013, p. 23).

Pretendíamos ser uma escola popular, com as condições materiais mínimas de espaços e meios para trabalhar com dignidade, para desenvolver não apenas ensino, mas também a cultura política que envolve o processo de formação da consciência e, ao mesmo tempo, acumular informações e produzir novos conhecimentos que servissem aos movimentos sociais de trabalhadores através da pesquisa. Uma escola onde se pudesse analisar a sociedade em que se vive, projetar outro tipo de sociedade (projeto popular), aprender a perceber as contradições nela existentes, construir caminhos (método) de inserção e organização na direção do projeto (Idem).

Com a autora acima referenciada é possível salientar que no IEJC, as preocupações ético-políticas de toda a sua equipe e educandos envolvem não apenas o ensino de conteúdos voltados à formação técnica, mas também e, sobretudo, elementos direcionados à formação de consciência e produção de conhecimentos socialmente úteis às lutas dos movimentos sociais e dos trabalhadores. Identifica-se, claramente, a premissa no IEJC deste constituir-se em um espaço onde fosse possível analisar a sociedade e, paralelamente, projetar outro contexto societário possível.

Apresenta-se, na sequência, um quadro síntese dos elementos que compõem a proposta pedagógica do IEJC. Na sequência, propõe-se um destaque e uma discussão em torno de alguns destes elementos, considerados essenciais para o entendimento da proposta pedagógica desta escola “diferente” e que corroboram discussões importantes ao objeto central da investigação aqui proposta.

Quadro 1: Síntese do método pedagógico<sup>18</sup> do IEJC

(continua)

GRANDES EIXOS	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS
<p><b>ENGENHARIA SOCIAL</b></p> <p>Elementos que dizem respeito à configuração do processo pedagógico assumido pelo Instituto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alternância</b> (tempo escola e tempo comunidade)</li> <li>- <b>Tempos educativos</b> (exemplo: tempo formatura, tempo aula, tempo trabalho, etc.)</li> <li>- <b>Trabalho</b> (trabalho socialmente útil; necessidade de existir trabalho para todos os envolvidos; qualificação dos trabalhadores; reflexão sobre a organização e o jeito de trabalhar que ultrapasse o individualismo e alcance um processo produtivo mais socialmente dividido)</li> <li>- <b>Gestão democrática</b> (envolve a decisão coletiva das iniciativas a partir dos princípios organizativos do MST, responsabilidade pessoal somada à direção coletiva, o protagonismo de todos na gestão da escola)</li> <li>- <b>Pesquisa</b> (postura de interpretação e investigação da realidade)</li> </ul>

<sup>18</sup> O material de referência utilizado para a construção deste quadro foi o seguinte: Cadernos do ITERRA. Instituto de Educação Josué de Castro – Método Pedagógico. Ano IV n. 9, dezembro de 2004.

(continuação)

<p><b>ARQUITETURA SOCIAL</b></p> <p>Estratégia de inserção, organização e funcionamento da Escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lógica</b> (tem a ver com a superação da ideia do MST como “movimento de massa” para a ideia de “organização de massa”)</li> <li>- <b>Estrutura orgânica</b> (adaptação da organicidade do MST para a dinâmica da escola)</li> <li>- <b>Organicidade</b> (participação de todos os envolvidos no processo educativo).</li> <li>- <b>Inserção dos educandos e educadores</b> (no IEJC, no seu curso, no seu movimento social de origem, no movimento da história).</li> <li>- <b>Coletividade</b> (<b>coletividade primária:</b> os núcleos de base; <b>Coletividade Intermediária:</b> turmas de educandos no tempo escola; <b>Coletividade Geral:</b> toda a escola).</li> </ul>
<p><b>AMBIENTE EDUCATIVO</b></p> <p>Elementos que concretizam o movimento pedagógico no contexto mais amplo da pedagogia do movimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Princípio orientativo</b> (relação horizontal entre educador e educando que permita haver trocas entre ambos sempre com intencionalidade e partindo de situações concretas existentes)</li> <li>- <b>Jeito de funcionamento</b> (pressupõe a acolhida daqueles que vêm de fora para realizar os cursos, promover sua apropriação sobre a gestão da escola, garantir a unidade com o repasse de informações entre os diferentes educandos e os turnos de trabalho na escola e garantir que todos estejam envolvidos no processo de luta do movimento)</li> <li>- <b>Tempos educativos</b> (tempo formatura, tempo aula, tempo trabalho, tempo oficina, etc.)</li> <li>- <b>Situações de aprendizado</b> (seminário de crítica e autocrítica, momento de apropriação do processo pedagógico, trabalho voluntário, viagens de estudo ou visitas educativas, etc.)</li> <li>- <b>Espaços pedagógicos</b> (espaço de leitura, mercado de produtos “ITERRA”, rádio interna, ciranda infantil, etc.)</li> <li>- <b>Cotidiano</b> (trabalhado pelo embelezamento dos ambientes da casa, na alimentação, no conteúdo das atividades, etc.)</li> </ul>
<p><b>ESTUDO</b></p> <p>Concretiza princípios pedagógicos e educativos do MST:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realidade como base para a produção de conhecimento;</li> <li>- conhecimento socialmente útil; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo entre processo produtivo e processo político;</li> <li>- Vínculo entre educação e cultura.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Ênfase na concepção de mundo</b> (baseada na teoria marxista: historicidade e foco nas estruturas econômicas como principais determinantes na constituição de cada fase da história e nas relações humanas nelas estabelecidas)</li> <li>- <b>Ênfase na aprendizagem</b> (todos aprendem a produzir o seu conhecimento e a aplica-lo na vida, especialmente no formato de grupos com diferentes “níveis”, mas sem descuidar da caminhada particular de cada um).</li> <li>- <b>Ênfase na capacitação</b> (preparação de pessoas para atuar na sociedade conforme os objetivos específicos de cada curso e do objetivo geral de formação social humana que preconiza o IEJC e o MST)</li> <li>- <b>Lógica das didáticas</b> (parte da compreensão da aprendizagem sob dois pontos: <b>capacitação</b> que envolve a preparação de pessoas com atividades práticas (geralmente no formato de oficinas) em situações reais e objetivas para que venham a atuar em situações concretas na sociedade; <b>Ensino:</b> envolve as trocas que o educador faz com o educando (geralmente no espaço das aulas)</li> </ul>

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competências</b> (saber mobilizar conhecimentos para agir em cada situação. Como exemplos de competências que desejam desenvolver nos educandos estão a participação social, o compromisso histórico, etc.)</li> <li>- <b>Elementos do estudo</b> (envolve s vontade de saber, a curiosidade, o hábito de leitura, o hábito de estudo, hábito de pesquisa e criatividade)</li> <li>- <b>Organização do currículo</b> (deve levar em conta as disciplinas, suas ementas, formação político-ideológica e humana e de gestão/produção, e formação profissional).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>MOVIMENTO</b></p> <p>Movimento como princípio educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Partir da existência</b> (perceber a historicidade do processo, a maquinaria social ou a maneira de funcionamento da sociedade)</li> <li>- <b>Domínio da dialética</b> (movimento, contradição, transformação qualitativa do processo)</li> <li>- <b>Tensão</b> (acomodamento x desvelamento; estagnação x superação, etc.)</li> <li>- <b>Fases do processo (anomia: chegada dos educandos e inserção na coletividade; Síncrese: leitura da realidade feita pelos educandos em que buscam garantir apenas seus interesses individuais diante da resolução de problemáticas que vão aparecendo; Análise: leitura da realidade que passa a ser feita pelos educandos onde revelam-se as relações existentes e há planejamentos coletivos para a resolução de problemas; Síntese: extrapolam a análise e passam a controlar a situação, tornando-se natural analisar e gerir o planejamento e execução das atividades na escola)</b></li> <li>- <b>Leitura pedagógica do processo</b> (leitura do movimento educativo em andamento no Instituto. É tarefa atribuída exclusivamente ao Coletivo de Acompanhamento Político-Pedagógico - CAPP).</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>ACOMPANHAMENTO</b></p> <p>Função de orientar e fazer junto aos educandos o seu processo de formação no IEJC que cabe a um coletivo específico de orientadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Pressupostos</b> (partir da realidade das pessoas, acreditar na mudança da sociedade e do ser humano, da crença da educação como ato coletivo, aceitar as motivações pessoais para a mudança, construir a coletividade, entender a formação como processo, ter flexibilidade e paciência, reconhecer erros).</li> <li>- <b>Níveis</b> (dos educandos pelos educadores, dos educandos pelos próprios educandos, da coletividade, do CAPP, dos educadores pelos educadores, do movimento).</li> <li>- <b>Princípios</b> (acolhida; convivência; vigilância política; isto é, assumir de forma consciente as decisões tomadas na coletividade; vigilância ideológica, ou seja, a coerência com os valores do IEJC e do MST; vigilância organizativa, referente ao cuidado quanto ao cumprimento das normas e princípios norteadores da coletividade; a crítica; a camaradagem; a dialogicidade; a emulação ou o ato de perceber quando a coletividade deve fazer um reconhecimento especial a alguns de seus membros a partir de critérios já estabelecidos; o amadurecimento)</li> <li>- <b>Interação pedagógica</b>(envolve a entrega teórica, ou seja, o repasse aos educandos de conteúdos teóricos importantes; Seminários; Instrução, referindo-se à comunicar alguém sobre seu agir em termos de postura e comportamento; Demonstração, isto é, o agir de forma exemplar; a assistência, ou seja, ajudar alguém naquilo que estiver desenvolvendo para aperfeiçoar sua ação; a colaboração; intervenção pedagógica que diz respeito a fazer no lugar de alguém a atividade, afastando-o do processo, o que deve ocorrer em última instância, pois quebra a interação pedagógica)</li> </ul>

(conclusão)

	<p>- <b>Registro e sistematização</b> (registros pessoais de cada membros das turmas, um registro por turma, um registro de todo a escola. Entre os instrumentos específicos de registros estão o caderno de reflexão para educandos e o diário de campo para educadores, além do registro de acontecimentos diários onde alguém determinado pela coletividade registra os principais acontecimentos do IEJC e as crônicas periódicas que registram eventos especiais como a formatura, uma manifestação, entre outros).</p> <p>- <b>Direção político-pedagógica</b> (responsabilidade do CAPP)</p>
<p><b>PERSONALIDADE</b></p> <p>Formada de acordo com a concepção de ser humano que é um ser social, situado em um determinado lugar e tempo histórico em contínua transformação de si e da sociedade.</p>	<p>- <b>Articulação de projetos</b> (entre o projeto pessoal e um projeto coletivo)</p> <p>- <b>Convivência</b> (constante resgate das relações de convivência em família, em comunidade e com o meio ambiente)</p> <p>- <b>Comportamentos</b> (inclui a postura. Entendem que a construção do socialismo não é um ideal e sim um movimento real que leva a transformação de um estado atual das pessoas inseridas neste processo)</p> <p>- <b>Hábitos</b> (cuidado com o corpo e a saúde, com a habitação do espaço da escola, com o meio ambiente, com as combinações coletivas)</p> <p>- <b>Valores</b> (solidariedade, renúncia e dedicação ao projeto popular, valorização da vida, identificação com a classe trabalhadora, trabalho voluntário, estudo, esperança, confiança no povo e em sua capacidade, coerência com os princípios organizativos do MST, compromisso com a coletividade, alegria nas pequenas conquistas, ternura, fidelidade, integridade e persistência).</p> <p>- <b>Emoção</b> (utilização de filmes, livros, teatro, jogos)</p> <p>- <b>Mística</b> (é individual e coletiva; expressada através da poesia, do teatro, da expressão corporal, de palavras de ordem, da música, do canto, dos símbolos do MST. Trata-se de uma celebração que visa envolver a todos em um mesmo sentimento de pertença ao movimento e às lutas que ele realiza)</p>
<p><b>OFOC: OFICINA ORGANIZACIONAL DE CAPACITAÇÃO</b></p> <p>Método que visa desenvolver em um grupo social a consciência organizativa de que precisam para atuarem no coletivo de forma organizada. A OFOC inclui todos os elementos do projeto pedagógico.</p>	<p>- <b>Condições objetivas</b> (envolve a complexidade/heterogeneidade na composição do grupo; Materialidade dada pela utilização dos meios de produção e de habitação necessários e a potencialização dos interesses individuais inseridos nos interesses da coletividade)</p> <p>- <b>Princípios metodológicos</b> (a necessidade de mudança da existência do sujeito para transformar a sua consciência; o primado da materialidade, sito é, reconhecer que é o próprio objeto, aquilo que se atua para transformar, que nos capacita; o primado do objeto sobre o sujeito, ou seja, o reconhecimento do processo vivenciado na coletividade, o movimento, como objeto; o aproveitamento das contradições existentes como impulsionadoras de todo o processo)</p> <p>- <b>Estratégias pedagógicas</b> (envolvimento de todos no trabalho e na tomada de decisão; continuidade do processo, garantida pela reprodução da gestão; necessidades objetivas que articulam os interesses dos participantes na execução das metas coletivas; o contato com o mercado que pressupõe o fortalecimento das relações entre os participantes dentro de uma perspectiva de trabalho produtivo; ritmo do processo que reflete o ritmo da vida das pessoas nele envolvidas)</p> <p>- <b>Objetivo</b> (cultura e consciência; consciência social que contempla as consciências ingênua, crítica, organizativa e consciência política que envolve as consciências simpatizante, militante, revolucionária)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no material de referência já citado (2017).

Com base no estudo dos elementos que constituem o método pedagógico do IEJC, é possível destacar alguns aspectos considerados grandes balizadores do seu “jeito” de compreender a educação e materializá-la no cotidiano escolar (e para além da escola).

Um primeiro destaque vai para, a articulação entre desenvolvimento, educação e pesquisa, que, conforme já dito, combina a educação popular, vinculada a uma opção de pertencimento à classe social e tem como marca as ideias de uma pedagogia do oprimido. A assertiva de que o método em pauta parte da realidade social concreta dos sujeitos já permite visualizar a materialidade da educação popular, o que também pode ser visualizado quando se verifica o entendimento de que “a realidade onde a pessoa vive é a matriz de onde ele se forma, se constitui como sujeito, como pessoa humana e militante.” (Idem, p. 14).

Trata-se, portanto, de um método que extrapola os limites da escola. Quando ele propõe a adoção de hábitos e posturas vinculados a uma determinada concepção do real, direciona-se também ao íntimo da vida de cada um dos sujeitos com ele envolvidos. Justamente por pressupor articulação entre os projetos pessoais de vida e os projetos societários coletivos, o método pedagógico do IEJC se estende e se presentifica em diferentes âmbitos da vida dos seus educandos.

Interessa pontuar que os sujeitos com os quais se estabelecem relações a partir do método pedagógico do IEJC, são reconhecidos, com base nele, enquanto “pessoas históricas, muitas delas com experiência de serem sujeitos da história, marcadas pelas contradições da visão de mundo do opressor que introjetaram por vivermos numa sociedade de classe.” (ITERRA, 2004, p. 14).

Entre os elementos do que chamam de “engenharia social”, isto é, uma “combinação dos elementos básicos que configuram um processo pedagógico” (Idem, p. 20), está a alternância. O regime de alternância é o modo como funcionam as atividades da escola com a previsão de um tempo de inserção nela, no caso, no IEJC e outro tempo previsto para inserção na comunidade e no movimento social instigando os educandos a socializarem e mobilizarem seus conhecimentos, bem como realizarem pesquisas de campo e atividades orientadas pela escola.

Os tempos educativos remetem à alguns princípios pedagógicos fundamentais: um deles é a necessidade de modificar a forma como os educandos vivem e percebem o mundo, propondo a divisão do dia em tempos destinados ao planejamento e execução individual e coletiva de diferentes atividades; e o outro é a ideia de que a escola não deve ser apenas lugar de frequentar aulas, mas sim que é um lugar de formação humana e, por isso, nela devem caber as diversas dimensões da vida.

Outro elemento que se destaca é o trabalho. Este, conforme o método pedagógico em pauta é compreendido como

atividade específica do ser humano concreto (seu esforço físico e mental) orientada para transformar a natureza humana para que satisfaça as suas necessidades. O trabalho é o meio de supri necessidades e só é possível com a ajuda dos instrumentos de trabalho e através de esforços coletivos (ITERRA, 2004, p. 27).

O trabalho, nesses moldes, impõe-se para todos, isto é, todos devem ter trabalho e, apesar dele hoje, estar sendo visto e executado de outra forma na sociedade, conforme os parâmetros do capital, o IEJC o tem como um valor que remete à essência de pertencimento de seus educandos e educadores à classe trabalhadora. Além disso, é o trabalho feito com qualificação, capacitação e instrução política e social que, conforme consta no projeto pedagógico da escola, o torna educativo.

Ainda discutindo os elementos que compõem a engenharia social do método, a gestão democrática merece destaque. Ela pressupõe o envolvimento de todos, educandos e educadores, na gestão do processo educativo de forma geral para que se possa, de fato, vivenciar espaços de participação democrática que vão além das vias institucionais do Estado. O exercício de participação na tomada de decisões na escola habilita e incentiva à participação e à tomada de decisões em outros tantos contextos societários mais amplos.

Por fim, salienta-se a importância da pesquisa no conjunto dos elementos constituidores do método pedagógico em foco. Ela remete à possibilidade de reconhecer a realidade e capacitar-se a intervir nela. Novamente, identifica-se a abrangência desta proposta pedagógica: “o estranhamento da realidade (que rompe com a naturalização do olhar), o inquirir/pesquisar deve ser uma **postura de vida**” (ITERRA, 2004, p. 32), mas ao mesmo vislumbram-se possibilidades concretas de intervenção cotidiana à medida que se orienta sobre o desenvolvimento desta pesquisa, colocando exercício prático no decorrer dos cursos os quais os educandos realizam sobretudo, indicando que estes devem fazer um Trabalho de Conclusão de Curso versando sobre tema de relevância para o Movimento.

Entre as tensões que marcam o processo histórico e aqueles que dele participam está o acomodamento e o desvelamento. O **acomodamento** é sustentado por uma ideologia dominante e conservadora em torno da realidade visando a manutenção da ordem nela estabelecida em contraposição ao **desvelamento** que pode ser compreendido como uma expressão de utopia, isto é, representação de uma outra realidade societária. A tensão acontece, pois há aqueles que procuram desvelar as contradições do processo histórico em

curso na sociedade com vistas à sua superação e há também aqueles que, em contrário, desejam e buscam acomodar essas contradições. Este tensionamento é chave para a compreensão as interconexões possíveis entre a educação popular e a questão social, tendo em vista que se quer com as reflexões e com os dados construídos nesta pesquisa, justamente, analisar possíveis interconexões entre a questão social e elementos da educação popular presentes no método pedagógico do IEJC, evidenciando a concepção de educadores e educandos sobre os limites e possibilidades destes elementos para o **desvelamento** da questão social e resistência às suas expressões.

O capítulo a seguir apresenta o percurso metodológico percorrido no intuito de estabelecer as devidas aproximações e angariar indicativos das referidas interconexões.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

*[...] prática com fome de descobertas, combinando razão e sensibilidade, rigor e criatividade, ciência e arte, conhecimento e ação. Prática que comemora os “achados” do processo de investigação, mas que com ponderação e humildade desconfia destes ‘achados’ e quer avançar sempre mais, valorizando os sujeitos com os quais se relaciona.<sup>19</sup>*

Inicia-se a construção deste capítulo compartilhando um breve relato dos caminhos da pesquisa, onde se propõe um resgate do itinerário investigativo realizado até então, o qual compreende desde a constituição do objeto de estudo, seu delineamento conceitual, as escolhas que ele implicou à pesquisadora, até o cumprimento dos trâmites percorridos para chegar ao cenário da pesquisa e contatar diretamente os seus participantes. Acredita-se ser de suma importância compartilhar esse percurso, pois ele é a base que sustenta a construção de todo este trabalho e é dele que resulta esta dissertação, portanto, entende-se que não seria possível deixar de registrá-lo nesta produção.

Em seguida, em um segundo item são trazidas algumas considerações a respeito da perspectiva teórica norteadora das análises e reflexões aqui propostas, a saber, a perspectiva histórico-crítica. Entende-se que ela é capaz de melhor balizar, teoricamente, o tema de investigação deste estudo. Ela se constitui nas lentes que foram utilizadas para olhar o objeto de estudo e de investigação aqui tratado.

Na sequência, são apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados para a construção e análise dos dados que constituem o *corpus* empírico da pesquisa, ou seja, as narrativas de educandos e educadores do IEJC, obtidas através das entrevistas semi-estruturadas realizadas na instituição com educadores e educandos de lá. Cabe apontar, desde já, que se utilizou da análise de conteúdo e do diário de campo como instrumentos fundamentais para o registro, sistematização e análise dos dados.

---

<sup>19</sup> MORAES; JUNCÁ; SANTOS, 2010, p. 434.

## 5.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa que resulta nesta dissertação teve o seu percurso de constituição iniciado com a definição do tema de pesquisa. Aqui, cabe lembrar que foi considerada para tal definição toda a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora que corroborou seus interesses de estudo. Foram sendo resgatados trabalhos já realizados, o desejo de conhecer ou aprofundar um determinado objeto temático somando-se a isso os anseios de que este conhecimento pudesse ampliar e qualificar discussões futuras.

Entre as muitas inquietações, algumas se sobressaiam e apontavam na direção de descobrir se poderiam ser estabelecidas algumas relações entre a educação popular e a questão social, na verdade, dois grandes e complexos temas de estudo.

Sabe-se que a questão social em pauta, em si, é uma categoria teórica que ganha materialidade por meio de suas expressões. Da mesma forma, a educação popular também é um paradigma que se materializa em uma determinada experiência coletiva. Nesse sentido, se fazia necessário, então, encontrar um espaço onde fosse possível visualizar algumas expressões da questão social materializadas na vida de sujeitos pertencentes a este espaço e, da mesma forma, que este mesmo espaço pudesse mobilizar os pressupostos teórico-metodológicos da educação popular para, com isso, se chegar às aproximações ao tema de pesquisa, isto é, as possíveis interconexões entre a educação popular e a questão social.

Entendia-se desde então, que um espaço bastante profícuo para tal era àquele referente aos movimentos sociais, tendo em vista seu caráter eminentemente educativo, político e potencializador do protagonismo social. Assim, como parte de uma pesquisa exploratória, contataram-se, preliminarmente, militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, o MST, que acolheram a pesquisadora e compartilharam questões relevantes que auxiliaram a melhor delimitar a pesquisa, uma vez que definiram-se, a partir desses contatos, que um cenário possível para realizar a investigação seria o IEJC, localizado em Veranópolis.

A partir disso, os contatos passaram então a serem direcionados ao IEJC no intuito de constituir vínculos com a instituição e reconhecer seu território, suas reais finalidades e modo de funcionamento, já que tratava-se de uma “escola diferente”<sup>20</sup>. Entre idas e vindas foi permitida, por parte da direção da escola, uma visita da pesquisadora, acompanhada de seu orientador para, justamente, estreitar os vínculos que vinham sendo constituídos e dialogar,

---

<sup>20</sup>O termo “escola diferente” é uma referência à dissertação de mestrado intitulada “Instituto de Educação Josué de Castro, Paulo Freire e a Escola Diferente” de Marcelo de Faria de Corrêa Andreatta apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS produzida em 2005.

conjuntamente, sobre os interesses e as intenções da pesquisa pretendida. Ressalta-se o quanto esse momento foi importante para pôr em prática o diálogo reflexivo, a escuta e, mais uma vez, trabalhar na delimitação do tema de pesquisa.

O olhar atento a todos os espaços e acontecimentos daquele lugar foi essencial para melhor delinear o objeto de estudo então definido e formular indagações precisas sobre ele, entre elas, as seguintes: de que maneira os elementos de educação popular contidos no método pedagógico do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões na concepção de seus educadores e educandos? Ou ainda, se queria descobrir: Como tem se configurado o debate teórico em torno da questão social, da educação popular e dos movimentos sociais, especialmente o MST em sua dimensão educativa? Que expressões da questão social se materializam no cotidiano de vida dos educandos do IEJC e que compreensão os mesmos têm em relação a estas expressões? Que estratégias de resistências são mobilizadas pelos educandos do IEJC diante das expressões da questão social por eles vivenciadas? Que limites e possibilidades são identificados por educadores e educandos do IEJC quanto aos elementos de educação popular contidos no seu método pedagógico, para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões?

Trata-se de questionamentos que balizaram todo o processo investigativo desencadeado na sequência, por isso, o momento de perguntar parece imprescindível na pesquisa, é um ato que impulsiona toda a investigação e norteia, em alguma medida, os caminhos que serão percorridos.

Com as indagações que se fazia diante do problema central, ficou mais fácil identificar os objetivos geral e específicos, pois estes correspondem ao que realmente se pretendia descobrir ou propor com o estudo em curso. E, chegou-se ao entendimento de que a finalidade primeira do estudo era analisar possíveis interconexões entre a questão social e elementos da educação popular presentes no método pedagógico do IEJC, evidenciando a partir das narrativas de seus educadores e educandos limites e possibilidades destes elementos para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões.

Muito embora, mais especificamente, pretendia-se também verificar aspectos teóricos e reflexivos acerca da questão social, da educação popular e dos movimentos sociais, especialmente do MST em sua dimensão educativa; Conhecer e sistematizar a trajetória de constituição do IEJC evidenciando os fundamentos teóricos que embasam sua proposta pedagógica e identificando possíveis pressupostos da educação popular que nela se presentificam; Identificar as expressões da questão social que se materializam no cotidiano de vida dos alunos do IEJC e qual é a compreensão que os mesmos têm em relação a estas

expressões; Investigar que possíveis estratégias de resistência são mobilizadas pelos educandos do IEJC diante das expressões da questão social por eles vivenciadas; Elencar os limites e possibilidades identificados por educadores e educandos do IEJC quanto aos elementos de educação popular contidos no seu método pedagógico, para o desvelamento da questão social e resistência às suas expressões.

Tendo constituído estes objetivos, foi possível partir para um levantamento de literatura em torno do tema de pesquisa. Em um primeiro momento, foram realizadas buscas a algumas fontes utilizando-se os seguintes descritores: “educação popular”, “questão social”, “movimentos sociais” e “MST”. Ao juntar os descritores “educação popular” e “questão social”, numa mesma busca, não foram localizadas produções que tivessem afinidade com a proposta investigativa que aqui se apresenta.

Com este exercício foi possível visualizar que a pesquisa proposta, que buscava articular a educação popular na perspectiva da questão social, tinha na escassez de trabalhos já realizados com essa mesma intenção um forte argumento que justificava sua relevância científica bem como sinalizava os inúmeros desafios que se colocavam a partir dali.

O levantamento de literatura, bem como os diálogos com o orientador possibilitaram ampliar e consolidar a base de sustentação teórica da pesquisa, sem a qual ficariam comprometidas todas as análises e proposições efetuadas. Entendeu-se que a perspectiva teórica que melhor se adequaria ao tema, ou, dito de outro modo, a perspectiva com a qual se filiará para olhar, compreender e discorrer sobre o objeto de estudo seria a histórico-crítica.

Com as devidas fundamentações teóricas foi possível também formular hipóteses preliminares, sendo que, possivelmente a maior delas é a seguinte: o IEJC contempla, em seu método pedagógico, elementos de educação popular que podem servir como subsídios à compreensão das desigualdades sociais, bem como a proposição de resistência a estas por parte dos sujeitos que lá estudam.

A pesquisa foi ganhando concretude à medida que o seu tema central foi melhor delimitado e estavam mais claros os seus objetivos. Após a qualificação do projeto, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, do qual a mestranda/pesquisadora faz parte, o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética da mesma Universidade tendo em vista os preceitos legais contidos na Resolução<sup>21</sup> 510/2016.

---

<sup>21</sup> A normativa dispõe sobre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados obtidos diretamente com os participantes ou de informações capazes de gerar, em alguma medida, riscos a estes.

Percorridos esses caminhos e cumpridos esses trâmites, foi possível revisar o instrumento que seria utilizado para as entrevistas pretendidas, buscando formular precisamente perguntas capazes de estimular a produção de narrativas por parte dos participantes que viessem de encontro aos objetivos do trabalho. Aqui também cabe dizer do desafio de pensar em questões e temas que levassem os participantes a explicitar o conteúdo da questão social (desigualdades sociais e resistência) tanto na perspectiva do seu entendimento sobre ela como também na identificação de suas possíveis expressões em seus cotidianos de vida, de trabalho, de estudo e de militância, bem como, no cotidiano de seus pares. Da mesma forma, foi desafiador propor questões que os permitissem trazer os elementos da educação popular materializados no IEJC: seja na dinâmica de um dia na escola, seja nas atividades e conteúdos trabalhados dentro e fora da sala de aula.

Com o instrumento em mãos, entendia-se, também a partir dos contatos realizados com o IEJC, que o público constitutivo da pesquisa poderia ser uma turma de algum curso em andamento na ocasião, entrevistando-se, então, alguns educandos e educadores desta turma.

A turma escolhida foi a de EJA com ênfase em agroindústria que estava, inclusive, em fase de finalização do chamado “tempo escola” e prestes a cumprir atividades no dito “tempo comunidade”. Convém explicar que os participantes foram escolhidos previamente sob o critério de maior tempo de inserção nos movimentos sociais (para os educandos) e, quanto aos educadores, o critério de escolha foi o seguinte: um educador com envolvimento na equipe diretiva da escola e outro com experiência direta em atividade de ensino com a referida turma.

No dia das entrevistas, com o auxílio de membros da direção do IEJC, a pesquisadora contou com um cronograma dos trabalhos do dia. Todas as entrevistas previstas ocorreram individualmente com cada participante ao longo de um único dia. Contou-se com a gravação do áudio para propiciar o processo de degravação deste e sua posterior constituição em texto. Antes de partir para as questões norteadoras da conversa, conforme o instrumento elaborado, foram esclarecidos aos participantes os objetivos da pesquisa, sua relevância e no que consistiria a participação de cada pessoa envolvida. Todos manifestaram concordância e interesse em prosseguir.

Emergiam, a cada indagação proposta, narrativas repletas de inúmeros significados que, por vezes, pareciam responder por si só à questão problema da pesquisa, outras vezes pareciam propor outras tantas questões possíveis e, em outras ainda, refutavam algumas das hipóteses preliminares formuladas. O diário de campo foi, especialmente utilizado nos intervalos entre uma entrevista e outra e ao final do dia para registrar impressões e ideais que emergiam a partir da riqueza contida nas falas e nas observações dos espaços da instituição.

O caminho seguido depois de feitas as entrevistas foi transcrevê-las. Um processo rico que permitiu reviver e ressignificar falas e contextos. Ao escutar novamente e escrever o que estava sendo dito, ouvia-se também muito do que estava, na verdade, aparentemente silenciado. Para sistematizar e analisar as narrativas oriundas deste processo utilizou-se da análise de conteúdo, entendida como uma possibilidade adequada diante dos materiais obtidos e dos objetivos da pesquisa.

Feita a organização e a análise dos dados construídos com os educandos e educadores fez-se necessária a revisão e o estabelecimento das articulações teóricas frente aos possíveis achados que se estava manuseando. Novamente, outras tantas perguntas foram feitas diante dos “resultados” que moveram a reflexões importantes, as quais se encontrarão melhor explicitadas no decorrer deste trabalho.

A análise documental foi realizada para dar subsídios à compreensão mais aprofundada acerca da proposta pedagógica do IEJC. O documento analisado foi, justamente, aquele que continha o seu método pedagógico.

Como já dito, o intuito de apresentar neste item um breve relato das etapas da pesquisa ou dos caminhos percorridos durante o desenvolvimento desta, desde a definição do tema e objeto do estudo até a construção e análise dos dados é, justamente, contextualizar todo o processo investigativo.

Acredita-se que esse necessário movimento permite dar visibilidade ao trabalho executado e ajuda a compreender sua dinâmica, seus desafios e de onde, concretamente, parte o estudo, como ele vai se delineando, como chega aos seus resultados e de que maneira os apresenta. Um percurso que envolve uma série de caminhos diferentes e que, reitera-se, entende-se pertinente o seu compartilhamento. Na sequência deste capítulo serão apresentados com maior detalhe e fundamentação teórica os procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa e a perspectiva teórica norteadora das análises e reflexões nela contidas.

## 5.2A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Discorre-se aqui sobre a perspectiva teórica norteadora da pesquisa proposta: a histórico-crítica. Para Saviani (2013), a chamada pedagogia histórico-crítica compreende e situa a prática educativa como atividade mediadora no interior da prática social. Assim, tomando-a como base das análises, parte-se sempre da necessidade de entender as estruturas que conformam a ordem societária em curso onde se desenvolvem as práticas educativas.

Cabe sinalizar que trata-se, portanto, de uma sociedade dividida em classes antagônicas com interesses diferentes e conflitantes. A educação, especialmente as instituições escolares de forma geral, estão inevitavelmente situadas nesse contexto. “Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida.” (SAVIANI, 2013, p. 26).

O autor acima citado compreende que desde o surgimento desta corrente há nela um caráter revolucionário por se colocar como uma perspectiva contra hegemônica. Ele contextualiza sua gênese da seguinte forma:

Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2003, p. 119).

Assim, acredita-se que as formulações teóricas no campo da educação e em acordo com a perspectiva histórico-crítica dialogam de forma coerente com as problematizações que se encontram no referencial teórico preliminar deste trabalho tanto no âmbito da educação popular como também da questão social.

Ainda nesta direção, Moreira (2014) explica que a abordagem da Pedagogia histórico-crítica, pressupõe uma proposta pedagógica compromissada com a transformação social e não sua manutenção. A autora diz ainda que esta abordagem possui como concepção fundamental: o materialismo histórico. Por isso compreende a história a partir do desenvolvimento material que determina, por sua vez, as condições da existência humana.

Considera-se pertinente ressaltar também que a perspectiva da pedagogia histórico-crítica tem como característica fundamental seu posicionamento definido à favor dos

interesses da classe trabalhadora, isto é, da classe dominada na sociedade capitalista, como nos lembra Saviani (2013).

Considerando as características da perspectiva teórica em pauta, considera-se que ela é a que melhor possibilita conduzir as discussões teóricas e as análises/intervenções no real que a pesquisa, de forma geral, propiciará. Da mesma forma, é considerada a mais coerente em relação ao problema de pesquisa e as questões norteadoras anteriormente apresentadas. Diante disso, reafirma-se que o objeto de estudo aqui apresentado “educação popular e questão social” será investigado à luz da perspectiva histórico crítica.

### 5.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Conforme já explicitado neste trabalho, um dos instrumentos utilizados para a construção dos dados foi a entrevista. Apesar dos inúmeros desafios que ela comporta, entende-se a mesma como facilitadora de um momento importante de diálogo com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, realizaram-se **entrevistas semiestruturadas** com um grupo de educadores e educandos do IEJC, totalizando 12 pessoas<sup>22</sup> que estavam vinculadas à uma turma de Ensino de Jovens e Adultos - EJA. As questões abertas formuladas dispararam narrativas em torno dos aspectos sobre os quais se desejava conhecer para, posteriormente produzir as análises necessárias capazes de aproximar-se da possível resposta à questão central deste estudo, qual seja, identificar de que maneira os elementos de educação popular contidos método pedagógico do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões na concepção de seus educadores e educandos.

Bardin (2011, p. 94) alerta para o quão ricas são as falas advindas das entrevistas, mas também alerta para sua

aparência por vezes tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frase.

---

<sup>22</sup> A turma de EJA que foi escolhida como público participante da pesquisa era composta por vinte pessoas. A escolha dos doze participantes foi feita em parceria com a Diretora do IEJC levando em consideração, como critério balizador da escolha, o maior tempo de envolvimento nos movimentos sociais, especialmente no MST. Quanto aos educadores, definiu-se a escolha da seguinte forma: um educador da equipe diretiva da escola e outro que atuasse diretamente na turma. Após definidos os nomes, os participantes convidados a fazer parte do estudo.

Assim, torna-se um desafio importante conduzir entrevistas, observando atentamente o contexto em que ocorrem, aquilo que emerge explicitamente nas falas e também, com a mesma atenção, identificar, sobretudo o que não está explícito verbalmente, mas que se expressa de alguma forma na relação estabelecida.

A seguir, ilustra-se na forma de quadro, a maneira como foram organizadas as questões propostas nas entrevistas.

Quadro 2: Sistematização dos temas norteadores da entrevista

<b>BLOCO 1</b>	<b>BLOCO 2</b>	<b>BLOCO 3</b>
<b>Caracterizando os participantes</b>	<b>Explicitando o conteúdo da questão social</b>	<b>Explicitando elementos da educação popular através do projeto político-pedagógico do IEJC</b>
Idade	Análise do contexto societário	Como chegou ao IEJC
Local onde reside	Desigualdade social (entendimento)	Dinâmica do cotidiano no IEJC
Trabalho e militância	Desigualdade social (experiências)	Conteúdos trabalhados nas atividades em sala de aula e fora dela
Relação com movimentos sociais	Enfrentamento às desigualdades sociais	Limites e possibilidades do método pedagógico do IEJC identificados frente ao entendimento das desigualdades sociais e ao seu enfrentamento/resistência

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Organizaram-se as questões em torno de três blocos diferentes, porém articulados entre si. O bloco 1 contemplou questões que buscaram caracterizar os participantes da pesquisa que, neste trabalho, foram identificados como “Participante 1”, “Participante 2”, etc. O bloco 2 reuniu algumas questões que buscavam explicitar o conteúdo da questão social, ou seja, buscou identificar o entendimento que os participantes da pesquisa tinham em relação ao contexto societário vigente<sup>23</sup> e, mais especificamente, sobre a desigualdade social, também se identificavam situações de desigualdades sociais nas suas vivências particulares e no seu entorno. Da mesma forma, buscou identificar alternativas de enfrentamento em relação a estas

<sup>23</sup> Compreende-se que instigar uma análise do contexto societário vigente parece bastante abrangente, porém, também entendeu-se que, desta forma, poderia se fazer emergir falas as mais diversas que contemplariam, em alguma medida questões atinentes ao objeto de estudo e à sua problematização, cabendo à pesquisadora realizar este “filtro” e análise devida das falas.

situações, explicitando assim, possivelmente, as resistências. Já o bloco 3, reuniu questões cujo objetivo era explicitar, por meio das narrativas, elementos da educação popular contidos no método pedagógico do IEJC e que limites e possibilidades eles apresentam no desvelamento da questão social e na resistências às suas expressões. Dito de outro modo, que entendimento, à luz da inserção no IEJC e nas atividades político-pedagógicas lá propostas os seus educandos e educadores têm acerca da desigualdade social.

A partir das questões formuladas para nortear as entrevistas, com base nos blocos temáticos apresentados no Quadro 2, anteriormente exposto, e da leitura realizada de todas as narrativas transcritas dos participantes, foram organizadas categorias centrais de forma a sistematizar e organizar os dados oriundos dessas entrevistas.

Apresenta-se na sequência, também no formato de quadro, as categorias definidas, as “vozes” que nela se agrupam e a respectiva explicação do que se entende que cada uma delas contempla.

Quadro 3: categorias de análise

CATEGORIA	EXPLICAÇÃO
MOVIMENTOS SOCIAIS ↓ Vozes em movimento	Esta categoria congrega extratos das narrativas que explicitem justificativas em torno do que levou os participantes da pesquisa a inserir-se nos movimentos sociais, bem como que relação eles estabelecem com os mesmos.
CONTEXTO SOCIETÁRIO ↓ Vozes que reverberam	Esta categoria condensa narrativas que demonstram o entendimento do contexto societário vigente pelos participantes da pesquisa.
CONTEÚDO DA QUESTÃO SOCIAL: DESIGUALDADE SOCIAL ↓ Vozes que explicitam a questão social	Aqui, encontram-se extratos de narrativas que dizem do entendimento que os participantes têm acerca da desigualdade social (do que se trata e como se manifesta concretamente). Também foram instigados à relatarem possíveis situações de desigualdade social que vivenciaram ou identificam na sociedade.
CONTEÚDO DA QUESTÃO SOCIAL: RESISTÊNCIA ↓ Vozes que explicitam a questão social	Nesta categoria, estão extratos que se referem às possibilidades de resistência e enfrentamento às desigualdades sociais vivenciadas ou identificadas pelos participantes.
IEJC: MÉTODO PEDAGÓGICO ↓ Vozes que explicitam a educação popular	Aqui se busca explicitar, com as narrativas dos participantes, elementos referentes ao método pedagógico do IEJC dando subsídios para analisar seus limites e possibilidades para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

As “vozes”<sup>24</sup> sinalizam para a maneira que se optou por apresentar os achados das entrevistas, cujos dados (narrativas) foram categorizados, conforme consta no quadro acima. Acredita-se que essas categorias sinalizam sintetizam os principais elementos que se buscava tratar com os participantes e que foram, de fato, encontrados em suas narrativas, a fim de que fosse possível constituir subsídios para a compreensão e análise das interconexões entre a questão social, em suas mais diversas expressões, e a educação popular, materializada no projeto político pedagógico do IEJC.

Certamente, as narrativas que emergiram destas questões foram complexas e exigiram a adoção, por parte da pesquisadora de uma escuta sensível, uma postura ética, despida de preconceitos, bem como um procedimento capaz de sistematizar e contribuir para a interpretação de todos esses significados explícitos (ou não) nas falas. Para tanto, optou-se pela **análise de conteúdo** como o caminho metodológico de organização e análise desses dados. Formulando categorizações para organizar os discursos advindos das entrevistas, o objetivo central da análise de conteúdo consiste na “manipulação de mensagens (conteúdo, expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.” (BARDIN, 2011, p. 52).

Ainda buscando conceituar análise de conteúdo, evidenciando com isso as razões que levam à sua escolha para o tratamento do *corpus* empírico, tem-se a seguinte definição com base em Moraes (1999, p. 2):

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Cabe informar ainda que também se fez uso da **análise documental**, especificamente quanto ao manuseio do projeto pedagógico do IEJC. Tal análise ocorreu com a leitura e fichamento do documento referente ao método pedagógico da escola com posterior sistematização deste no formato de quadro, anteriormente exposto, onde se procedeu à tentativa de facilitar a visualização de todos os elementos que o compõe e subsidiar as análises subsequentes.

Em todas as fases da pesquisa a pesquisadora também fez uso do **diário de campo**, entendido como um importante instrumento de registro daquilo que se percebe nos contatos

---

<sup>24</sup> O capítulo seguinte desta dissertação apresenta e discute essas “vozes”.

estabelecidos com os interlocutores e demais sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como daquilo que se identifica nas visitas de campo realizadas no cenário da pesquisa.

Nesse sentido, “mais do que apenas guardar informações, pode conter reflexões cotidianas que, quando relidas teoricamente, são portadoras de avanços tanto no âmbito da intervenção, quanto da teoria.” (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 93), o diário de campo foi muito válido para não se perder reflexões que foram sendo construídas ao longo do percurso, especialmente nos momentos em que a pesquisadora esteve em campo e estabeleceu contatos diretos com os participantes, tendo sido, portanto, instrumento de registro desses encontros, das impressões, das hipóteses preliminares elaborados a partir das sucessivas aproximações ao objeto da pesquisa.

Da mesma forma, cabe lembrar que ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, foi realizado um **levantamento de literatura** que contribuiu para a construção da base teórica de sustentação da pesquisa. Alguns materiais selecionados para compor os textos do referencial teórico preliminar da pesquisa foram sistematizados através de fichas de leitura, consideradas facilitadoras do processo de compreensão dos materiais e a sua posterior utilização na análise e interpretação dos dados.

## 6 EDUCAÇÃO POPULAR E QUESTÃO SOCIAL NO IEJC: POSSÍVEIS INTERCONEXÕES

*Este é o nosso ofício. Este é o nosso vício.  
Cego enlouquecido visão por trevas tomada insiste  
em apontar estrelas mesmo em noites nubladas.  
Ainda que seja por nada insisto em apontá-las  
mesmo sem vê-las com a certeza de que  
mesmo nas trevas escondem-se estrelas.*

*Mauro Iasi*

Como já dito, as entrevistas e os dados que delas resultaram foram organizados em categorias centrais que facilitaram a sistematização e a análise do *corpus* empírico. Assim, neste capítulo, será dispensado maior enfoque, justamente, aos dados construídos junto aos educandos e educadores do IEJC na pesquisa de campo realizada na instituição e à sua análise e discussão.

O capítulo está organizado da seguinte maneira: um primeiro item intitulado **“De quem são as vozes”** trata de expor uma caracterização dos participantes da pesquisa.

Na sequência, o item **“Vozes em movimento”** discute os achados e propõe reflexões à luz de aportes teóricos na categoria sobre movimentos sociais.

Seguindo, em **“Vozes que reverberam”** são apresentadas e discutidas as narrativas que dizem respeito ao entendimento dos participantes em torno do contexto societário vigente.

Outro item, **“Vozes que explicitam a questão social”** apresenta e analisa as narrativas que remetem ao conteúdo da questão social, isto é, às expressões de desigualdade social vivenciadas ou percebidas pelos participantes, bem como as possibilidades e alternativas de resistência às mesmas.

Por fim, as **“Vozes que explicitam a educação popular”** são aquelas que, através das narrativas aqui transcritas sinalizam para elementos do método pedagógico do IEJC onde se materializam pressupostos teórico-metodológicos da educação popular.

É nas considerações finais desta dissertação, texto seguinte a este capítulo, que será retomada a proposta central do estudo, bem como todo o seu percurso teórico-metodológico, além de sistematizados os seus principais achados, sinalizando então para quais interconexões, afinal, foram identificadas entre a questão social e a educação popular no cenário em que o itinerário investigativo aconteceu.

## 6.1 DE QUEM SÃO AS VOZES

Este item trata de apresentar quem são os participantes da pesquisa, determinados educandos e educadores do IEJC.

Conforme previsto no instrumento norteador da entrevista, questionou-se a todos a respeito da idade, do local onde residiam, já trazendo sobre a especificidade do território onde residem: se acampamento ou assentamento ou se de outra forma não vinculada à organização do movimento (MST), além das atividades de trabalho e de militância que desenvolvem. Abaixo, é apresentada a síntese dos dados obtidos e na sequência, uma breve discussão.

Quadro 4: Apresentação dos participantes da pesquisa

(continua)

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ONDE RESIDE</b>	<b>ATIVIDADES DE TRABALHO</b>	<b>ATIVIDADES DE MILITÂNCIA</b>
PARTICIPANTE 1	49 anos	- Campos Novos, Santa Catarina; - Assentamento	Agricultora/camponesa Atividade agrícola	Coordenação do assentamento e coordenação da frente de massa do Estado.
PARTICIPANTE 2	61 anos	- Itaquiraí, Mato Grosso do Sul; - Assentamento	Agricultor/camponês Atividade agrícola	Setor de produção do assentamento; direção estadual do movimento; Vice-presidente da associação no assentamento; Conselheiro financeiro da cooperativa de crédito do Estado.
PARTICIPANTE 3	43 anos	- Veranópolis, Rio Grande do Sul.	- Professora	Acompanhamento político pedagógico do IEJC
PARTICIPANTE 4	51 anos	- Cridrolândia, Mato Grosso do Sul; - Assentamento	Agricultor/camponês Atividade agrícola	Direção estadual do MST e Setor de produção.
PARTICIPANTE 5	60 anos	- Parafá, Rio Grande do Sul	- Professor	Análise de projetos e relações institucionais junto ao IEJC.
PARTICIPANTE 6	23 Anos	- Abelardo Luz, Santa Catarina; - Assentamento	Produção de leite e outros produtos para a subsistência	Setor da juventude e faz acompanhamento nas escolas auto-organização dos estudantes do ensino médio.

(conclusão)

PARTICIPANTE 7	37 anos	- Itacurubí, Rio Grande do Sul; - Assentamento	Agricultora/camponesa Atividade agrícola	Participa do coletivo de saúde do assentamento e do estado.
PARTICIPANTE 8	37 anos	- Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul; - Assentamento	Atividade agrícola	Auxilia nos processos de organização interna dos assentados no lote onde reside
PARTICIPANTE 9	47 anos	- Cuiabá, Mato Grosso do Sul;  - Reside na Secretaria do MST de Cuiabá	Acampado	Setor da Frente de Massa e trabalho de formação política nos assentamentos e acampamentos do MST
PARTICIPANTE 10	33 anos	- Charqueadas, Rio Grande do Sul; - Acampamento	Acampada	Direção executiva do Estado do Rio Grande do Sul (coordenação do MST no estado) e Setor da Frente de Massa
PARTICIPANTE 11	23 anos	- Piratini, Rio Grande do Sul - Acampamento	Agricultora/camponesa Atividade agrícola	Setor da Juventude; Setor da Educação
PARTICIPANTE 12	19 anos	- Água Doce, Santa Catarina - Assentamento	Agricultor/camponês Atividade agrícola	Já esteve no Setor da Juventude, atualmente não mais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Diante do exposto neste quadro, é possível dizer que a faixa etária dos participantes é bastante diversificada. Fazem parte do grupo, jovens de 23 anos de idade até pessoas com mais de 60 anos. Da mesma forma, é diversificada também as cidades de onde os mesmos vêm para estudar no IEJC, sendo que, exatos cinco participantes são de municípios do Estado do Rio Grande do Sul e outros cinco de municípios de fora do Estado, entre eles, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Convém informar que trata-se de quatro mulheres e seis homens.

Todos os participantes da pesquisa têm envolvimento com os movimentos sociais, principalmente com o MST, desenvolvendo atividades de militância junto a este que vão desde a organização de base até cargos de direção a nível estadual do movimento. Também, a maior parte dos participantes é assentada (seis), residindo, portanto, na zona rural. Apenas um ainda está em acampamento; um informou residir junto a um setor do próprio movimento e outros dois residem em território urbano da cidade.

Considera-se oportuno explicar que, referente às questões de trabalho e militância, estas foram aqui separadas para a sua melhor visualização, porém, nas narrativas dos participantes, misturavam-se relatos sobre as suas atividades que eram de trabalho, no sentido do desenvolvimento de ações laborais que lhe dessem acesso à renda e o trabalho no sentido do envolvimento com ações de militância e as ações que desenvolvem em seus cotidianos de vida e na escola que, não necessariamente constituem-se em fonte de renda.

Essa observação é interessante para problematizar que os participantes da pesquisa, possivelmente pelas perspectivas diferenciadas que vislumbram a partir do envolvimento no movimento social e pela formação que participam no IEJC compartilham de uma concepção de trabalho que vai além da atividade empregatícia formal.

Marx (2006, p. 36) auxilia na compreensão dessa questão quando explica que o entendimento predominante sobre trabalho na sociedade capitalista gira em torno da compreensão da força de trabalho como mercadoria que o seu proprietário, no caso, o operário assalariado, vende para o capital. “Por que ele a vende? Para viver”.

O autor citado ainda contextualiza que há uma relação intrínseca entre capital e trabalho no sentido de que um condiciona o outro, muito embora seus interesses fundamentais sejam opostos. Conforme sua visão, é possível sintetizar essa relação da seguinte forma: “o operário morre se o capital não o emprega. O capital desaparece se não explora a força de trabalho e, para explorá-la, é preciso comprá-la” (Idem, p. 51).

Impulsionados pela indagação que a pesquisadora lhes faz, sobre suas atividades de trabalho, os participantes, em sua totalidade, referem-se, de imediato, àquelas que desenvolvem junto ao movimento social e ao IEJC, voltadas à organização cotidiana e coletiva deste espaço, por exemplo. E depois, retomada e reformulada a questão para que se pudesse também conhecer eventuais atividades formais ou informais por eles desenvolvidas e que lhes permitisse acessar alguma renda eles trazem, em sua maioria, atividades ligadas à vida no campo como as atividades agrícolas.

Isso parece sinalizar outro entendimento de trabalho e relações de trabalho que vai no sentido de visualizá-lo como uma realização do ser social. Nas palavras de Antunes (1995, p. 121) “o ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho. É a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se social, distinguindo-se de todas as formas não humanas.”. Identifica-se esta compreensão muito presente nas narrativas dos participantes desta pesquisa, que, justamente, veem no cotidiano a materialização do trabalho nas mais distintas tarefas que executam.

## 6.2 VOZES EM MOVIMENTO

Como o IEJC está diretamente articulado a um movimento social, o MST, constituindo-se em um espaço voltado, especialmente, à formação daqueles que nele se envolvem, as narrativas desta categoria explicitam, em muito, a relação direta que os participantes têm com este movimento, mas também com outros movimentos sociais, coletivos e entidades com as quais se relacionam e das quais muitos também fazem parte.

Cabe apontar que sete dos participantes entrevistados reconhecem que iniciaram suas inserções e envolvimento com os movimentos sociais através do MST e outros dois participantes começaram envolvendo-se em outros movimentos ou coletivos, entre eles as chamadas Comunidades Eclesiais de Base e a Pastoral da Juventude. Há ainda um outro participante que informa que sua militância acontece no sentido de simpatizar com o MST, muito embora atue unicamente nas atividades junto ao IEJC. Três participantes ainda se apresentam como atores que contribuíram diretamente para a constituição do MST. Seguem abaixo, extratos de narrativas que exemplificam essa análise e permitem visualizar diferentes experiências na trajetória destes sujeitos junto aos movimentos sociais:

Eu comecei na militância muito jovem, ainda nas comunidades eclesiais de base, lá na década de 70 né? E as comunidades eclesiais de base sempre trabalhou as dificuldades das comunidades e levava pra discussão a partir da igreja né? (Participante 2).

Eu sou do movimento desde a sua existência, desde a fazenda Annoni, meus pais foram acampar eu tinha mais ou menos uns onze anos, eu fui acampar com eles e desde sempre, desde o surgimento do MST, eu tenho né, uma relação direta com o movimento. (Participante 3).

O meu trabalho como militante aqui está mais voltado ao Instituto, junto à formação, junto à parte administrativa, junto à parte das relações institucionais que a gente faz com diversos órgãos públicos, então a minha participação, a minha relação, melhor dito, aqui é como limitante simpatizante, vamos dizer assim, pela causa que leva a diante... (Participante 5).

A minha história com o movimento começou em 85 na época eu tinha, eu acho que dezessete anos e desde os dezessete anos eu não saí mais do movimento sem terra. Fiquei acampada por um tempo, desisti, depois voltei de novo em 95 aí fiquei sete anos acampada. Criei praticamente as filhas... porque eu tenho quatro filhas. Três são minhas mesmo e uma é adotiva e eu criei elas assim, em baixo de lona (Participante 1).

Olha, eu entrei no movimento através da minha mãe. Minha mãe foi acampar, através de uma pessoa que conhecia ela e que tava no movimento e daí convidou ela pra ir acampar, por devido ela tá passando muita necessidade ela foi. Eu, como eu trabalhava então não pude ir com ela, então passado um ano e pouco eu perdi o emprego e daí não tinha da onde tirar, acabei indo atrás da minha mãe, fui com ela [...] (Participante 7).

O grupo de participantes da pesquisa contempla, portanto, pessoas com diferentes trajetórias de vida e com as mais distintas motivações para a inserção no movimento: seja a militância já realizada com determinados grupos, sejam as necessidades advindas do contexto particular de vida, como pode ser observado através dos relatos acima destacados.

Considera-se relevante pontuar que para o Participante 7, os motivos que levaram à inserção no MST devem-se, em muito, à realidade social que vivenciava, tendo sido considerada a procura pelo Movimento Social como uma alternativa. Essa discussão, que coloca o movimento social e nele, a posterior inserção no IEJC como alternativa diante da realidade social vivida, será retomada mais adiante quando são trazidas vozes que explicitam a questão social, especialmente as possibilidades de resistência às desigualdades sociais por eles vivenciadas ou identificadas no contexto societário mais amplo.

De forma geral, todos os participantes possuem alguma relação com outros movimentos sociais, com exceção do Participante 7 e do Participante 12 que afirmaram ter envolvimento apenas com o MST, além dos dois educadores entrevistados cujo envolvimento, especialmente na atualidade, tem se dado somente com o MST, materializando-se pela atuação que têm no IEJC.

Entre os movimentos sociais, coletivos, organizações representativas e sindicatos que são citados pelos participantes estão os seguintes: Levante Popular da Juventude, Via Campesina, Movimento das Barragens, Pastoral da Juventude, Comunidades Eclesiais de Base e Central Única dos Trabalhadores (CUT). Consideram, inclusive, essa articulação com outros grupos como sendo essencial para o fortalecimento de suas ações e para a não fragmentação das suas lutas na sociedade.

Nesse sentido, destaca-se o grande desafio que constitui hoje, aos movimentos sociais, fortalecerem-se enquanto espaços coletivos de reivindicações e manifestações de demandas e interesses sociais. Com Gohn (2011), é possível dizer que a conjuntura econômica e política da contemporaneidade permeada por políticas neoliberais impõem entraves diversos aos atores que circulam pelos espaços dos movimentos populares, sociais, coletivos, além das ONG's e outros. Sem dúvida, os preceitos neoliberais que remetem ao individualismo, à competição extrema entre os sujeitos, nas mais distintas relações sociais que se estabelecem, mas especialmente no mundo do trabalho, contribuem para uma maior fragmentação da classe trabalhadora, o que por sua vez, contribui também para fragmentar e dispersar as lutas coletivas. Esta realidade, de maneira quase que imperceptível, passa a fazer parte de nosso cotidiano, se fazendo presente desde os setores educacionais, até os setores religiosos, culturais, políticos e econômicos. Fracionam-se as pautas e assim, as respostas do Estado às

reivindicações sociais também acabam, por vezes, assumindo um caráter mais paliativo e pontual.

Nas falas dos participantes, emergiram alguns destes entraves identificados ou até mesmo vivenciados por eles nos espaços onde circulam. Entre eles, destaca-se a dificuldade de diálogo com a sociedade que não vê legitimidade nas pautas e lutas dos movimentos sociais, como é exemplificado pelo Participante 2 que também identifica certo comodismo na população brasileira. Ele assim afirma:

Ninguém se apaixona por aquilo que não conhece e aí a forma de trabalhar, a forma de dialogar com a sociedade, com a população ela não deu conta de ganhar a simpatia da sociedade (Participante 2).

O referido participante vai além, propondo uma análise reflexiva que sinaliza tanto para a existência de eventuais fragilidades dos coletivos, como também para as barreiras que emergem na sociedade, de forma geral e que corroboram certo sentimento de não pertencimento a estes espaços de participação social:

A proposta das entidades ainda não é aquilo que as pessoas estão sentindo como problema, elas não se veem representadas por essas organizações, por outro lado é o comodismo realmente do povo brasileiro né? (Participante 2).

Na mesma direção está o relato transcrito abaixo, onde se afirma:

O povo brasileiro gosta muito de festa né? No carnaval se junta todo mundo, mas na hora de lutar se diz: “vai lá que eu assino embaixo”, “o que você precisar de mim depois você pode me procurar que eu vou apoiar, mas eu não posso ir”, então isso acaba fragilizando as mobilizações, fragiliza a luta né? E quem ganha com isso é quem tá lá em cima fazendo asneira como tá fazendo e vai continuar fazendo porque eles sabem, os políticos que estão aí sob o comando do país eles sabem que a população ainda não está no ponto pra digamos, fazer uma insurreição [...] (Participante 2).

Diante desta fala, identificam-se alguns dos entraves que emergem da sociedade brasileira, que teria, por sua vez, uma identificação maior com festividades e não com aqueles momentos e espaços que pressupõem a necessidade de embates políticos. Isso, conforme está colocado na narrativa, contribuiu para perpetuar comportamentos e decisões equivocadas daqueles que ocupam cargos de poder e que se valeriam da “calmaria” da população para manter-se agindo da forma que agem.

Além destes entraves, outros também comparecem nas falas dos participantes, entre eles a criminalização dos movimentos sociais, fenômeno que tem se intensificado na avaliação do Participante 1 como é possível observar em seu relato:

[...] Quando a polícia vinha pra tirar nós de uma área era quatro, cinco, agora são nove polícia pra cada membro que tá no acampamento... e vem helicóptero e vem cachorro e vem cavalo então é uma situação muito humilhante, muito desgastante que você olha e você pensa: bah, mas porque que tem tudo isso? E eles reuniam nós assim no meio do acampamento e sapateavam com os cavalo, com os cachorros, ficavam humilhando. Acho que foi uma das pior cena que eu lembro sempre, que as crianças choravam, eles separavam as famílias, homem de um lado, mulher do outro pra revistar as famílias. Uma vez eles tiraram tudo o que nós tinha, desde as faca, assim de comer, tudo, tudo eles tiraram de nós do acampamento, nós somos tratados como bicho, como lixo quando eles fazem isso. Então acho que não tem situação mais humilhante que isso (Participante 1).

A criminalização dos movimentos sociais relaciona-se com o fato de constituirmos “uma sociedade que não pode tolerar a manifestação explícita das contradições, justamente porque leva as divisões e desigualdades sociais ao limite e não pode aceita-las de volta, sequer através da rotinização dos “conflitos de interesses [...]” (CHAUÍ, 1986, p. 86) Assim, falar sobre movimentos sociais e os embates políticos que estes podem estabelecer, provoca diferentes reações, tendo em vista que, muitas vezes há em nosso contexto societário reiteradas criminalizações ou banalizações das lutas sociais e daqueles que nela se inserem.

O Participante 6 relembra o quão difícil considera dialogar sobre o MST com a sociedade e, sobretudo, com os próprios indivíduos e famílias que se inserem no movimento, tendo em vista a existência de um imaginário social apontando que estes sujeitos seriam “perigosos”, “vagabundos”, entre tantas outras classificações que, conforme a fala do participante, são veiculadas amplamente nos meios de comunicação do país e potencializadas pelas concepções de políticos.

Ta ficando mais difícil porque os pais dos jovens das pessoas que iam participar, elas tão ficando mais retrógradas... Assim voltando a pensar que o MST é tudo vagabundo. Daí eles ficam associando o que a TV passa pra gente o que o governo fala, o que os outro, a maioria dos políticos falam mal do MST e isso repercute muito em todas nossas as áreas... Fica muito difícil sendo que você tem que fazer reunião representando o MST e as pessoas vê na TV que a gente é vagabundo que a gente não trabalha que a gente não faz nada que a gente rouba que a gente faz essas coisas (Participante 6).

Cabe inferir, a partir das colocações aqui trazidas, que possivelmente o distanciamento a que a sociedade fica dos movimentos sociais, especialmente do MST, tem relação com o imaginário social que se tem do mesmo, onde circulam crenças de que as pessoas que

compartilham de suas reivindicações e atividades, não são trabalhadores (as), portanto, são marginalizados. Ainda, dialogando com as vozes dos participantes aqui transcritas, convém refletir que há intencionalidades por trás da manutenção destes imaginários. A educação (que não é neutra) comparece nesses processos corroborando rupturas e/ou permanências com certos imaginários, saberes e práticas.

[...] muito embora o contexto de liderança, ele é muito limitado, pobre nesse sentido, hoje no país... Mas isso também é proposital de uma educação há muito tempo que é imposta no país onde não... Digamos, se promove a liderança, a permanência no poder por muito tempo... Tudo isso... Uma escola que não tem os chamados grêmios estudantis, tudo isso vem empobrecendo a questão do surgimento de lideranças novas (Participante 5).

Muitas das vozes em movimento aqui apresentadas remetem à pensar nos entraves à mobilização e participação social e à tomada e consciência que ela pressupõe para se efetivar e ser verdadeiramente potencializadora de embates políticos e de transformações sociais. Mas, também estão presentes falas que ressaltam as potencialidades do movimento social, compreendido como capaz de proporcionar possibilidades de vivências profícuas à projeção de outra realidade social diferente e possível.

O movimento eu acho que ele é a semente. A semente assim que de uns anos, desde que começou, ele vem trazendo esse novo modelo, esse novo projeto porque quando uma família tá lá sem mais nada e tu coloca ela numa terra e dá pra ela uma casa, ela começa a ter dignidade, começa a ter esperança e começa a reviver de novo [...] (Participante 1).

Destaca-se também, a partir das falas dos participantes, como potencialidades da inserção nos movimentos sociais, as seguintes: promoção do acesso à educação e ampliação de conhecimentos; possibilidade de conquistas na vida para si e para a família seja pela oportunidade de conquistar um espaço para residir e trabalhar, seja por permitir um empoderamento como sujeitos de direitos, capazes de construir suas próprias histórias.

A gente pode dizer que no movimento social a gente vive num mundo em paralelo ao que acontece lá fora, mas que tá totalmente ligado porque a gente quer mudar essa forma de pensamento (Participante 10).

Me recordo de uma coisa que uma vez eu vi ou li do Frei Beto que ele diz o seguinte: os movimentos sociais são os pulmões da sociedade, ou seja, é a respiração da sociedade, são aqueles que promovem as mudanças dentro da sociedade (Participante 5).

É interessante observar também que os relatos sobre a relação que os participantes têm com os movimentos sociais, especialmente a trajetória de vida que corroborou neste envolvimento, em sua maior maioria, cita-se o IEJC como parte fundamental deste processo devido às demandas que o MST lhes colocou durante suas trajetórias de militância, entre elas, a de voltar a estudar.

Quando eu assumi a direção do movimento, uma das tarefas que a gente tem enquanto direção é o estudo. Então, eu não era formada ainda eu tinha só o Ensino Fundamental e tinha feito dois anos do Ensino Médio, então a direção me deu como tarefa estudar. Então é... A gente só constrói o ser se tiver o estudo, então a gente tem como princípio básico dentro da organização o estudo, então foi por isso que eu vim parar aqui no Instituto, através do movimento (Participante 10).

Eu passei por muito tempo no movimento e a gente sempre deu prioridade pra aquele jovem que tava surgindo e tal... “ó vai fazer... vai estudar, vai estudar”. Incentivando esse povo e o tempo da gente acabou ficando todo nas tarefas do dia-a-dia da organização então agora apareceu a oportunidade, resolvi agarrar e fazer esse curso e pra mim tá sendo muito importante para o desenvolvimento do conhecimento e aperfeiçoar né? Aperfeiçoar a nossa intervenção cada vez mais no nosso dia-a-dia, na nossa luta (Participante 4).

Essa questão do acesso à educação comparece com maior intensidade nas narrativas acima reproduzidas em que se relembram momentos de vida onde a educação formal teria ficado em segundo plano e mais recentemente, o Participante 4, por exemplo, teria decidido retomar e dar continuidade aos seus estudos, entendendo esse ato como capaz de qualificar as intervenções cotidianas que desenvolve a partir de sua inserção no movimento social.

Ainda, quando o Participante 10 afirma que o movimento, através de seus pares, lhe colocou como uma tarefa voltar a estudar explicita-se com mais clareza ainda a importância da educação para o MST. Trata-se de uma educação compreendida<sup>25</sup> como uma dimensão da formação humana que se volta tanto para a qualificação da organização interna do movimento como também para uma formação mais ampla, no conjunto das lutas dos trabalhadores. Isso também sinaliza para os elementos de educação popular nela contidos, pois essa concepção de educação parte da realidade dos sujeitos para compreender os mais distintos “conteúdos” e retorna a esta realidade no intuito de transformá-la.

---

<sup>25</sup> Isso está previsto no Caderno de Educação nº8, elaborado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST em 1996.

### 6.3 VOZES QUE REVERBERAM

A partir dos extratos das narrativas correspondentes à categoria contexto societário, evidencia-se que, em alguma medida, comparecem em todas as falas referências específicas ao contexto político brasileiro, seja ressaltando seus dilemas éticos, seja trazendo os impactos das recentes decisões políticas, observadas pelos participantes, e que, na concepção destes, sinalizam para a perda de direitos anteriormente conquistados e trazem graves rebatimentos no âmbito do trabalho e das relações de trabalho.

Os participantes também ressaltam novamente a discussão sobre os entraves deste contexto societário à organização e mobilização social da classe trabalhadora para fazer enfrentamentos e discutem também questões ligadas ao meio ambiente e intensificação do agronegócio, elementos, portanto, presentes na análise do contexto societário atual, conforme extratos abaixo transcritos.

A gente vive um momento bastante difícil né... a gente já passou tantas amarguras aí na nossa vida, mas um momento igual a esse é ímpar né? Um momento em que as instituições que atendem davam a impressão de que havia justiça né? Hoje já não pode se olhar por esse ângulo né? Então a gente percebe que depois de tantas lutas, de tantos avanços e conquistas por conta das lutas a gente tá vendo que tudo aquilo tá indo por água a baixo, um recuo muito grande por conta das decisões políticas de quem tá no poder de mando [...] (Participante 2).

É uma situação muito difícil, assim política né? De um governo pra mim ilegítimo e que com suas medidas tem ocasionado grandes transtornos assim né? Principalmente na classe trabalhadora né? a classe do campo, nós né, do MST, mas pra classe trabalhadora em geral quem trabalha com carteira assinada, então com todas essas perdas desses direitos... Esse retrocesso né? [...] (Participante 3).

Mas o avanço do agronegócio, o avanço da burguesia agrária, do capital no campo tem sido muito forte e tá aniquilando cada vez mais não só a questão da luta pela terra e a reforma agrária, mas também acabando com toda a biodiversidade né? (Participante 4).

Olha, agora nesse momento tá bem complicado pra nós trabalhadores, tanto trabalhadores da cidade quanto do campo, por que... Com essas leis que tão chegando aí o trabalhador tem direito a menos coisa, né? Todos os direitos que a gente tinha adquirido a gente tá perdendo (Participante 7).

Na verdade o que... O meu ponto de vista é o seguinte: que nós estamos passando por um momento de um governo neoliberal, voltando ao processo neoliberal no Brasil, em curso com toda a força, uma articulação. Inclusive o golpe é uma articulação disso (Participante 8).

Também comparece com muita intensidade o entendimento de que a configuração societária, moldada pelo sistema capitalista em curso, é produtora e reprodutora de desigualdades sociais. Antecipa-se assim, algumas questões atinentes às narrativas que serão

apresentadas na próxima categoria que trata, justamente, sobre as desigualdades sociais (e resistências) no intuito de explicitar o conteúdo da questão social. Isso reforça o que já foi dito neste trabalho sobre a complementaridade e indissociabilidade das categorias entre si.

Considera-se interessante sinalizar que alguns participantes expõem diretamente seu entendimento de que somente com a superação do capitalismo, implementando-se, em seu lugar, uma nova ordem societária, seria possível avançar em mudanças sociais efetivas. Isso está presente em falas como as que se reproduziu abaixo:

Enquanto o capitalismo estiver instalado, esqueça que nós não vamos conseguir ter avanço. (Participante 1).

Eu acho que no sistema capitalista, as políticas públicas não são suficientes. Eu acredito que uma transformação na sociedade seria o suficiente. Uma transformação que socializasse os meios de produção, as terras, as fábricas, tudo. Que todos tivessem condições de viver, trabalhar e os que não trabalhar tivessem condições de viver, ter lazer, ter cultura (Participante 6).

[...] E isso, no meu entender, não é tudo, tá longe daquilo que eu sonho enquanto se humano, de uma sociedade livre e igualitária que pra mim é o socialismo, pra mim é a divisão da riqueza por mais igual para todos. Porém, ainda assim se fazia jus ao processo que se vinha construindo (Participante 8).

Há, contudo, narrativas que remetem a pensar em alternativas possíveis através de vias institucionais e democráticas, não necessariamente prevendo uma ruptura com o sistema vigente. Isso é observável no discurso do Participante 8 que, ao mesmo tempo em que considera o socialismo como alternativa viável, também cita avanços conquistados com alguns governos que estiveram no poder no Brasil e que tais avanços são consideráveis, embora com ressalvas, àquilo que diz almejar como ser humano para a sociedade da qual faz parte. Ainda, esse mesmo entendimento comparece no extrato abaixo transcrito:

Quando tu vê alguns programas que aconteceram nos governos passados que ele vinha sendo construído pra poder apoiar essa produção, pra poder apoiar esse público pra ele se desenvolver dignamente né? Você percebe por outro lado que não tem o braço que apoiaria... Então sai a política pública, mas não tem o braço do governo que vai lá pra apoiar e ajudar aquela política pública a chegar lá aonde o agricultor tá. (Participante 2).

A narrativa do participante 2 aponta para possibilidades já existentes dentro desta ordem societária vigente, qual seja, a implementação de políticas públicas. Contudo, entende ser necessário algo à mais para a continuidade e efetividade das políticas públicas que são implementadas. A partir de sua fala, pode-se analisar que isso acontece porque, por vezes, as políticas públicas que vêm como respostas às demandas sociais são, na verdade, políticas de

governo isoladas, paliativas e, por vezes, clientelistas, não havendo, nesse sentido, uma prerrogativa Estatal, acima disso que a regule, amplie e consolide sua operacionalização. O Participante também parece ver tais políticas como distantes da realidade de seus usuários, no caso, ele cita os agricultores.

O Participante 5, sinaliza alternativas possíveis, por vias democráticas, quais sejam, as mobilizações sociais, no intuito de garantir que direitos sejam garantidos e ampliados. Em sua avaliação, mesmo num contexto de censura acirrada, a indignação não seria “calada” e é ela que se constituiria em um recurso primordial para levar o povo às ruas exigindo mudanças no atual cenário político e social do país.

A indignação nunca, jamais, eles poderão calar e essa indignação amanhã ou depois, num amanhã próximo quem sabe, ela vai produzir os frutos como aconteceu quando nós estávamos nos anos 80, brigando, estávamos nas ruas, querendo uma mudança e assim por diante. Eu creio que um novo horizonte, assim nesse sentido, começará a descortinar-se e o povo vai realmente querer ver seus direitos atendidos e bem representados em todos os sentidos em nosso país (Participante 5).

A fala do participante 5 chama a atenção ainda para o seu entendimento da educação neste contexto, como sendo potente para fazer emergir novas lideranças já no âmbito da escola, muito embora, não o tem feito, segundo ele, de forma “proposital”, para justamente enfraquecer a constituição de líderes que promovam mudanças.

[...] Muito embora o contexto de liderança ele é muito limitado, pobre nesse sentido, hoje no país, mas isso também é proposital de uma educação há muito tempo que é imposta no país onde não... Digamos, se promove a liderança, a permanência no poder por muito tempo... Tudo isso, uma escola que não tem os chamados grêmios estudantis, tudo isso vem empobrecendo a questão do surgimento de lideranças novas, a partir das bases, então essa é a minha análise que eu faço da situação brasileira [...] (Participante 5).

Com Freire (2003, p. 179) convém alertar que “as classes populares aprendem e sabem, apesar dos obstáculos que lhe são impostos”. Assim, há que se possibilitar a criação de espaços para que comecem a desocultar, na interação com os educadores, o que ele chama de “verdades escondidas” que, por sua vez, devem se juntar à apreensão de saberes científicos. Está se entendendo que o IEJC é um destes espaços, cujas vivências e conhecimentos propiciados através de seu método pedagógico parecem potencializar o desvelamento deste contexto societário descrito aqui pelos seus educandos e educadores.

## 6.4 VOZES QUE EXPLICITAM A QUESTÃO SOCIAL

Como já dito na sustentação teórica desta pesquisa, a questão social diz respeito às desigualdades sociais que resultam do conflito entre capital e trabalho. Seu entendimento tem a ver, tanto com as expressões de desigualdades oriundas desta relação conflituosa que é inerente ao modo de produção capitalista como também tem a ver com a resistência ou a rebeldia em relação a essas desigualdades. Questão social aqui, portanto, é expressa na desigualdade social, mas também e, sobretudo, na resistência a estas.

Na categorização, realizada neste trabalho, das narrativas que explicitam o conteúdo da questão social, primeiramente, agrupou-se àquelas que faziam referência à dimensão das desigualdades sociais e, posteriormente, àquelas que traziam elementos da dimensão de resistência.

Quando estimulados a dizer seus entendimentos sobre desigualdade social emergiram conceitos que sinalizam para a má distribuição de riquezas, para a concentração de renda, para a demarcação de diferenças objetivas e subjetivas entre as pessoas, para o acesso (ou não acesso) aos direitos de cidadania, para um quadro de exploração de uns sobre os outros, entre outras conceituações, sendo algumas delas abaixo apresentadas:

Tem tantas coisas né?, que são desiguais nesse mundo, tantas pessoas que tem tanto, tantas que não tem nada, tantas pessoas que tem saúde de boa qualidade e tantas que não tem tantos que tem muita comida, tantos que não tem nenhum prato. Tem muitos que comem uma vez por dia [...] Fora os que não têm casa, não tem um teto pra se cobrir de noite (Participante 1).

Os poderosos têm só privilégios e cada vez mais ricos, cada vez mais a concentração tá num número mais reduzido porque vão se estabelecendo as grandes multinacionais, as grandes empresas, os grandes monopólios e aí, em contrapartida, nós vemos uma população cada vez mais pobre, se empobrecendo cada vez mais. Cada vez mais sem os direitos né? (participante 4).

Desigualdade social é quando a gente não olha para o outro na mesma condição da gente, com os mesmos direitos. Se tu tem direito à saúde, o outro também tem; se tu tem direito de acesso à educação, o outro também tem; se tu tem acesso a saúde o outro também tem... Acesso ao trabalho, a terra à moradia... (Participante 5).

Eu acho que desigualdade social pra mim eu acho que é a má distribuição das riquezas que têm. Eu acho que pra mim isso... Que nem a terra no Brasil desde que se foi que se constituiu colônia sempre foi assim sempre teve essa desigualdade social (Participante 6).

Diante destas falas, é possível vislumbrar que “[...] ser desigual quer dizer várias coisas, mas o centro mais duro da questão estaria no confronto entre minorias que comandam a cena e majorias que sustentam os privilégios dessas minorias.” (DEMO, 2006, p. 26), pois

isso comparece de forma bastante evidente. Para muitos, a desigualdade social remete diretamente às características distintas entre as classes sociais e à exploração de uma classe sobre a outra. Esse aspecto, por sua vez, explicita o sentido dos conflitos entre capital e trabalho que originam a questão social e cujas expressões se materializam em situações de desigualdades sociais que, mais adiante, também emergem nas narrativas dos sujeitos.

Ahh... Desigualdade social é quando uns têm muito e outro praticamente nada né? Ou os que têm muito têm em função de explorar os demais. Uma classe que explora a outra né? Neste caso, então é isso: grande parte da população que é quem trabalha, que é quem sustenta o país não é quem detém os meios de produção não é quem detém o lucro do seu trabalho né? (Participante 3).

A classe rica, a burguesia, eles nunca vão passar pelas dificuldades que os pobres passam por conta da forma que eles usam pra explorar os pobres né? Então na medida em que eles percebem que podem diminuir a taxa de lucro deles pra viver a mordomia que eles sempre planejou e sonhou eles acabam cortando mais forte pro nosso lado e isso está acontecendo em tudo quanto é setor. Então, a tendência é aumentar o desemprego, é aumentar a miséria, aumentar a pobreza, pra manter esse povo na forma que eles sempre sonharam né? (Participante 2).

A ausência de acesso aos direitos sociais, entre eles saúde, habitação e trabalho também são aspectos enfatizadas pelos sujeitos. Resgatando o que diz o Participante 4, tem-se um exemplo disso:

Nós vemos uma população cada vez mais pobre, se empobrecendo cada vez mais... Cada vez mais sem os direitos né?"(Participante 4).

Assim, o que poderia caracterizar uma população empobrecida seria justamente o não acesso aos direitos. Demo (2006) por sua vez, compreende a desigualdade social como um fenômeno histórico-estrutural. Na sua concepção, as desigualdades sociais em alguma medida, sempre estiveram presentes na história da humanidade e afirma que ignorar a sua existência latente é uma maneira (perversa) de contribuir para a sua perpetuação. Contudo, o autor ressalta a necessidade de distinguir entre a desigualdade dita *estrutural* e àquela dita *histórica*, isto é, a desigualdade histórica seria imposta na sociedade e, por isso, passível de erradicação. Nas palavras do autor, “[...] não precisa ser assim que grandes majorias não tenham nada, enquanto riquezas se concentram cada vez mais em cada vez menos mãos.” (DEMO, 2006, p. 20). Esse elemento comparece explicitado no entendimento de desigualdade social dos participantes que compreendem a sua materialidade num cenário complexo de disputas políticas e econômicas e que ela não é produto do acaso, tampouco deva ser aceita com conformação e sem uma crítica reflexiva capaz de pensar em alternativas possíveis para o seu enfrentamento.

Interessa observar que todos os participantes trazem em suas narrativas, elementos que permitem relacionar as desigualdades sociais que identificam ou vivenciam em seus cotidianos de vida como sendo inerentes ao sistema capitalista em curso, o que pode ser exemplificado através dos seguintes extratos:

[...] Então ela vem com uma cara diferente as vezes, mas com as mesmas contradições e a mesma função do capitalismo de explorar (Participante 1).

[...] A classe rica, a burguesia, eles nunca vão passar pelas dificuldades que os pobres passam por conta da forma que eles usam pra explorar os pobres né (Participante 2).

A forma que o capitalista tá organizado ele vai até mesmo pra dentro dos nossos assentamentos né? E às vezes, a nossa base, a situação financeira, ela costuma até mesmo ficar alienada a isso. Então fica muito difícil, né? Esse vínculo com a base (Participante 9).

Novamente, a partir desses extratos é possível identificar que os participantes compreendem a desigualdade social como fenômeno resultante das contradições fundamentais do capitalismo, portanto, não visualizam as desigualdades sociais de forma isolada e fragmentada, como “problemas sociais”, mas sim de forma diretamente articulada às relações de produção e os impactos destas que se presentificam no contexto societário vigente.

Entre todas as expressões da questão social que emergiram nas falas, mapeiam-se as seguintes: exclusão social; não acesso a terra; não acesso (ou acesso precário) à moradia, à saúde, à educação, à renda e ao trabalho; retirada/ofensiva aos direitos sociais; criminalização aos movimentos sociais; diferenças entre classes, entre gêneros, etnias e segmentos populacionais como os indígenas ou agricultores, por exemplo, além de situações de pobreza e ainda, a criminalização dos movimentos sociais. Algumas destas expressões emergem em falas como as seguintes:

Então tem toda essa criminalidade contra os movimentos sociais e a questão do agronegócio também pra nós, agricultor, assentado, o agronegócio é um capeta e é o que mais judia da gente. Tomou conta do campo, plantando os transgênicos que tem a maioria das terras as próprias leis que só foram criadas a partir que nós como movimento entramos (Participante 1).

Hoje os nosso Sem Terra estão lá na cidade, eles já não conseguem mais pagar aluguel, eles não tem trabalho (Participante 1).

Acho que vivi a desigualdade quando eu fui acampar, em 2014 que daí tinha atrasado a escola, os sem terrinha né? Que no início eles iam pra uma escola da cidade, só que a escola da cidade não quis mais recebê-los porque eles cheiravam fumaça. Só que no acampamento, o único jeito de você ter uma luz é com uma vela, não tem outro jeito. Pra você tomar seu café vai ter que fazer fumaça no barraco. Não é um fogãozinho bonitinho lá que sai a fumaça certinho e isso me incomodava

muito porque, muitas vezes, a piaçada era agredida na cidade por ser do acampamento, porque eles não tinham casa, porque eles estavam ocupando terra e tal (Participante 6).

As narrativas acima transcritas trazem vivências e percepções de situações sociais que evidenciam processos de desigualdade, se constituindo como materialização das expressões da questão social na vida desses sujeitos. Convém problematizar que, num primeiro momento, muitas das situações aqui trazidas, poderiam ser analisadas de forma desarticulada à questão social, por não apresentarem-se diretamente como determinação do conflito entre capital e trabalho. Porém, é fundamental apreender tais situações como produto inerente dessa relação conflituosa que “é ocultada exatamente para que perca sua dimensão transformadora.” (FERREIRA, 2010, p. 214). Assim, compreender as manifestações de desigualdades sociais na perspectiva da questão social parece ser uma forma de análise que permite avançar para possibilidades concretas do seu enfrentamento.

Convém frisar que em relação ao acesso aos direitos de cidadania, especialmente quanto ao não acesso ou ao acesso precarizado à educação, por exemplo, alguns participantes desenvolveram mais o seu entendimento a respeito, remetendo a aspectos que sinalizam para o potencial que a educação apresenta para gerar entendimento crítico acerca do contexto social em que estão inseridos. Os Participantes 1 e 9 são aqueles que mencionam e aprofundam essa questão em seus discursos, principalmente quando avaliam que situações de pobreza e fome implicam no acesso à educação e reconhecem que teriam sofrido discriminações por não saber se comunicar corretamente indicando que o acesso à educação e ao conhecimento empoderam.

Passei por muitas coisas... não pude estudar quando eu era criança, por isso que eu to estudando hoje, então muitas vezes eu fui discriminada por não saber falar direito, por não saber escrever direito, por não saber fazer uma conta direito, muitas vezes fui enganada e antes da gente ter a terra a gente era tratada como lixo na sociedade, como muitas famílias são hoje e depois de um tempo que a gente tem a terra tu vai numa loja, vai num mercado comprar e é vista de outra maneira (Participante 1).

Da mesma forma, entendem que a falta de uma formação política na sociedade, de forma geral, a deixaria vulnerável à alienação diante da configuração societária em que vivemos.

[...] Por esse modelo que tá aí né... A gente sempre tem essa desigualdade né? Do capitalismo né? Então, no meu entender, hoje a sociedade não tem aquela formação, então ela é um pouco alienada no capitalismo. É por isso que a gente procura se formar, ter formação pra passar as informações corretas pra base que é o povo, mas se a gente não tiver essa formação que tanto a gente procura, fica difícil (Participante 9).

Dessa forma, parece imprescindível a consolidação de processos verdadeiramente emancipatórios que possam ser capazes de “desnaturalizar as desigualdades sociais” e identificar potencialidades com a valorização de espaços organizativos e mobilizadores que trabalhem com o protagonismo social (VARGAS, 2014).

Para muitos, a desigualdade social é o fenômeno preponderante entre àqueles que os teriam motivado a buscar o MST, por exemplo, como é o caso destes participantes, cujas narrativas exemplificam essa questão:

Éramos explorados né? [...] Meu pai trabalhava de meia né, com o patrão então, assim, nós tínhamos uma relação de patrão e empregado né? E que não se sustentava, assim... Meu pai trabalhava, trabalhava, trabalhava, a família toda desde os seis anos de idade. A gente né, já ia pra roça e no final da safra do ano não sobra nada. Então, a maior quem ficava era o dono da terra, era o dono dos meios de produção. Então, isso na família é um exemplo muito forte de exploração. Então a família toda trabalhava muito e no final não sobrava nada. O que sobrava, o lucro, quem ficava era o patrão e foi o que ficou insustentável a ponto de procurar né, outros meios foi quando buscamos o MST na época (Participante 3).

A desigualdade sim é óbvio que foi um dos motivos que eu entrei no movimento, realmente, porque a minha mãe morava numa casa que nem dela era né? Era uma casa emprestada por ser uma pessoa já de idade não tinha condições de trabalhar então, ela vivia assim de ajuda dos filhos que davam e ela não aceitava isso porque... Imagina: ela já criou os filhos sozinha né? E daí viver numa situação assim... (Participante 7).

Por exemplo, se nós formos pegar hoje o público nosso que vai acampar. A pessoa tá indo acampar porque de fato, podemos citar várias razões [...] mas na sua maioria, essas pessoas vêm por necessidade, porque é justamente isso: se está na vila das grandes cidades, nos cinturões da pobreza no Brasil, aonde não tem acesso à educação, à saúde, a lazer e assim por diante (Participante 8).

Olha... No acampamento, a maioria das pessoas que vão pra lá, vão porque não tem pra onde ir... Não tem mais condições de pagar o aluguel, não tem como comprar comida... (Participante 9).

Essas narrativas já fornecem pistas importantes para inferir que os educandos e educadores do IEJC compreendem a desigualdade de maneira diretamente vinculada à resistência, tendo em vista que ao se depararem com algumas expressões de desigualdades sociais se materializando em suas vidas e nas vidas de seus pares, (exploração no trabalho, pobreza, renda insuficiente, não acesso aos direitos sociais, etc.) buscaram estratégias de sobrevivência e maneiras distintas de a elas resistir, neste caso, denunciando-as no coletivo dos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, reivindicando acesso aos seus direitos de cidadania como forma possível de superação das situações vivenciadas.

Entende-se que o conteúdo da questão social, em sua dimensão de resistência é explicitado por meio das narrativas onde emergem, especialmente, os seguintes elementos: *tomada de consciência, indignação e luta*.

A tomada de consciência é um dos elementos concernentes à mobilização social. Junto do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao contexto societário no qual se está inserido, a coletivização ao invés do individualismo, a co-responsabilização pela realidade vivenciada e o conceito de público, ela, a tomada de consciência é chave para o ato da mobilização social (TORO; WERNECK, 1997).

Já a indignação para Freire (2000) trata-se de uma “legítima raiva” (aliada à indignação e ao amor). A indignação seria uma mediação importante a “transformar projetos inéditos viáveis em concretudes históricas”<sup>26</sup>. E luta, em meio a isso, relaciona-se com a utopia que move os sujeitos à buscar a concretude destes inéditos viáveis. “Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (Idem, p. 26).

[...] pra mim se o povo não **tomar consciência** do seu papel, da sua importância e se mobilizar, ir pra rua e brigar pelos seus direito, não vai mudar. Não tem um salvador da pátria que vai resolver isso entendeu? Então, é a classe organizada, é a classe trabalhadora organizada né? Que vai pautar, mas isso tem que ter uma tomada de consciência pra isso né? [...] (Participante 3).

E eu sempre fui muito... Como é que eu diria? Ver a realidade e **não aceitar as injustiça** que é feita a partir dos mandantes né? (Participante 2).

**É necessário que a gente faça sistematicamente uma ofensiva, uma luta** também por isso, por essas ações permanentes e uma boa articulação também com a população, também com a sociedade né? Falando e chamando porque esses problemas sociais não atingem meramente ao povo do campo. A falta da saúde, da educação, da moradia, em fim, mas também tá nos grandes centros, tá nas favelas, tá no meio urbano. O índice é muito alto da falta de todo esse processo, da assistência dos direitos das pessoas (Participante 4).

Eu acho que o papel nosso do MST é de fazer a luta, entendeu? É de fazer a luta. Primeiro de fazer a nossa parte que é de **fazer a luta**, organizar os trabalhadores do campo, os sem terra, os assentados pra fazer a luta. Segundo, é entender da importância dessa luta de classes. Então eu acho que o papel dos movimentos sociais é a luta de classes, o enfrentamento ao capital financeiro internacional, a esse entreguismo da burguesia brasileira ao capital financeiro internacional. Então fazer esse enfrentamento, entendeu? Não deixar que vão levando tudo, todas as riquezas nossas, acabando com tudo (Participante 4).

[...] E a outra coisa é a questão do **fortalecimento da luta** pela reforma agrária. Então, a luta pela reforma agrária no nosso país ela toma novo caráter porque antigamente a luta pela terra era uma situação [...] (Participante 4).

---

<sup>26</sup> Parte do texto de apresentação escrito por Ana Maria Araújo Freire na obra intitulada “Pedagogia da Indignação” que reúne três cartas escritas por Paulo Freire.

Os elementos acima destacados compõem nas falas dos sujeitos que entendem a necessidade de o povo, organizado, tomar consciência de que precisaria reivindicar seus direitos e não acomodar-se esperando que os mesmos sejam pautados por alguém alheio a ele. Também há indicativos de que os participantes da pesquisa se reconhecem não aceitando aquilo que consideram injusto e mencionando a luta, especialmente a luta pela reforma agrária como uma mediação para a conquista de direitos. Nesse sentido, “a luta pela reforma agrária representa o avanço necessário a que se opõe o atraso imobilizador do conservadorismo.” (FREIRE, 2000, p. 26).

Abaixo, seguem outros extratos que permitem problematizar novas questões em torno das potencialidades das experiências de tomada de consciência e do agir com a indignação anteriormente mencionada:

Não se faz mudanças sem mudar-se, a mudança ela acontece se a gente é capaz de mudar-se e, olha, nós precisamos **criar rompimentos**, nós precisamos constantemente nos desinstalar, romper com aquilo que a gente é, com aquilo que a gente pensa, porque a gente não é só aquilo que a gente se sente, se imagina e que se percebe, aí seria, novamente, apodrecer-se, seria o mesmo que apodrecer, nós somos muito mais e este muito mais ele está na diferença (Participante 5).

Novamente, recorre-se à Freire (2000) para compreender as narrativas. A mudança do mundo, conforme suas ideias, implica em reconhecer-se como atores partícipes deste processo e sempre considerando a realidade concreta em que estão, não a partir de devaneios irreais. Além disso, concorda-se com o autor quando este afirma: “o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.” (FREIRE, 2013, p. 53).

Entre as diversas alternativas ou possibilidades de resistir e se opor às expressões da questão social identificadas pelos participantes, expostas e discutidas anteriormente, destacam-se as seguintes: inserção nos movimentos sociais, especialmente no MST; religiosidade (a partir de uma leitura crítica da Bíblia e o trabalho de discussão associando-a ao cotidiano de vida das pessoas); luta organizada e permanente; mobilização nas ruas para garantir direitos; reforma agrária; uso consciente do meio ambiente e a revisão constante dos valores de cada sujeito na perspectiva de promoção de uma mudança interna que gera, por sua vez, potencial para protagonizar mudanças externas também).

A questão social se apresenta, portanto, principalmente na manifestação do trabalhador pauperizado que ao tomar consciência de sua situação, a denúncia de forma organizada,

coletiva, criando, com isso a resistência e exigindo enfrentamento de suas demandas e reconhecimento de seus interesses. “Já se afirmou que, enquanto o pobre permanece quieto em seu lugar, não há questão social. Ou seja, questão social é o **embate político que o pauperismo desencadeia.**” (SCHONS, 2007, p. 21).

Seguindo as problematizações, cabe trazer que os Participantes 2 e 6 mencionam em suas falas alternativas pedagógicas buscadas por eles, em diferentes momentos de suas vidas, para trabalhar com seus companheiros no movimento as questões referentes à conscientização quanto ao contexto societário e as desigualdades sociais que nele emergem através de recursos que remetem ao universo religioso. A bíblia foi um dos instrumentos utilizados para dialogar com os sujeitos e fazê-los refletir sobre essas questões.

E ali, à luz das informações da parte bíblica, a gente sempre achou a luz né? As orientações para o cristão fazer o enfrentamento disso né? E daí através de algumas pessoas religiosas a gente aprofundou um pouco mais disso pra política. Então, como tudo gira em torno da política, a gente acaba discutindo a questão da política mesmo dentro da igreja com algumas injustiça que a gente via que acontecia na região e daí isso acabou se desembocando num trabalho que a gente criou depois o sindicato (Participante 2).

Eu acho que sempre, desde o princípio ao fim, sempre teve desigualdades e a gente só vai comparando pra gente fazer uma trabalho de base. Pra reunir as pessoas a gente usa esse método ou as vezes um método que era muito usado pelo MST era o método da religião com a comparação das terras prometidas de Cristo com a terra dos faraós e daquele povo que é dos imperadores lá e a gente usa o latifúndio como a terra prometida, porque a terra é um bem de todos, só que mesmo assim no acampamento tu vai ver que tem comparação das terras.... Essa questão é muito... Tá, a terra é um direito de todos... Daí a gente faz isso porque a gente reúne.... Teve um acampamento que a gente foi fazer trabalho, que oitenta por cento das pessoas eram evangélicas. Daí como que se vai relacionar as coisas com uma pessoa que... Eu acredito que a religião é uma ideologia, daí como que se vai fazer... Trabalhar com as pessoas da posse da terra dentro da ideologia da religião? O único meio que a gente usou foi esse e isso nos ajuda, pra eles entender o que é desigualdade social, porque que a terra prometida foi tão buscada pra que todos tivessem terra e agora acho que o que tá sendo mais difícil mesmo na luta social, pra mostrar porque que há desigualdade social pode ser a luta dos sem tetos ou a luta das barragens [...] (Participante 6).

É interessante registrar, ainda nesta direção, que foram encontrados relatos que entendem e destacam a educação como uma possibilidade de resistência:

Pelas humilhação que eu passei, me despertou uma vontade de estudar e de ser diferente e achei que aqui era o lugar pra mim (Participação 1).

Nós podemos entender que eu não preciso me conformar em ter que levantar às cinco da manhã, todo o dia, pegar um ônibus e durar duas horas até chegar no trabalho, trabalhar até oito horas por dia, chegar em casa nove horas da noite. Logo eu tenho que dormir, logo eu tenho que levantar e eu não tenho vida. É possível pensar que isso não é justo a partir do momento em que eu estudo numa escola como

essa. E isso incomoda inclusive os parâmetros estabelecidos por essa sociedade hipócrita que a gente vive (Participante 8).

Há aí dados que indicam as potencialidades da educação para o reconhecimento das desigualdades sociais, especialmente o potencial do método pedagógico do IEJC que parece provocar rupturas com aquilo que Demo (2006) chama de pobreza política, pobreza esta que diz respeito a uma ignorância cultivada historicamente. Nesse sentido, o Participante 2 refere:

Muitas vezes nós, agricultores, trabalhadores, a classe trabalhadora, ela não consegue estudar isso e ela acha que, assim como boa parte da sociedade, que... “Ah, é porque Deus quis assim”, “Deus quer assim, eu nasci pobre, vou continuar pobre, vou morrer pobre”. E ele não consegue visualizar que na política existe... É um jogo de xadrez e que quem tá lá no governo, ele manipula as pedrinhas pra lá e pra cá pra fazer você ficar pobre, pra fazer você mão de obra barata pra burguesia (Participante 2).

Como já dito, está se entendendo neste trabalho que os participantes da pesquisa associam a desigualdade social que identificam no contexto societário brasileiro, especialmente em suas vidas e nas vidas de seus pares com a resistência às mesmas. Isso quer dizer que suas narrativas têm revelado o conteúdo da questão social, justamente porque identificam a materialidade das expressões de desigualdades (desigualdade situada na contradição entre capital e trabalho) e as possibilidades (e necessidades) de resistência.

É possível dizer que não só compreendem de forma crítica e reflexiva o contexto societário no qual se inserem e as desigualdades sociais que vivenciam ou identificam em seus contextos de vida e de militância como também resistem a elas cotidianamente, o que, em muito se materializa através de suas inserções no movimento social onde as denunciam e exigem coletivamente alternativas de enfrentamento que possam ir além da repressão ou da caridade. Os extratos abaixo reforçam essas inferências.

Muitas pessoas vêm acampar com o intuito de achar uma saída. É, digamos assim, que isso seja o último tiro do canhão né? Ou seja, nós não temos outra alternativa. Ou faz isso ou vai roubar, em fim. Então, eu quero dar uma vida digna aos meus filhos, à minha família (Participante 8).

As pessoas no ápice da miséria tentando buscar uma saída que é a terra que, por consequência, vai lhe dar o alimento, que vai lhe dar uma vida digna, que não tem patrão, que é sujeito da sua própria história e isso cria uma dignidade e isso pode levar a um outro patamar de vida que é o que a gente sonha com a reforma agrária (Participante 8).

É possível inferir também que educandos e educadores do IEJC elevam, portanto, os “problemas sociais” à categoria de “questão social”, a colocam em pauta pública de discussão

e exigem o seu enfrentamento efetivo. Resta agora, evidenciar limites e possibilidades identificados por eles quanto aos elementos de educação popular contidos no método pedagógico do IEJC, para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões.

## 6.5 VOZES QUE EXPLICITAM A EDUCAÇÃO POPULAR

Fica evidente a caracterização do IEJC pelos seus educandos e educadores, como uma escola diferente que se diferencia de outras instituições educacionais porque nela se apreendem elementos que vão além de conteúdos formais e padronizados, normalmente colocados pelas escolas ditas “convencionais”, como é analisado por um dos participantes da pesquisa:

Veja bem, eu tô entendendo de que essa escola aqui pra nós do movimento, ela tem sido de fundamental importância, não só pra dar formação técnica que poderia aprender em outras escolas, mas também outros conhecimentos que talvez não é possível você conseguir outro conhecimento pra vida na escola chamada “escola convencional”. Então, tem sido de fundamental importância na nossa luta, a formação humana, a formação da nossa militância pra luta de classe. Então, tem sido fundamental mesmo pra libertação das pessoas da alienação (Participante 4).

Para Soethe (2004), o acirramento da luta de classes evidenciou as separações entre trabalho e capital, mais especificamente, entre os opressores e os oprimidos, entre os patrões e os empregados. A dimensão pedagógica que considera essas relações díspares necessariamente solidifica as organizações de classe e as coloca frente ao embate contra o capital. A pedagogia central nesse contexto é a consciência de classe.

Há que se destacar também que a escola em pauta se diferencia sumariamente por tratar-se de um espaço vinculado a um movimento social, o MST e com ele dialogar no sentido de constituir-se espaço de formação humana/técnica de seus militantes. É justamente este vínculo com o MST que, de acordo com Caldart (2013), materializa essa perspectiva de classe. Assim, a construção de um novo projeto societário não se apresenta apenas em nível de discussão, mas são objetivadas a partir da contribuição direta que o IEJC fornece à qualificação e intervenção dos trabalhadores camponeses que nele estudam.

A experiência educativa do IEJC implica tanto na formação técnica como também na formação humana e política e este parece ser um diferencial bastante reconhecido pelos sujeitos lá inseridos, como pode ser observado, especialmente, nas seguintes falas:

Assim ó... A gente aqui estuda aquilo que é curricular para o segundo grau, mas **a gente também aprende coisas do ponto de vista político, ideológico, social. Compreender essas questões nas áreas de história, filosofia, sociologia, economia política, que isso te dá um norte no sentido de compreender melhor a sociedade**, como foi composta, de onde veio e pra onde caminha, o estágio que nós estamos vivendo hoje. Te da essa abertura pra você compreender melhor isso [...] (Participante 8).

**Se eu for fazer um paralelo com a escola tradicional com a nossa, nós, primeiro que o desmonte do ponto de vista do conhecimento ele é gigantesco**, é um conhecimento direcionado para tornar a sociedade, como diz o Paulo Freire, “com a mente de um grão de ervilha”, aonde eu não consigo enxergar a mata toda, eu enxergo a folha de uma árvore. Então, é no sentido de olhar pra frente, é trabalhar, se formar pra trabalhar, pra ser empregado nesse processo e essa escola é uma escola formada por um movimento social que é onde justamente vai fazer o contrário, nós precisamos conhecer na essência a história e eu vou decidir se eu entendo isso como bom pra mim ou não. Não tem nada imposto aqui (Participante 8).

**A gente quando estuda na escola normal eles te dão ali, principalmente, a história e a geografia, eles fazem tu não gostar desse tipo de currículo né?** Então, eu quando estudava na escola normal eu gostava de matemática, física, biologia e química porque era uma coisa que era, como se diz, “exata”: faz o cálculo e tá ali a resposta. E agora não, muito pelo contrário, eu gosto de estudar história, geografia, filosofia, literatura porque tu vai pegando o gosto, porque aqui a gente estuda a realidade, a história no fundo, o que ela realmente é, então, **o caráter de ensino dessa escola é totalmente diferenciado da escola normal**, inclusive, eu incentivo a minha filha a estudar nessa escola [...] (Participante 10).

Diante do exposto, evidencia-se que, possivelmente o maior diferencial do IEJC em relação à outras instituições formais de ensino é, justamente, a dimensão de educação não formal que se apresenta em sua proposta pedagógica, apesar de materializar-se em um espaço institucional e conter uma grade curricular com cursos reconhecidos por instâncias governamentais. A dimensão não formal se expressa, entre outros aspectos pela articulação com os movimentos sociais, pela incorporação de seus pressupostos organizativos e princípios políticos e filosóficos na dinâmica escolar e pela consideração da realidade dos seus educandos para a construção coletiva de conhecimentos que possam se voltar para esta realidade no sentido de contribuir na sua transformação.

Aqui nós estuda bastante né? Quase todas as disciplinas, os conteúdos como a matemática, como o português, como a química, enfim, e a gente vê as matérias que é trabalhado na escola lá fora aqui ela tem também, mas só que é diferenciado né? É mais no ponto da realidade. Quando eu estudei na escola pública até a terceira série naquele tempo né... É totalmente diferente, passaram vinte e poucos ano fora da escola pra mim foi umas coisa muito grande porque o conhecimento aqui é muito, muito... Os conhecimento que são passado tem uma diferença muito grande né? É uma realidade muito grande que a gente vê (Participante 9).

Há uma diferença bastante acentuada, na concepção de educandos e educadores do IEJC, quanto ao tipo de conhecimento que lá é construído daquele que é “repassado” nas

escolas tidas como tradicionais. Isso exige o resgate da discussão sobre a educação bancária e àquela chamada problematizadora. Enquanto a primeira refere-se a um mero depósito de conteúdo, a segunda diz respeito à potencialidade de instigar o desvelamento da realidade, a partir da produção conjunta de conhecimento sobre ela. Foi nos anos 60 que Paulo Freire e sua equipe de trabalho iniciaram a discussão sobre a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos incorporar em seus processos metodológicos elementos de conscientização (JIMÉZEZ, 1989).

Compreende-se, neste trabalho, que o IEJC apresenta em sua proposta pedagógica e na materialização dela no cotidiano da escola, uma concepção de educação que emancipa e empodera os sujeitos com ela envolvidos, sobretudo porque dá subsídios à compreensão do contexto societário específico no qual seus educandos estão diretamente inseridos e a totalidade maior desse contexto. Isso gera incentivo ao estudo e aprofundamento de conteúdos antes vistos como não atraentes, entre eles a história. Segundo extratos acima referenciados, quando este mesmo conteúdo é trabalhado de forma articulada à realidade social dos sujeitos, isso modifica a relação estabelecida com o mesmo.

Entre os achados da pesquisa que remetem aos elementos de educação popular contidos na proposta pedagógica do IEJC estão os seguintes:

Nós sempre vimos a educação a partir do opressor e não do oprimido e quando a gente faz a leitura da história a partir daquele que sempre foi desvalorizado pelo contexto histórico em todos os seus sentidos, a gente passa a ter uma outra ótica de leitura pela própria história, então, é por isso que a gente simpatiza pela causa, com as lutas, e é justamente isso... Quando a gente acredita no pequeno é que acontece as grandes mudanças sociais. É por conta disso (Participante 5).

Comparece aqui novamente os elementos que sinalizam para a importância de partir da realidade concreta dos sujeitos e a ela retornar com subsídios teórico-metodológicos suficientes para intervir coletiva e criticamente, “precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.” (BEISEGEL, 1982, p. 33). Outro elemento que merece destaque diz respeito à prática democrática que envolve todas as ações no âmbito do IEJC e que propicia aos seus educandos, já neste espaço, um exercício constante de participação social:

A gente tem todas as informações porque a gente participa de todo o processo. Então, a gente sai daqui sabendo administrar uma empresa, sabendo administrar a nossa casa, o assentamento ou o acampamento. O nosso curso é com ênfase em agroindústria, então eu vou sair daqui sabendo administrar o que eu vou tocar depois

e não foi porque eu aprendi no currículo da agroindústria, não, foi porque eu aprendi a administrar a escola, porque a escola ela é uma agroindústria, ela produz o pão que é consumido aqui, ela produz o doce que é passado no pão. A gente trabalha aqui dentro pra aprender a sobreviver, então, eu acho que isso constrói a nova sociedade que a gente sonha e com uma pequena sementinha que a gente planta aqui dentro, a gente vai conseguir mudar. (Participante 10).

O Participante 10, ao mencionar que se envolve em todo o processo referente à escola, reconhece que isso o permitirá mobilizar um aprendizado importante em espaços nos quais circula, entre eles o assentamento. O trabalho na escola também é avaliado, em sua concepção, como sendo potente para a construção de uma nova configuração de sociedade.

Vários participantes, ao serem questionados sobre a proposta pedagógica do IEJC responderam descrevendo um dia de atividades na escola. Uma dessas falas, abaixo transcrita, explicita muitos dos elementos concernentes ao método pedagógico do IEJC, anteriormente apresentados e discutidos neste trabalho.

Das sete às sete e vinte é o café da manhã, vinte pras oito a gente se reúne todos da escola, todos que tã na escola, inclusive os trabalhadores pra gente fazer a **mística** do dia, fazer a conferencia dos NB, depois passar os informes relativos ao dia a gente ouve os informes da rádio pra gente também saber o que que aconteceu no dia anterior no Instituto porque a gente convive em várias **coletividades**, mas uma as vezes não sabe o que a outra fez, então no dia seguinte, durante a mística a gente fica sabendo no que que as outras coletividades se envolveram. Depois da mística, então, a gente vai para os trabalhos que são às oito horas, das oito às dez é o **tempo trabalho**. Nessa etapa a gente teve também uma diferenciação que a gente trabalhou um período de manhã e um de tarde pra poder ajudar a turma que chegou, mas o horário normal é das oito às dez. Aí das dez às dez e quinze é o intervalo pro lanche, depois a gente vai pra sala de aula e fica até meio dia e quinze no **tempo estudo**. O almoço é meio dia e vinte. A gente almoça e depois a gente tem o intervalo e tem pessoas que trabalham no intervalo do almoço porque tem que garantir o almoço, a limpeza do refeitório, a limpeza da cozinha, daí eles não trabalham no período que a gente trabalha, eles ficam descansando. Daí a gente que trabalha no período da manhã descansa no almoço, volta pro **estudo** às duas horas, daí a gente faz um intervalo das quatro às quatro e quinze, depois a gente retorna as quatro e vinte, retorna pra aula. Aí das quatro e vinte até umas seis e quinze a gente tem aula também. As seis e quinze às vezes é sempre um **tempo leitura**, a gente pega um livro pra fazer fichamento aí até as sete e quinze. Às sete e quinze a gente janta, tem um intervalo até as oito e meia e as oito e meia a gente retorna pra aula, fica até as dez. Das dez às dez e vinte é tempo de **reflexão**, de refletir o que que a gente fez durante o dia, que que eu poderia ter mudado nesse dia, o que que eu poderia ter feito de diferente ou o que que eu encontrei, vi no coletivo, alguma coisa que não era pra ter sido assim que poderia ter sido assado, então, a gente usa esse tempo do dia pra refletir sobre as ações do dia, não só refletir nossas ações do dia, mas as dos demais companheiros e quem lê esse caderninho é o **setor pedagógico** que acompanha a nossa turma, daí eles ficam sabendo dos anseios da gente, das dificuldades e eles tentam ajudar a gente de alguma forma (Participante 10).

Os tempos educativos, especialmente o tempo trabalho e o tempo estudo são resgatados na fala, além da mística, da reflexão, do estudo e da coletividade. Com Caldart (2013) é possível afirmar que a coletividade é o principal foco de intencionalidade formadora

da escola, o que não desconsidera as singularidades, mas de trabalhar para uma educação que abarque os vínculos sociais e que tenha como foco de fortalecimento o coletivo. Nesse sentido, a gestão da escola, por isso a participação de todos naquilo que lhe diz respeito e diz respeito, portanto, à coletividade.

Já em relação às possibilidades colocadas pelos elementos de educação popular que se presentificam na proposta pedagógica do IEJC, elencam-se as seguintes:

Contribui pra mim entender porque que acontece isso, dá uma clareza do porquê que tem essas desigualdades sociais, em fim, porque que a gente vive essas humilhações. O movimento clareia isso pra gente (Participante 1).

[...] Então assim, a escola ajudou a gente, tá ajudando a gente a fazer toda essa reflexão e eu acho que vai ajudar muito lá na base né? A hora que a gente voltar pra lá (Participante 2).

Aqui o individualismo, esses vícios do sistema capitalista, ele não tem espaço aqui. O machismo aqui não tem espaço. Aqui é o espaço da solidariedade, de novos valores importantes para o crescimento humano (Participante 4).

Nesse sentido, eu creio que o Instituto ele cumpre sua função social, justamente por atender aos pequenos, aqueles que a sociedade, entre aspas, olha com desprezo ou com indignação (Participante 5).

E aqui acho que outra coisa que agregou no meu conhecimento foi as oficinas de como funciona a sociedade, de como o rico fica rico, de como o capital entra em crise que eu também fiquei sabendo essa semana e foi muito importante. Que a crise do capital é quando ele tá na sua superprodução, ali foi que deu a crise e depois vêm as consequências. Eu acho que isso pra mim tá sendo bastante importante, principalmente na relação com o trabalho. Saber que o trabalho nos transforma, nos une, nos ajuda e nos humaniza (Participante 6).

O IEJC, como um espaço em que se materializa a educação popular, contribui, na concepção de seus educadores e educandos, para o entendimento que os mesmos têm sobre o contexto societário em que estão inseridos, bem como sobre as situações de desigualdades sociais que nele emergem. A formação que compartilham no local oferta subsídios importantes à compreensão crítica da sociedade vigente, dos seus limites e possibilidades. Oferece também alternativas concretas de resistência à sociabilidade existente.

[...] Com certeza contribui né? Por causa que a gente conversa nos corredores, vê pessoas mais experientes que já passaram por dificuldades também. Então, isso contribui bastante pra gente aprender e saber o que fazer (Participante 7).

Então, isso me coloca na condição de compreender aonde eu vivo e como eu vivo e isso também abre um precedente pra dizer o seguinte: nós podemos, enquanto educandos, enquanto escola, enquanto movimento, a partir desse conhecimento que é um conhecimento horizontal onde eu consigo enxergar o todo, não é vertical, uma coisa imposta, quadrada, reduzida de conteúdo, eu consigo, então, produzir novas teorias no sentido de poder, através do ensino, poder mudar a mente das pessoas do

ponto de vista de que existe outro olhar pra sociedade. Nós podemos enxergá-la de outra forma (Participante 8).

Determinados paradigmas teórico-metodológicos podem, portanto, contribuir no desvelamento da questão social e na resistência às suas expressões. Compreender as contradições fundantes do capitalismo que configuram a questão social é imprescindível tendo em vista que “[...] para enfrentar a pobreza, é mister acertar seu fulcro político, e isto quer dizer, sem tirar nem pôr, que não é possível fugir do confronto [...] se o pobre não souber confrontar-se, entra no cenário como massa de manobra e disso não sai mais.” (DEMO, 2006, p. 35). Ora, ninguém combate aquilo que não identifica como ameaça, sequer vê aquilo que não lhe é desvelado. Somente com o desvelamento da questão social poderá haver a sua denúncia.

Ao longo deste trabalho, foram sendo estabelecidas bases teóricas para a compreensão da questão social e da educação popular. Da mesma forma, foram sendo apresentados os elementos de educação popular contidos no projeto político-pedagógico do IEJC, cenário da pesquisa de campo onde se buscou ver a concretude das expressões da questão social, das suas estratégias de resistência por parte daqueles que as vivenciam, bem como dos pressupostos balizadores da educação popular no sentido de evidenciar possíveis interconexões entre esta educação e a questão social.

Muitas foram as expressões de desigualdade social presentificadas na vida dos sujeitos envolvidos neste estudo. Grande parte delas foram, inclusive, os principais motivos do envolvimento com os movimentos sociais, em especial, com o MST. Nesse sentido, cabe indagar: que subsídios o projeto político pedagógico do IEJC apresenta para a compreensão dessas desigualdades sociais e para a elaboração e efetivação de possibilidades de resistências às suas expressões? Quais são os limites e as possibilidades, na concepção dos educandos e educadores do IEJC do projeto político-pedagógico do IEJC para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões?

Afinal, que possíveis interconexões podem ser estabelecidas entre a questão social e a educação popular?

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O processo de escrever é feito de erros — a maioria essenciais — de coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada e de repente aquilo que se pensou que era “nada” era o próprio assustador contato com a tessitura de viver<sup>27</sup>*

A pesquisa que resulta nesta dissertação tem como tema educação popular e questão social, mais especificamente, as possíveis interconexões entre a educação popular e a questão social. O estudo partiu da seguinte problematização: de que maneira os elementos de educação popular contidos no método pedagógico do IEJC podem ou não contribuir para o desvelamento da questão social e para a resistência às suas expressões na concepção de seus educadores e educandos?

Nesse sentido, para aproximar-se da resposta a esta indagação - mesmo que não se tenha a pretensão de forjar uma resposta única e definitiva, encerrando o debate, mas sim fomentando a produção de novos questionamentos - procedeu-se, em fase exploratória da pesquisa, uma investigação que contou com um levantamento de literatura e fichamentos de textos a fim de constituir base teórica de sustentação da pesquisa. Foram realizados também, contatos com lideranças do MST a fim de aproximar-se do universo investigativo e melhor delimitá-lo, chegando, portanto ao IEJC localizado no município de Veranópolis e àqueles que vieram a se constituir no público participante da pesquisa pretendida.

Posteriormente, na pesquisa de campo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com educandos e educadores do IEJC, pensado como um espaço de materialização de uma experiência de educação popular, bem como um local potente para averiguar a materialidade das eventuais expressões da questão social emergentes na vida dos sujeitos que lá se inserem. Cabe dizer que também se utilizou de análise documental para analisar, especificamente, o método pedagógico do IEJC a fim de sistematizar e interpretar seus pressupostos teórico-metodológicos, além do diário de campo para registros diversos daquilo que comparecia no processo investigativo como um todo.

Os dados oriundos das entrevistas constituíram-se narrativas que foram aqui sistematizadas e interpretadas com base na análise de conteúdo que, por sua vez, possibilitou a definição de algumas categorias centrais de acordo com o objeto e as finalidades da pesquisa, bem como com o conteúdo que emergiu nas entrevistas: a) movimentos sociais; b)

---

<sup>27</sup> LISPECTOR, Clarice. Água Viva, (1998, pág. 73).

contexto societário; c) conteúdo da questão social: desigualdades sociais; d) conteúdo da questão social: resistência; e) IEJC: método pedagógico. As categorias foram apresentadas no trabalho intitulando-se como “vozes”: “vozes em movimento” para referir-se às narrativas que traziam da inserção dos educandos e educadores entrevistados nos movimentos sociais; “vozes que reverberam” agruparam os achados referentes àquilo que os participantes pensavam e verbalizavam sobre o contexto societário: cenário econômico, político e social do país; “vozes que explicitam o conteúdo da questão social” reuniu e analisou as narrativas que remetiam-se às desigualdades sociais e também às possíveis alternativas de resistência identificadas e/ou mobilizadas. Por fim, as “vozes que explicitam a educação popular” são aquelas que trouxeram e discutiram as narrativas referentes ao IEJC e ao seu projeto político-pedagógico.

Todo este percurso metodológico permitiu aproximações importantes ao objeto do estudo e foi a partir deste itinerário, que delineou-se conceitualmente a questão social, evidenciando sua dimensão expressa em desigualdades sociais e também em resistências, assumindo configurações novas na cena contemporânea, bem como especificidades conforme diferentes contextos societários, embora permanecendo, substancialmente, como produto resultante do conflito entre capital e trabalho.

Também foi possível identificar diferentes manifestações da questão social no âmbito da educação, refletindo sobre seus desdobramentos materializados, entre outros aspectos, no acesso ao direito à educação, nos redimensionamentos que esta sofre, passando a ocupar um *status* de produto dentro de uma lógica de consumo e de mercantilização. Da mesma forma, problematizaram-se os impactos das desigualdades sociais no contexto educacional produzindo, conseqüentemente, desigualdades educacionais.

A educação popular, igualmente, foi delimitada em seu conceito o que permitiu que se definisse o sentido que o termo assume neste trabalho, qual seja, àquele voltado à emancipação humana e à aquisição de conhecimentos que partem da realidade concreta dos sujeitos, dialogando com esta realidade e sobre ela objetivando promover transformações. O contexto latino americano e brasileiro também foi investigado, no sentido de identificar o cenário de emergência da educação popular.

Muitos são os tempos e os espaços em que aconteceu (e acontece) a educação popular ontem (e hoje). Os movimentos sociais, diferentes instituições, práticas, experiências e ações coletivas de estímulo à participação social são alguns exemplos. Entre os movimentos sociais, o MST se destaca no cenário brasileiro pela maneira como se coloca diante das pautas que elenca como reivindicações de abrangência coletiva pertencentes aos interesses da classe

trabalhadora. A forma de organização e a sistemática de mobilização social que mantém em suas ações há anos no país interessa, sobretudo, para analisar o caráter eminentemente educativo que o Movimento coloca e que alcança sujeitos inseridos nas suas mais distintas atividades, entre elas àquelas propiciadas pelo IEJC.

Muitas foram as vozes trazidas pelos participantes da pesquisa apresentada neste trabalho. Os sujeitos que as “emprestaram” para que a questão social e a educação popular ganhassem materialidade no estudo aqui realizado e, mais do que isso, para que fosse possível evidenciar possíveis interconexões entre ambas, são atores protagonistas de suas histórias.

De fato, os achados da pesquisa revelaram a existência de pressupostos teórico-metodológicos da educação popular no IEJC, bem como expressões de desigualdades e alternativas de resistência e oposição às mesmas na vida de seus educandos e educadores cabendo, portanto, identificar e analisar suas possíveis interconexões evidenciando na concepção destes, alguns limites e potencialidades da educação popular para o desvelamento da questão social e para à resistência às suas expressões.

Entre os principais achados da pesquisa, estão aqueles que sinalizam para as expressões da questão social materializadas no cotidiano de vida dos sujeitos que vão desde o desemprego, a pobreza, o não acesso aos direitos de cidadania, até a violência e a criminalização dos movimentos sociais. Diante disso, foram citadas alternativas de resistência as mais diversas a estas desigualdades sociais vivenciadas ou identificadas pelos participantes que sinalizam para elementos como a indignação, a tomada de consciência e a luta. A luta coletiva e organizada seria o embate político capaz de publicizar e denunciar a questão social, cujo desvelamento pode ser propiciado ou potencializado pela educação popular nas diferentes experiências que lhe dão materialidade.

Na concepção dos participantes desta pesquisa, educandos e educadores do IEJC, as desigualdades sociais são produto inerente ao modo de produção capitalista e às contradições e conflitos que este coloca, portanto, há compreensão de que as situações acima identificadas são parte da questão social e não se constituem como já dito neste trabalho, enquanto “problemas sociais” isolados e desconexos da realidade. Da mesma forma, compreendem que a inserção nos movimentos sociais e, por consequência, a inserção no IEJC, simboliza resistência. A experiência formativa desta escola, cujo método pedagógico se pauta na educação popular possibilita uma apreensão crítica do contexto societário vigente.

Desse modo, identifica-se que a educação popular comparece nos movimentos sociais norteando concepções e práticas educativas que nele ocorrem. Comparece também no IEJC, uma escola atrelada a um movimento social (MST). Seus pressupostos teórico-metodológicos

podem ser visualizados nas experiências cotidianas da escola, seja no modo organizacional desta, seja na concepção de educação que defende, seja na coerência que apresenta entre esta concepção e as atividades que realiza com seus educandos e educadores.

Através das vozes aqui transcritas foi possível considerar a educação popular como uma possibilidade emancipatória concreta que permite desvelar a questão social no contexto societário em que ela se apresenta, reconhecendo suas expressões e estabelecendo sobre elas alternativas coletivas de resistência.

As narrativas obtidas nesta pesquisa dão subsídios ainda para inferir que a educação popular pode ser compreendida, inclusive, como uma alternativa de resistência, tendo em vista que resistir também pode significar mobilizar alternativas cotidianas de oposição às opressões

A luta de classes existe também latente, as vezes escondida, oculta, expressando-se em diferentes formas de resistência ao poder das classes dominantes. Formas de resistência que venho chamando de “manhas” dos oprimidos, no fundo, “imunizações” que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seus folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua semântica, sua sintaxe, sua religiosidade (FREIRE, 2003, p. 230).

Há, contudo, limites que foram identificados para que a educação popular se efetive como possibilidade de reconhecimento da questão social e resistência às suas expressões. Entre eles, cabe resgatar o próprio momento político que permeia a realidade brasileira colocando entraves diversos às manifestação coletivas da população, aliado a descrença e desmotivação desta frente à possibilidade de promover embates políticos mais amplos.

Da mesma forma, o fato de haver uma consolidação dos preceitos neoliberais que moldam a sociabilidade vigente e que avançam para as mais distintas esferas da vida humana, também emergiu como um limite. Trata-se, portanto, de um contexto societário bastante complexo e desafiador nesse sentido. Porém, nem por isso capaz de anular experiências coletivas de contra hegemonia que insistem em se fazerem presentes e acreditando que “todo conhecimento é um desvelamento e revelação da realidade, que somente acontece num processo de intersubjetividade, de diálogo e de comunicação.” (DAMKE, 1995, p. 13).

A educação, mesmo àquela dita educação popular, por não estar alheia às determinações do capital, depara-se com obstáculos importantes para efetivar saberes e práticas de reconhecimento da realidade, promotoras de um pensar crítico sobre ela capaz de mover ações que a transforme. Porém, reafirma-se, diante dos achados da pesquisa, que há

potencial da educação popular neste sentido, já que, “em seus conteúdos, os processos educativos podem colocar ênfase no desvelamento do caráter classista do Estado e seus novos mecanismos de dominação.” (CEPIS, 2003, p. 341). Dito de outro modo, processos educativos pautados pela educação popular contribuem para o desvelamento da questão social: das desigualdades sociais e dos processos históricos que as perpetuam, assim como permitem mobilizar diferentes possibilidades de resistência, constituindo-se ela própria, a educação popular, como uma alternativa de resistência.

As palavras de Lukács, transcritas abaixo, ajudam a explicar que, antes de deixar respostas definitivas, pretende-se, na verdade, colocar em pauta as discussões possíveis a partir da questão problema trazida neste trabalho, entendendo-se que “[...] não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade.” (LUKÁCS, 1978, p. 5 apud BARROCO, 2008, p. 16).

Assim, a complexidade que permeia o objeto de estudo da pesquisa que resulta nesta dissertação não é aqui abarcada em sua totalidade, não tendo havido pretensão nesse sentido. Em contrário, espera-se que os achados apresentados neste estudo e as discussões a partir deles desencadeadas, fomentem novas discussões e aprofundamentos teóricos para que outras tantas possíveis interconexões entre a educação popular e a questão social possam ser problematizadas.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. **Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ALVES, Giovanni. Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade. 2013. Disponível em: < [http://www.giovannialves.org/capitulo%2010\\_texto.pdf](http://www.giovannialves.org/capitulo%2010_texto.pdf) > Acesso em 25 out. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, Campinas SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. v. 4. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rosseti; SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. Questão social e direitos. IN: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Popular?** Editora Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10 jul. 2016.

BRITO, Antonio Guimarães. **Direito e barbárie no (i) mundo moderno: a questão do outro na civilização**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de; RICHTER, Leonice Matilde; et. al. Concepção de educação do MST: uma análise a partir da ANPED. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 36-52, jan/jun. 2014.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf> > Acesso em 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. (et. al.). **Escola em Movimento no Instituto de Educação Josué de Castro**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência – Aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CARRILO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. IN: STRECK, Danilo R; STEBAN, Maria Teresa (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CASTEL. Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_; WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin; WANDERLEY, Mariangela Belfiore; YAZBEK, Maria Carmelita; BOGUS, Lúcia. **Desigualdade e a questão social**. 2ed. São Paulo: EDUC, 2000.

Centro de Educação Popular do Instituto Sedes Sapientiae - CEPIS. Educação popular e processos de libertação nacional na América Latina e Caribe. In: **Educação popular: utopia latino-americana** GADOTTI, Moacir; TORRES, (organizadores). 2. ed.. Brasília: Ibama, 2003.

CERQUEIRA FILHO, G. **A Questão Social no Brasil. Crítica do discurso político: Retratos do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência – Aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A Educação Do Movimento Dos Sem-Terra: Instituto De Educação Josué De Castro. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 out. 2016.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DEMO, Pedro. **Pobreza Política – a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (autores associados), 2006.

DOMINGOS, Rosa Maria Soares. MACHADO, Ednéia Maria. **Reflexão Sobre a Prática Profissional do Serviço Social na Universidade Estadual de Maringá: a Dependência Química Como Expressão da Questão Social**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. Universidade Estadual do Maringá. 2011. Disponível em:<<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Assistencia%20Social/eix03/90Ros aMariaSoaresDomingos.pdf>> Acesso em 10 abr. 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre a minha vida e minha práxis**. 2.ed. rev. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e Cidadania. In: **Educação popular: utopia latino-americana** GADOTTI, Moacir; TORRES, (organizadores). 2. ed.. Brasília: Ibama, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Congr. Intern. Pedagogia Social, 2012. Disponível em:<<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf> > Acesso em 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola pública popular**. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs). **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GANDIN, Luís Armando. Pesquisar em educação: desafios contemporâneos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011.

GARCÉS, Mário D. Educação popular e movimentos sociais. IN: PONTUAL, Pedro; Timothy Ireland (orgs) **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**.Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. **A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações**. In: \_\_\_\_\_ A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUERRA, Yolanda; ORTIZ, Fátima da Silva Grave. **O Debate Contemporâneo da Questão Social**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís, 2007. IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A Questão Social no Capitalismo**. IN: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, n. 3, (Jan/Jul. 2001). Brasília: ABEPSS, Graflini, 2001.

HEIDRICH, Andréa Valente. **Transformações no Estado Capitalista: refletindo e refratando transformações na questão social**. Revista Virtual Textos e Contextos, nº 5, nov. 2006.

HUIDOBRO, Juan Eduardo Garcia. En torno del sentido político de la educación popular. IN: MADEIRA, Felícia Reicher; MELLO, Guiomar Namó de. **América Latina – os modelos teóricos e a realidade social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na Cena Contemporânea. IN: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Questão Social no Capitalismo**. IN: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, n. 3, (Jan/Jul. 2001). Brasília: ABEPSS, Graflini, 2001.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche. Capital Financeiro, Trabalho e Questão Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_, CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IANNI, Octavio. **A Questão Social**. Revista USP. São Paulo, 1989. Disponível em:< <http://www.usp.br/revistausp/03/17-octavio.pdf>> Acesso em 15 jun. 2017.

ITERRA. **Instituto de Educação Josué de Castro: Método Pedagógico**. Cadernos do Iterra. Ano. IV –Nº 9, n. 2, 2004.

JIMÉNEZ, Marco Raúl. **Educação Popular – Pedagogia e Dialética**. Ijuí: UNIJUÍ, 1989.

MORAES, Carlos Antônio de Souza; JUNCÁ, Denise Chrysóstomo de Moura; SANTOS

Katarine de Sá. Para quê, para quem, como? Alguns desafios do cotidiano da pesquisa em serviço social. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 103, p. 433-452, jul./set. 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. jan./jun. 2007.

LOPES, José Sergio; HEREDIA, Beatriz Maia Alasia de. (Orgs). **Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados**. Rio de Janeiro: CBAE, 2014.

MACEDO, Elizabeth; SOUZA, Clarilza Prado de. **A pesquisa em educação no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

MAHMÍAS, Marcela Tchimino. Os desafios da educação popular frente à diversidade e à exclusão. IN: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy. (Orgs). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações básicas para a pesquisa. In: MOTA, Ana Elizabete [et al]. Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007 (p.383-398).

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2006.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Revista Theomai**. N. 15, 2007. Disponível em:< [http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros\\_15.pdf](http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf)>. Acesso em 07 mai. 2017.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, nº 37, 1999.

MOREIRA, HeloysaBragueto. **A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MST. **Caderno da Educação n. 1: Como fazer a escola que queremos**. 1992. Disponível em:<[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(1\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(1).pdf)> Acesso em: 18 out. 2017.

MST. **Caderno da Educação nº 08 – Princípios da Educação no MST**. 1996. Disponível em:<[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf)> Acesso em 18 ago. 2017

NETTO, José Paulo. **Cinco Notas a Propósito da Questão Social**. IN: Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Ano 2, n. 3, (Jan/Jul. 2001). Brasília: ABEPSS, Graflini, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. IN: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Popular. IN: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil. Et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação popular: dialogando com redes latino-americanas (2000- 2003)**. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Org.). Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

PASTORINI, Alejandra. **A Categoria Questão Social em Debate**. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista Histedbr OnLine**. Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PICON, César. A educação popular caminhando para o futuro. IN: PONTUAL, Pedro; IRELAND Timothy. (Orgs). **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

RABELO, Jacklini; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 7, n. 9, 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, jul./dez. 2002

SAVELI, Esméria de Lourdes. A proposta pedagógica do MST para as escolas dos assentamentos: a construção da escola necessária. **Publicatio UEPG: Ponta Grossa – Paraná**. p. 19-30, 2000.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação Escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – 8. Ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Josiane Soares. **Particularidades da “questão social” no capitalismo brasileiro**. (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ: Rio de Janeiro, 2008.

SCHONS, Selma Maria. **Questão social hoje: a resistência – um elemento em construção.** Revista Emancipação. v. 7, n. 2 (2007). Disponível em:<  
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/96/94>> Acesso em 15 mai. 2017.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão Social e Serviço Social no Brasil: fundamentos Sociohistóricos.** Cuiabá: EdUFMT: FAPEMAT, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. **Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática.** IN: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, 2009.

SOETHE, José Renato. **Pistas para uma concepção atual de educação popular.** São Leopoldo: Oikos, 2004.

SOUZA, Simone Maria de. **O MST e a Educação: perspectiva de construção de uma nova hegemonia.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **Movimentos sociais: articulação com a educação popular e com redes sociais digitais.** Reunião Científica Regional da Anped Sul. Curitiba: UFPR. Jul./2016. Disponível em:<  
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-3-Educa%C3%A7%C3%A3o-Popular-e-Movimentos-Sociais.pdf>> Acesso em 25 out. 2016.

STRECK, Danilo Romeu; PITANO, Sandro de Castro; et.al. **Educação Popular e Docência.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TELLES, Vera da Silva. **Questão social: afinal, do que se trata?** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 1996. Disponível em:<  
[http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v10n04/v10n04_10.pdf) > Acesso em 10 jun. 2016.

TORRES, Rosa María. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1987.

TORO A., José Bernardo; WERNECK, Nísia Maria Duarte. **Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Amazônia Legal, Secretaria de Recursos Hídricos, Associação Brasileira de Ensino Agrícola Superior – ABEAS, UNICEF, 1997

VARGAS, Tatiane Moreira de. **Serviço Social e Educação Popular: caminhos que se cruzam na direção de processos emancipatórios.** (Tese de Doutorado) Porto Alegre: PUC, 2014.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **Formas e orientações da educação popular na América Latina.** In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Orgs). **Educação popular: utopia latino-americana.** São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação Popular e economia solidária: um diálogo possível e necessário.** Revista Diálogo. Canoas. n. 17, jul/dez 2010. Disponível

em:<<http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo/article/view/62/81> >Acesso em 18 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Popular: raízes históricas e temas emergentes, uma leitura a partir de Paulo Freire. In: SCHINELO, Edmilson; CHAMORRO, Graciela; ZITKOSKI, Jaime José. **Teologia da Libertação e Educação Popular: Raízes e asas**. São Leopoldo: Contexto, 2010b.

## ANEXOS

**ANEXO A: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA  
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL-RS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação Popular e Questão Social: interconexões possíveis a partir da proposta pedagógica do Instituto de Educação Josué de Castro em Veranópolis/RS

**Pesquisador:** DANIELA QUADROS DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 72367517.9.0000.5341

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.261.179

**Apresentação do Projeto:**

Conforme Parecer 2.221.482

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme Parecer 2.221.482

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme Parecer 2.221.482

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme Parecer 2.221.482

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todas as indicações feitas para adequação do TCLE foram atendidas.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto atende as exigências éticas postas na Resolução N° 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Endereço:** FRANCISCO GETULIO VARGAS

**Bairro:** PETROPOLIS

**CEP:** 95.070-560

**UF:** RS

**Município:** CAXIAS DO SUL

**Telefone:** (54)3218-2829

**Fax:** (54)3218-2100

**E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL-RS**



Continuação do Parecer: 2.261.179

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS 466/12 e CNS 510/16, aprova o projeto para dar início à pesquisa.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, por meio de relatórios semestrais. Solicitamos que o relatório contemple o andamento da pesquisa, as modificações de protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_964341.pdf	23/08/2017 18:46:36		Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	23/08/2017 18:45:45	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	23/08/2017 18:44:52	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	25/07/2017 19:05:31	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodaniela.pdf	25/07/2017 19:02:56	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/07/2017 19:02:36	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	19/07/2017 18:48:10	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito
Outros	Apresentacao.pdf	19/07/2017 18:47:12	DANIELA QUADROS DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS  
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560  
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL  
 Telefone: (54)3218-2829 Fax: (54)3218-2100 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS  
DO SUL-RS



Continuação do Parecer: 2.261.179

CAXIAS DO SUL, 05 de Setembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Luciane Andreia Bizzi**  
**(Coordenador)**

**ANEXO B: SISTEMATIZAÇÃO DO MAPEAMENTO DE ITINERÁRIOS  
INVESTIGATIVOS SOBRE O IEJC**

Quadro 5: Sistematização do mapeamento de investigações sobre o IEJC

(continua)

	<b>OBRA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR/INSTITUIÇÃO</b>	<b>SÍNTESE</b>
1	Dissertação	A escola do trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué de Castro	Eduardo GöttemsPergher - UFRGS	Analisa a relação trabalho-escola no IEJC.
2	Artigo	Esboços comparados da escola Josué de Castro e colégio agrícola de Foz do Iguaçu	Laura Duarte Marinoski; Fernando José Martins	Ensino Médio Integrado que se realiza em dois ambientes cuja sustentação se dá em torno do mesmo ramo produtivo, o espaço considerado rural.
3	Artigo	Desafios a uma política pública em educação e trabalho	Marlene Ribeiro PPGEDU/UFRGS	Aponta potencialidades e limites de uma política pública em trabalho e educação, com ênfase no trabalho cooperativo.
4	Artigo	Gestão escolar alternativa: repensando práticas e ampliando horizontes	Felipe Soares dos Santos Cardoso, Diana Paula Salomão de Freitas, Méllani Laus, Claudete da Silva Lima Martins – UNIPAMPA	Busca investigar os modelos de gestão existentes, com o intuito de identificar possibilidades organizacionais distintas da gestão democrática e da gestão técnico científica já estabelecidas.
5	Artigo	Os desafios da educação politécnica no colégio agrícola de Francisco Beltrão/PR e algumas experiências escolares como referência	Nara Tatiana Costa (UNIOESTE) Clésio Acilino Antônio (UNIOESTE)	Discute a educação politécnica a partir do conceito de politecnia e traz diferentes experiências onde ela é implementada.
6	Resenha de livro	Escola em Movimento: Instituto de Josué de Castro	Cecília Maria Ghedini  Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Trata-se de um trabalho organizado coletivamente, por educadores e intelectuais do MST, sobre o Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), descrevendo o cotidiano de estudantes e educadores integrados à

(continuação)

				escola através de uma vinculação política e militante a um Movimento Social, atendendo demandas formativas de um projeto político determinado.
7	Artigo	Explorando a dimensão empírica da cidadania comunicativa e direito à comunicação	Paola Sartoretto – UFSM	Analisam-se as tensões e potencialidades das rádios ligadas ao MST e inseridas nos espaços do movimento, como assentamentos e escolas.
8	Monografia	"Sou Sem Terra, Sou Guerreiro": estudo acerca da constituição do engajamento militante em um espaço de educação popular a partir das trajetórias de vida de militantes do MST.	Yasmine Massaro Carneiro Monteiro - UFRGS	Busca compreender os sentidos do engajamento militante em um espaço de educação popular através da análise de trajetórias de vida.
9	Tese	Quando o problema é de classe! trabalho e educação em um curso de ensino médio profissional: relações e tensões entre a formação política e a formação técnica no IEJC (ITERRA/MST)	Barros, Anália Bescia Martins de. UFRGS	Aborda o lugar do Trabalho em um curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e as relações e tensões entre a formação política e a formação técnica, no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC).
10	Artigo	Aportes à pesquisa sobre educação e trabalho no movimento dos trabalhadores rurais sem terra	VIEITEZ, Candido Giraldez DAL RI, Neusa Maria - UNESP	Realizar uma análise acerca das pesquisas sobre educação e trabalho no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com o objetivo de mais bem determinar a problemática educação e trabalho
11	Artigo	A formação para a cidadania nos projetos políticos pedagógicos de uma escola técnica do Centro Paula Souza (CEETEPS) e do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)	Cláudia Maria Bernava Aguillar FFC-UNESP	Discute a formação para a cidadania a partir de Projetos Políticos Pedagógicos de duas instituições.

(continuação)

12	Artigo	Educação matemática em cursos de Pedagogia: um estudo com professores brasileiros dos anos iniciais de escolarização	GelsaKnijnik Juliana MeregalliSchreiber - UNISSINOS	Apresenta resultados de um projeto investigativo que examinou questões relativas à educação matemática levada a efeito em Cursos de Pedagogia do Rio Grande do Sul, estado localizado mais ao sul do Brasil. O projeto teve um caráter interinstitucional, envolvendo cinco instituições de ensino superior daquele estado: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Centro Universitário La Salle, Centro Universitário UNIVATES, Centro Universitário FEEVALE e Faculdade Cenequista de Osório, além do Curso Pedagogia da Terra, promovido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em parceria com o Instituto de Educação Josué de Castro.
13	Livro	Escola em Movimento	Roseli Caldart (et. al)	Traz a história da escola (IEJC), seu método pedagógico em diálogo com o MST, demarcando seu espaço na pedagogia socialista.
14	Artigo	Apontamentos sobre a Formação de Educadores do MST	Julio Cesar Torres; Silvia De Sousa Fernandes – Universidade Federal da Paraíba	A investigação foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com gestores e educadores do IEJC e do MST. Realizou-se, inicialmente, amplo levantamento bibliográfico a respeito do tema formação de professores no MST; Entender a formação de educadores na concepção do MST e suas experiências formativas passou a ser a nossa preocupação central de pesquisa.
15	Tese	Entendimentos a respeito da matemática na educação do campo: questões sobre currículo	Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa - UNESP	Tem como objetivo central apresentar e discutir maneiras de entender o currículo de matemática na educação do campo. Para isso, traço imagens panorâmicas, a partir de publicações acadêmicas, de perfis de cursos de

(continuação)

				<p>Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática e de sete entrevistas. Com isso, construo quatro imagens com zoom, focando em aspectos do currículo escolar, especificamente de matemática, na educação do campo. O primeiro deles entende que os conteúdos matemáticos a serem trabalhados nas escolas do campo deve ser os mesmos de qualquer outra escola, mas que é importante “partir da realidade” para chegar ao objeto matemático; o segundo, ao contrário, questiona os conhecimentos presentes nos programas curriculares e sugere que sejam incluídos os “saberes locais”, que historicamente deles foram excluídos; o terceiro afirma que não deve haver especificidade no programa curricular de matemática de escolas do campo; e, por fim, o quarto compreende que a escola deveria, também, oferecer uma formação técnica para os trabalhos rurais.</p>
16	Tese	A Comunicação do MST: Uma Ação Política Contra-Hegemônica	Alexandre Barbosa – USP	<p>Sustenta que a comunicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma ação política, fruto tanto da organização do movimento como da formação crítica de seus militantes ao longo da trajetória histórica do movimento. Essa ação concretiza-se nos meios utilizados para esses propósitos como respostas do MST ao poder hegemônico em cada contexto político. A problematização da pesquisa originou-se da interface entre comunicação e política, no sentido de demonstrar como a prática jornalística contribuiu para a organização do movimento e também entender a comunicação e educação</p>

(conclusão)

				como fatores que levam à consciência crítica dos seus militantes.
17	Artigo	XXXIII Encontro Nacional dos estudantes de Biologia: reflexões e contribuições do processo construtivo e da participação da juventude	Danielle Martins Rezende; Pedro Henrique Parada Ferrari – Universidade Federal de Uberlândia	O estudo discute a realização de eventos como o ENEB que perpetuam o conhecimento sobre o histórico e atuações da Entidade, é possível promover condições para diálogos frente às inquietações advindas da realidade social à qual estamos submersos. O avanço de consciência é perceptível ao pinçarmos a metodologia e toda a estrutura que caracterizou o encontro, qual seja, aquela pautada no método pedagógico do IEJC.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).