

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO
PAULO FREIRE E A “ESCOLA DIFERENTE”

Marcelo de Faria Corrêa Andreatta

Porto Alegre

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO JOSUÉ DE CASTRO
PAULO FREIRE E A “ESCOLA DIFERENTE”

Marcelo de Faria Corrêa Andreatta

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de Mestre em
Educação ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Fernando Becker

Porto Alegre

2005

*Este trabalho é dedicado a meus pais, por
alimentarem um olhar permanentemente
crítico diante do mundo.*

Agradecimentos

A meu orientador, Prof. Fernando Becker, pelo acolhimento fraterno e competente a esta pesquisa.

Aos colegas de seminário de dissertação: Ana, Elisa, Alexandra, Ediana, João e Karliuza. O apoio, o diálogo e as sugestões foram valiosos nesta travessia.

A todas as pessoas que trabalham e estudam no IEJC, pela generosa abertura, fundamentais para a concretização deste trabalho.

Ao CNPq, pelo incentivo recebido para o desenvolvimento da pesquisa.

“Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora distante mundo, alheados de nós e nós dele.

Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996,p.86)

Sumário

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
Introdução.....	10
Do autor e da pesquisa	14
Capítulo 1: O MST e a sociedade Brasileira.....	19
1.1.O contexto histórico do surgimento do MST.....	20
1.2. Breve histórico do MST e do Setor de Educação.....	25
1.3. De sem terra à Sem Terra: a <i>idéia</i> de sujeito histórico.....	31
Capítulo 2	
O Pensamento Pedagógico Freireano.....	35
Capítulo 3: O Instituto de Educação Josué de Castro.....	45
3.1. Onde tudo começa: Os Núcleos de Base.....	46
3.2. O Método de Alternância: O Tempo Escola e o tempo Comunidade.....	51
3.3. Os Tempos Educativos.....	54
3.4. O Tempo reflexão: um momento propulsor da conscientização?.....	57
3.5. A sala de aula no IEJC: um espaço de diálogo?.....	61
3.6. Monografias: o momento da pesquisa.....	71
3.7. Mística: o olhar para o horizonte.....	75

Considerações finais	84
Referências Bibliográficas	88
Anexos	
Sujeitos da pesquisa.....	92
Anexo A	93

RESUMO

O presente trabalho trata das experiências educativas desenvolvidas no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), Escola de nível médio construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que se localiza em Veranópolis, Rio Grande do Sul. Tem por objetivo compreender o significado da expressão “escola diferente” – utilizada no contexto do “movimento por uma educação do campo” –, a partir da referência teórica fornecida pela pedagogia de Paulo Freire. Faz, inicialmente, uma contextualização histórica da sociedade brasileira e da criação do MST e do Setor de Educação desse Movimento. Propõe também uma discussão acerca do *sujeito Sem Terra*, de sua inserção *consciente* no processo histórico brasileiro. Aborda as categorias centrais do pensamento pedagógico de Paulo Freire, objetivando apresentar os elementos mais significativos de sua obra para a contemporaneidade. Além disso, faz algumas conexões com o chamado *paradigma emergente*, conforme proposto por Santos (1999). Discute sobre os espaços formativos construídos pelos integrantes do IEJC, visando à compreensão dos diversos momentos formativos. Busca analisar o cotidiano pedagógico do Instituto em suas mais variadas dimensões, não se limitando, exclusivamente, à análise da sala de aula. Conclui afirmando que o IEJC constitui-se, no panorama educacional contemporâneo, como um espaço educativo *diferenciado*, e que o pensamento pedagógico de Paulo Freire está presente, de forma substantiva, nas práticas educativas que ali se desenvolvem.

ABSTRACT

The essay deals with the educational experiments carried out by the Josué de Castro Educational Institute (IEJC), a high school built up by the Land-less Workers' Movement (MST) in Veranópolis, Rio Grande do Sul (Br.). It envisages to grasp the meaning of the expression 'different school' – pronounced in the context of the 'movement for a countryside education' –, on the basis of the theoretical framework provided by Paulo Freire's pedagogy. It, initially, contextualizes historically the Brazilian society during which the emergence of the MST and of its educational sector occurred. It also opens up a discussion about the character of a land-less person and his conscious inclusion in Brazil's historical process. In the second chapter, it considers the central characteristics of Paulo Freire's thought, attempting to bring out the major elements of his work to the present time. Furthermore, it makes connections with the so-called 'emergent paradigm', according to Santos (1999). It discusses, in the third chapter, the educational spaces created by the components of the IEJC, trying to understand its several formative moments. It attempts to analyse the pedagogic routine of the Institute in every dimension, not being exclusively restricted to the analysis of the classroom. It concludes, stating that the IEJC constitutes a distinguished educational space in the current educational perspective, and that Paulo Freire's pedagogic thought is substantially present in the educational practise which takes place there.

INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa realizada no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), escola construída e organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), localizada em Veranópolis, Rio Grande do Sul. O eixo central deste estudo são as possíveis relações entre as práticas educativas desenvolvidas nesse espaço educativo e o pensamento pedagógico de Paulo Freire.

O primeiro ponto a ser destacado é o fato de essa escola não estar vinculada ao Estado ou a instituições privadas, mas a um movimento social. Tudo indica que é a única escola de nível médio da América Latina mantida por movimentos sociais. Não é por outra razão que há pessoas de diversas partes do mundo¹ interessadas em conhecer as experiências no campo da educação desenvolvidas pelo MST. Sendo fruto de um movimento social, as dinâmicas de trabalho são outras e as demandas a serem supridas dizem respeito a questões diretamente ligadas a ele. Assim, realizar uma investigação num universo educativo gerido pelo MST pode também constituir-se num exercício fecundo para repensar-se alguns problemas enfrentados pela escola na contemporaneidade.

Contudo, não se quer deixar transparecer qualquer visão idealista desse espaço, nem propor que o IEJC possa servir de modelo para a organização dos tempos escolares. Não. De receitas prontas os educadores estão fartos. Os sujeitos do IEJC enfrentam desafios que não

¹ Durante minha estadia no IEJC conheci pesquisadores oriundos da Itália, dos Estados Unidos e da África do Sul.

devem ser minimizados, e qualquer idealização seria falaciosa e panfletária. Talvez a importância desta pesquisa seja a de possibilitar que se olhe para essa escola a partir do nosso *locus* de trabalho, da escola pública ou privada, com o intuito de fazer o chamado *exercício do espelho*. Cláudia Fonseca aponta como uma das tarefas fundamentais do estudo antropológico o “ver-se no outro, ou a partir do outro”:

Ao reconhecer que existem outros ‘territórios’, ele [o etnógrafo] enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. (Fonseca, 1999, p.67)

Levando esses comentários para o campo pedagógico, talvez trazer à tona experiências educativas diferenciadas, desenvolvidas no seio de um movimento que se propõe a questionar algumas características constitutivas da sociedade contemporânea, possa contribuir para a reflexão sobre o trabalho docente. É relevante considerar que esta pesquisa desenvolveu-se em uma escola de nível médio, universo no qual pesquisas e reflexões sobre o *fazer pedagógico* são relativamente limitadas.

Um dos questionamentos que dirigiu o olhar deste estudo foi o seguinte. Se é certo que a escola não fica imune ao seu entorno, pois legitima ou desautoriza crenças construídas socialmente, em que sentido um espaço escolar construído pelos movimentos sociais² desenvolve uma “pedagogia diferente”? Dito de outro modo, o que é essa “escola diferente”, discutida amplamente pelos movimentos sociais e que tem no IEJC seu ideal de concretização (pelo menos esse é o objetivo)³? Essa pergunta pode desdobrar-se em várias outras:

- a) Como se dão as relações educador-educando no IEJC? São diferentes de uma escola dita “tradicional”⁴?
- b) Desenvolvem-se práticas educativas efetivamente diferenciadas? Em se desenvolvendo, em que referencial teórico elas se fundam?
- c) O pensamento de Paulo Freire pode ajudar a compreender essas práticas? Como?

² Apesar de o MST ser o movimento que predomina entre os educandos, há pessoas do MAB (Movimento dos Trabalhadores Atingidos por Barragens), do MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados), do MMC (Movimento das Mulheres Camponesas), entre outros.

³ Em uma publicação relativa à “Memória Cronológica” do Instituto, afirma-se a “Idéia de construir uma escola que servisse de referencial de escola do MST” (2001, p.32)

⁴ Ciente da fluidez da expressão “escola tradicional”, ela é utilizada, em parte, a partir das definições contidas no texto *Pedagogia do Oprimido*, marcada pela burocratização dos tempos e pelo autoritarismo contido nas mais variadas ações e decisões, dentre outras características.

- d) Além da sala de aula, há os outros espaços formativos?
- e) O estudo do IEJC pode contribuir para o trabalho de outros educadores, não necessariamente vinculados a movimentos sociais?
- f) É possível fazer uma pesquisa no IEJC, relegando-se a segundo plano o fato de essa instituição ser do MST?

Conhecer o IEJC é conhecer o MST. A organicidade e o funcionamento da escola é inspirada na organização dos acampamentos e assentamentos, a partir dos vários Setores que os compõem e dos Núcleos de Base. Ao longo do trabalho, isso ficará melhor explicitado.

O trabalho está dividido em três capítulos. O objetivo do primeiro é proporcionar uma contextualização do surgimento do MST, buscando refletir sobre três questões: o contexto histórico mais amplo, discutindo brevemente questões que dizem respeito à sociedade ocidental como um todo, dando especial atenção às especificidades do processo histórico brasileiro; a criação do MST e do Setor de Educação nesse contexto, sustentando o argumento de que seu surgimento só pode ser compreendido a partir da ampliação e consolidação do MST; a análise do *ser sem-terra*, suas possibilidades de enraizamento e projeto construídos a partir de um quadro de pobreza e carência de perspectivas.

O segundo capítulo expõe o que se compreende ser os elementos centrais do pensamento freireano. Além disso, fazem-se algumas conexões desse referencial com elementos teóricos do chamado paradigma da complexidade, ou emergente (Santos, 1999), buscando situar o universo escolar nesse trânsito paradigmático.

O terceiro capítulo é composto pelos resultados da pesquisa, divididos conforme os tempos educativos da Escola. A análise é feita, aqui, a partir da pedagogia freireana, e a tese sustentada é que as diversas práticas formativas desenvolvidas no IEJC podem ser lidas a partir desse referencial teórico. Vale ressaltar que o objetivo *não* é o de fazer encaixes mecânicos entre a teoria e o universo pesquisado. Há elementos que não exigem um *olhar freireano*, visto que existem autores que melhor contribuem para a sua compreensão. No entanto, a leitura dos momentos educativos foi realizada, em grande medida, sob esse referencial.

Por último, apresentam-se algumas contribuições que este trabalho pode trazer para a reflexão pedagógica. A idéia geral defendida nas conclusões é que um olhar mais atento para essas experiências educativas sugerem pertinentes pontos de interrogação sobre nossas práticas, podendo apontar para alguns caminhos ainda não trilhados.

DO AUTOR E DA PESQUISA

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tinha por objetivo realizar uma pesquisa no âmbito escolar que tivesse como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire (1921–1997). É bem verdade que esse educador, apesar de ser considerado atualmente um dos pedagogos mais importantes do século XX⁵, é visto, em diversos espaços acadêmicos, como um pensador ultrapassado, que não responde mais às questões da área da educação. Lembro de uma conversa com pesquisadores, realizada em Poços de Caldas (MG), num encontro da AnPed (2003), na qual se afirmava que os escritos de Freire devem ser vistos exclusivamente sob a perspectiva da história da educação brasileira, não oferecendo mais subsídios para se pensar os processos educativos no mundo contemporâneo. Discordando radicalmente dessa visão, talvez esta pesquisa seja uma resposta crítica a tais posições.

A motivação para refletir sobre o universo escolar é oriunda, em parte, de minha própria formação na área de História⁶. Se é verdade que o curso de História é rico em debates teóricos de diversos matizes, também o é que raramente eles dizem respeito ao cotidiano da escola. Em outras palavras, minha graduação foi relativamente pobre no que diz respeito às discussões acerca da educação escolar propriamente dita, isto é, do complexo processo que envolve a aprendizagem; dos múltiplos papéis desempenhados por professoras em seus ofícios cotidianos; da própria função da escola, vista numa perspectiva sociológica; e até mesmo dos fundamentos

⁵ Há um livro cuja temática são as Pedagogias do Século XX (2003). Dentre pedagogos europeus e norte-americanos, um brasileiro: Paulo Freire.

⁶ Licenciatura, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 1998-2002.

filosóficos que articulam, conscientemente ou não, visões de ser humano e projetos de sociedade, norteando as ações educativas. Acredito não estar equivocado ao afirmar que as licenciaturas, como um todo, ainda estão em grande dívida com as pesquisas e teorias produzidas na área da educação⁷.

Apesar de toda minha formação acadêmica direcionar-se para a sala de aula, a problematização de seu cotidiano, seus problemas e possibilidades, quase não fizeram parte do âmbito universitário no qual me encontrava. Por outro lado, essas preocupações eram abrandadas – ou, por vezes, exacerbadas – em outra experiência que relato a seguir. Deixei o curso de Ciências Sociais⁸, pois tinha em mente desenvolver alguma atividade relacionada ao trabalho docente, ao ensino de História. Além da necessidade de alguma remuneração – os dias não estavam fáceis! – estava ansioso por exercer de vez a profissão escolhida há algum tempo. Aliada a essa vontade estava uma inquietação, presente ao longo de minha trajetória: a questão da miséria e das gritantes desigualdades sociais, frutos constitutivos do processo histórico brasileiro.

Desse modo, fui em busca de estágio em diversas escolas⁹, chegando à USBEE (União Sul Brasileira de Educação e Ensino)e, por meio dessa instituição, ao Centro Marista Nossa Senhora Aparecida das Águas, uma creche mantida pela congregação Marista – que recebe algum financiamento público – que, além da atuação na educação infantil, ocupa parte de seu espaço com cursos de Informática para jovens estudantes. O Centro em que trabalhei localiza-se na Ilha Grande dos Marinheiros, bairro de Porto Alegre conhecido também como “Ilha dos papeleiros”. Além das aulas de informática, uma tarde por semana era reservada aos conteúdos chamados *básicos*, ficando sob minha responsabilidade. Para dizer a verdade, nunca entendi muito bem o que significava “básico”, ignorância que me permitiu refletir com adolescentes temas amplos e diversificados como discriminação, Estatuto da Criança e do Adolescente, movimentos sociais, moda, desemprego...

Nessa oportunidade tive o meu primeiro contato com o pensamento pedagógico de Paulo Freire. Aliás, corria uma história divertida a esse respeito. Após os primeiros encontros com os

⁷ Esta afirmativa se deve ao fato de que percebo, tanto em conversas de corredores na Faculdade de Educação quanto em pesquisas desenvolvidas nessa casa, que as diversas licenciaturas ainda devem muito no que tange ao aprofundamento do debate teórico sobre o trabalho educativo.

⁸ Cursei esta graduação durante um ano na UFRGS, paralelamente ao curso de História.

⁹ Alguns futuros professores chegaram a organizar materiais para um curso pré-vestibular para estudantes de escolas estaduais, não havendo acolhimento por parte da diretoria do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre.

educandos da Ilha, com grupos de discussão e levantamento de temas que os interessavam – depois fui saber, pela leitura de Freire, que estávamos tratando dos famosos *temas geradores*... – houve uma reunião na qual os educadores discutiriam o quê e como seriam trabalhados alguns assuntos que, para nós, pareciam ser significativos. Num determinado momento da reunião, levantou-se a temática dos *Sem-Terra*, pois o MST havia realizado alguma ação nas proximidades da Ilha e boa parte dos moradores ficaram curiosos a respeito. O assunto já tinha sido levantado em um encontro com o grupo e, hoje, não tenho dúvidas que se constituía numa temática produtiva naquele momento. Porém, na reunião, houve um impasse entre os educadores. Alguns preferiam não tratar dessa questão, defendendo a neutralidade a que os professores deveriam resguardar-se. Outros acreditavam que essa temática deveria sim ser abordada, que ao invés de fecharmos os olhos para os movimentos sociais deveríamos problematizar as razões de sua existência e a legitimidade ou não de suas lutas. Eu estava no segundo grupo. Mas, o engraçado dessa história é que ao defender o último posicionamento, uma colega, cujas idéias eram semelhantes, olhou-me com cumplicidade e disse: “Dá-lhe Paulo Freire.” Confesso que, até aquele instante, somente ouvira falar a respeito de Freire e do movimento de educação popular. Não tinha uma leitura mínima a respeito de sua pedagogia. Assim, o “Dá-lhe Paulo Freire” deixou-me sem reação, concordando com a colega sem compreender seu recado. Quem sabe, estejam aí as motivações mais remotas desta pesquisa...

A decisão de fazer a investigação em uma escola do MST deu-se por três motivos principais. O primeiro que merece ser apontado foram os diversos materiais a que tive acesso durante o processo de construção do projeto de pesquisa. Ao ler e acompanhar, pela da mídia, as manifestações acerca da educação dos educadores do movimento, cada vez mais convencia-me de que, ali, desenvolviam-se experiências diferenciadas, apesar de não saber bem o significado dessa convicção. O segundo motivo diz respeito diretamente ao referencial teórico escolhido. Paulo Freire dirigiu suas reflexões fundamentalmente para trabalhos com educação popular, e parecia-me que essas experiências desenvolvidas pelo MST tinham, em seu bojo, as concepções propostas por esse pedagogo. E a terceira motivação deu-se em razão de uma palestra sobre a educação no MST, proferida por Isabela Camini, educadora do Movimento. Ao ouvi-la e, posteriormente, conversar com ela sobre meus projetos, convenci-me de que estava configurado um universo de pesquisa pertinente.

O processo de investigação deu-se, como já foi referido, no Instituto de Educação Josué de Castro, localizado em Veranópolis – Rio Grande do Sul. Essa cidade localiza-se na Serra Gaúcha, em uma região colonizada predominantemente por imigrantes italianos. O prédio do Instituto foi cedido pelos freis Capuchinhos que, outrora, mantinham aí um internato. Com o passar do tempo, este foi esvaziando-se, restando um grande prédio, ocupado pela Universidade de Caxias de Sul, pelo MST e habitado, ainda, por alguns freis que o administram.

Apesar de contar com algumas definições metodológicas precisas, meu intento foi fundado em grande parte nas reflexões de Renato Janine Ribeiro acerca desse aspecto, quando afirma que *não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme* (1999). O autor defende a tese de que a metodologia de uma investigação só pode ser escrita após sua consecução, não devendo ser definida *a priori*. Partindo dessas proposições, a decisão mais significativa sobre metodologia foi a de que passaria o maior tempo possível no Instituto, participando das mais diversas esferas formativas.

Seguindo as reflexões acerca da metodologia, pode-se definir este trabalho como um *estudo de caso*. Segundo Sarmiento,

Aquilo que o diferencia [o estudo de caso] de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa *unidade* – ou ‘sistema integrado’ – que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização. (2003, p. 136)

Assim, ao longo de 2004 permaneci, durante vinte dias¹⁰ ininterruptos, na escola acompanhando uma turma de magistério, ministrando aulas de História e realizando entrevistas semi-estruturadas. Enfim, vivendo o cotidiano do IEJC. Durante esse período, assisti às místicas¹¹, participei de assembléias gerais de prestação de contas e de encontros de análise de conjuntura.

Além desses dias, retornei ao Instituto para trabalhar como professor de História com três turmas de nível médio, permanecendo, em cada oportunidade, mais ou menos três dias no IEJC. Também contribuí na orientação de quatorze pesquisas de conclusão de curso de educandos do Magistério. Essas monografias foram defendidas em janeiro de 2005. Outra atividade da qual participei foi no acompanhamento – como coordenador – de seminários a respeito da pedagogia

¹⁰ Entre os dias primeiro e vinte de junho.

freireana, discutindo suas contribuições para o trabalho de futuros técnicos em saúde comunitária e técnicos em comunicação. Assisti ao encontro chamado “apresentação dos clássicos”, no qual alguns educandos apresentaram o pensamento de Paulo Freire para a coletividade da Escola. Particpei de bancas de avaliação dos trabalhos monográficos do curso de Pedagogia e do curso de Magistério. Além disso, contribuí para as discussões sobre os conteúdos de História e suas divisões entre as etapas, buscando, ao lado dos educadores de Geografia, *acertar o passo* com essa disciplina. Enfim, posso dizer que tive a oportunidade de participar dos mais variados espaços educativos do Instituto.

Essa inserção na escola deve-se, em grande parte, pela opção metodológica definida no início desse processo de investigação. Explica-se. Ao conversar com Roseli Caldart, integrante do Setor de Educação Nacional do MST, chegamos a duas possibilidades metodológicas. A primeira seria eu desenvolver a pesquisa enquanto observador, pouco contribuindo para o IEJC. A segunda possibilidade consistiria em eu também contribuir para a escola, seja como professor de História, seja como estudante de pós-graduação em educação. Na conversa já referida com a professora Isabela Camini, falava-me ela que existia uma relativa carência de professores de História no Instituto. Escolhi, pois, a segunda opção. Essa decisão foi fundamental para a realização deste trabalho, pois a partir dela criaram-se as condições para uma interação substantiva com os sujeitos que compõem o Instituto. Em outras palavras, além de pesquisador passei a ser colaborador do IEJC, podendo conhecer com profundidade sua organização e funcionamento.

¹¹ Aspecto abordado ao longo do trabalho.

CAPÍTULO I

O MST e a sociedade brasileira

A apresentação de uma pesquisa sobre as práticas educativas desenvolvidas no IEJC não estaria completa se não refletisse, pelo menos sucintamente, a constituição do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sua atuação e significado no atual contexto histórico brasileiro. Nesse caminho, também é importante analisar o surgimento e a consolidação progressiva do Setor de Educação do MST, com uma atuação de abrangência considerável. Atualmente esse setor está envolvido com cerca de 1.800 escolas públicas de acampamentos e assentamentos, onde estudam por volta de 160 mil crianças do ensino fundamental. Atuam na educação infantil e desenvolvem um programa de alfabetização de jovens e adultos no qual participam cerca de 30 mil pessoas, em acampamentos e assentamentos, contando, ainda, com a participação de 3 mil educadores.¹²

¹² *Brasil de Fato*. 29 de janeiro a 4 de fevereiro 2004. pg. 4
Site do MST: www.mst.org.br

1.1. O Contexto Histórico do surgimento do MST

A estabilidade dos que têm trabalho está garantida por lei,
mas, na prática, depende da Virgem de Guadalupe.
(Galeano, 1999, p. 174)

Antes de tratar do surgimento do MST, cabe lembrar que a luta pela terra no Brasil é secular, remontando aos quilombos no período colonial e chegando às Ligas Camponesas e ao Master nos anos cinquenta e sessenta do século passado. Movimentos cuja marca histórica foi a repressão desmedida, atestada na utilização de canhão – pela primeira vez contra a população civil na história brasileira – nas investidas contra o Arraial de Canudos e por avião – também pela primeira vez contra a população civil – no movimento conhecido como Contestado, na região limítrofe entre os estados do Paraná e Santa Catarina. Se o MST representa e resgata, como sujeito social, o questionamento à estrutura fundiária brasileira, ele também traz uma inovação significativa e que, salvo melhor juízo, ainda não foi analisada com profundidade: tem um caráter nacional, existindo praticamente em todo território brasileiro.

Ao longo da década de 1970, agudas transformações tecnológicas e produtivas desenvolveram-se na agricultura, levando um grande contingente de pequenos agricultores a perder suas antigas funções. Eram arrendatários, mão-de-obra das grandes propriedades, agricultores que possuíam pequenos lotes de terras já divididos por herança e perderam a possibilidade de viver nesses novos tempos de produção ou acabaram expropriados por dívidas. As novas frentes de cultivo que se abriam eram destinadas a um reduzido número de trabalhadores. Nessa linha, afirma Martins¹³ (1991, p.120):

Como geralmente essas grandes fazendas, que têm sido abertas nestas últimas décadas [1970/80], são destinadas à pecuária, o número de empregos gerados é desproporcionalmente pequeno. De cada 7 ou 8 famílias expulsas, sobrarão trabalho para um único trabalhador.

Nesse quadro, esses pequenos agricultores criaram três alternativas: migrar para as novas fronteiras agrícolas (Mato Grosso, Pará, Rondônia), tentar a vida nos grandes centros urbanos ou

buscar, por meio de um movimento social lutar por reforma agrária e condições de sobrevivência, objetivando manter-se na região de origem. Em 1984, num encontro em Cascavel, Paraná, foi promovido o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Nascia o MST.¹⁴ Cabe citar o importante papel desempenhado pela Comissão Pastoral da Terra, órgão da CNBB, nesse processo.

Se o eixo de luta central do MST está na questão agrária, vale registrar que cada vez mais passa a agregar não mais apenas os *desgarrados da terra*, integrando também as camadas mais pobres das cidades. Em julho de 2004, assisti, em uma banca de defesa de monografia do curso de Pedagogia da UERGS (em parceria com o ITERRA), à pesquisadora Marilene Cupsinski apontar como sendo um dos grandes desafios do MST o de como tratar, relacionar-se, integrar “esse pessoal vindo das grandes cidades”, com costumes e formas de viver absolutamente diferentes dos vividos pelos *sem-terra* de até então, predominantemente oriundos do campo.

Numa perspectiva histórica, é certo afirmar que o desemprego e o quadro de miserabilidade agravaram-se a partir dos anos setenta. Esse processo deu-se fundamentalmente num contexto de transição entre modelos diversos de Estado e de produção que também engendram, deve-se dizer, novos padrões culturais. Segundo Harvey (1993) o modelo de acumulação fordista-keynesiano, forjado pelo mundo capitalista ocidental a partir do fim da Segunda Guerra Mundial foi, devido a uma série de fatores estruturais e conjunturais, solapado a partir dos anos setenta, desenvolvendo-se o que chamou de modelo de acumulação flexível. Este trouxe como conseqüências, entre outras:

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (em oposição a ‘friccional’), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.(p.141)

¹³ Ciente da visão pouco afinada com os rumos trilhados pelo MST (especialmente contidos na obra “O Impossível Diálogo”), a utilização do presente autor deteve-se na construção do processo histórico brasileiro, visto não ser a discussão central deste trabalho.

¹⁴ Discutir-se-á, no decorrer do trabalho, um pouco mais sobre a criação do MST.

Perry Anderson, analisando o mundo contemporâneo, afirma categoricamente que o neoliberalismo, trazido progressivamente à tona a partir da crise do petróleo de 1973, fracassou quanto a seu objetivo central. Num primeiro momento, o neoliberalismo, segundo ele, foi uma resposta teórica ao intervencionismo estatal desenvolvido pelas economias do mundo capitalista pós-guerra. M. Friedmam e Hayek afirmavam que essa intervenção era nefasta para os agentes econômicos que, no limite, chegariam à “servidão dos regimes totalitários”. Para esses pensadores, o diagnóstico da crise dos anos 70 era claro: excessivos gastos sociais do Estado, sindicalismo muito combativo (salários valorizados, portanto), altos impostos, níveis de desemprego excessivamente baixos. Tudo isso se refletia na redução progressiva das taxas de lucros, diminuindo as possibilidades de investimento dos empresários e fazendo com que as economias não tivessem fôlego para expansão. Ao se hegemonizar esse diagnóstico, governos dos mais diferentes matizes – desde M. Thatcher na Inglaterra até a Espanha de González – adotaram políticas visando dirimir essas “dificuldades”, provocando um processo de liberalização das economias, criando o chamado “exército industrial de reserva”, fazendo reformas fiscais, vendendo empresas públicas e buscando, na medida das possibilidades, diminuir os chamados “encargos sociais”. Vale, aqui, trazer a avaliação de Anderson:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (1995, p.23)

Outro aspecto que merece destaque, nesse contexto, é a chamada Revolução Científica e Tecnológica que, ao contrário de todas as outras transformações no campo produtivo, não repôs em outras esferas da produção os empregos retirados com as novas tecnologias, contribuindo para o aumento do desemprego estrutural. Por exemplo, apesar das condições de trabalho excessivamente precárias, a Primeira Revolução Industrial Inglesa gerou empregos em larga escala para os camponeses expropriados. Talvez seja ilustrativo o fato de que há vinte anos existiam seiscentos trabalhadores atuando em duas agências do Banco do Brasil, no município em Santo Ângelo, no Rio Grande do Sul. Hoje, são menos de cinquenta.

Se esse é o quadro do capitalismo ocidental, tem-se que olhar com especial atenção às peculiaridades do processo histórico brasileiro. No que se refere à questão fundiária, o Brasil colocou a reforma agrária em sua agenda política há não mais que vinte e cinco anos. Basta lembrar que países como Inglaterra e Estados Unidos redistribuíram suas terras há mais de século. Se é verdade que os movimentos sociais levantaram essa bandeira muito antes da chamada Nova República, e que esse era um dos objetivos das “Reformas de Base” do governo João Goulart¹⁵, a concretização efetiva de desapropriações dignas de nota faz-se, fundamentalmente, a partir da década de 1980.

É significativo, penso eu, que um ano após a regulamentação legal do trabalho rural (1963) e apenas alguns meses após as primeiras desapropriações de terras por interesse social, decorrentes dessas lutas, a limitada democracia implantada no país em 1946 tenha caído e cedido lugar a uma ditadura militar, a um regime autoritário, feroz que dissociou democracia e desenvolvimento econômico. (Martins, 1991, p.144)

E mesmo nesse relativo curto período houve avanços e retrocessos significativos, como a própria história do MST confirma. Para ilustrar, um dado: no Brasil, 1% dos produtores rurais possuem 46% das terras produtivas (Kolling; Néry e Molina, 1999, p.50).

Ir às raízes do processo histórico brasileiro é trazer à tona elementos que ainda não se constituíram em objeto de reflexão de nossa sociedade. Questões como o latifúndio, a escravidão, a mentalidade autoritária, as relações servis, a corrupção – fruto da confusão entre as esferas pública e privada – não são apenas conteúdos a serem discutidos em aulas sobre “Brasil Império”, mas marcas constitutivas de um país que, como nos quer fazer convencer Luis Mir (2004), vive uma secular guerra civil. Apesar de controverso e polêmico, creio que o livro *Guerra Civil* lança luzes a questões pertinentes, como a proliferação das periferias e a discriminação étnica, foco central do trabalho. Interessantes são alguns dados por ele apresentados:

O 1% mais rico acumula o mesmo volume de rendimentos dos 50% mais pobres e os 10% mais ricos ganham 18 vezes mais que os 40% mais pobres. Metade dos trabalhadores brasileiros ganha até dois salários mínimos e mais da metade da população ocupada não contribui para a

¹⁵ Além das desapropriações realizadas por Leonel Brizola enquanto Governador do Rio Grande do Sul. Contudo, refiro-me sobretudo à União quando afirmo o descaso com a questão agrária. Mesmo o Estatuto da Terra, feito pelo regime Militar, pouco realizou no plano concreto.

previdência. (...) Em 2001, o rendimento médio da população ocupada afro-brasileira e mestiça ficou em 50% do rendimento dos indo-europeus e outras etnias. (p.81-82)

Talvez seja por isso que Hobsbawm, reconhecido historiador, afirme que o Brasil é “(...)o candidato a campeão mundial de desigualdade econômica”, “monumento de injustiça social”. (Hobsbawm, p.397)

É a partir desse contexto que o MST constitui-se enquanto movimento social. Mais que lutar por terras, propõe-se a discutir novas formas de organização produtiva e de relações sociais. E, o que creio ser mais importante, não espera para concretizar, num futuro próximo, seus objetivos enquanto coletividade. Penso que provavelmente esse tenha sido um dos grandes equívocos da esquerda no século passado. Não viviam em seu cotidiano – pessoal, familiar, e mesmo partidário – os ideais tão ardentemente defendidos. Advogavam uma sociedade mais justa e humana e viviam em seus partidos uma lógica pragmática. Alguém já afirmou que o socialismo se faz com socialistas, e não o inverso. É necessário reconhecer que os *sem-terra* estão construindo, desde já, cooperativas agrícolas, contraponto à lógica do capital no campo, calcada em grandes extensões de terra e no *agrobusiness* – produção diretamente subordinada a grandes empresas, nas quais as multinacionais se destacam controlando grandes fatias do mercado. Contudo, o desenvolvimento do trabalho cooperativo não anda sem dificuldades; há uma cultura de trabalho familiar que não pode ser esquecida, além das pressões econômicas que, evidentemente, também estão colocadas nesse contexto. Seria ingênuo pensar que esse processo desenvolve-se de modo contínuo e sem sobressaltos ou retrocessos. Por outro lado, relações sociais menos utilitárias e individualistas também estão no horizonte desse movimento, e esses propósitos – que são construídos no cotidiano – não estão absolutamente em segundo plano.

1.2 Breve história do MST e do Setor de Educação

a gente não tem cara de panaca
a gente não tem jeito de babaca
a gente não está, com a bunda exposta na janela para passar a mão nela
(É, Gonzaguinha)

O MST tem suas origens no processo de expropriação de terras que se desenvolveu ao longo da década de 1970. No Rio Grande do Sul, esse quadro foi impulsionado pela mecanização das lavouras, especialmente no cultivo da soja (que exige relativamente pouca mão-de-obra e latifúndios consideráveis) e pela expulsão de 1200 famílias de colonos da reserva indígena de Nonoai, famílias essas que construíram os primeiros acampamentos, nas fazendas Macali e Brillhante, em Ronda Alta, e na reserva florestal da Fazenda Sarandi, em Rondinha. No Paraná, as mobilizações dos pequenos agricultores deram-se em razão da construção da Hidrelétrica de Itaipú (Caldart, 2000, p. 75). Outros estados que tiveram grande importância nesse processo foram Santa Catarina, São Paulo e Mato Grosso do Sul. Como aponta Stedile (Fernandes; Stedile, 1999), é interessante notar que, apesar de o conflito agrário ser historicamente mais acirrado no nordeste, o MST deu seus primeiros passos no sul do Brasil. Isso porque as Ligas Camponesas foram duramente reprimidas durante o regime militar, enfraquecendo, em sua matriz, um movimento camponês organizado e combativo até o Golpe de 1º de abril de 1964.

Outro elemento importante para a compreensão desse contexto é o quadro de efervescência política. Se os trabalhadores do campo resistiam à expropriação a que foram submetidos, nas cidades, o sindicalismo parecia tomar novo fôlego com o processo de democratização *lenta, gradual e segura*, como queria o general-presidente Geisel. As greves do ABC paulista mostravam à sociedade a existência de novos sujeitos sociais, não mais atrelados a governos ou partidos populistas, tradição política a partir da “Era Vargas”.

Janeiro de 1984. Primeiro Encontro Nacional de Fundação do Movimento, em Cascavel, Paraná. Marco do nascimento do MST. Um dos debates propostos discutia se o movimento deveria ser autônomo ou vinculado à Comissão Pastoral da Terra. Define-se por sua autonomia,

mantendo, contudo, estreitos laços com a Pastoral, fator que influenciou e continuaria tendo grande influência nas questões sociais no campo.

[...]conforme Stédile, a participação da CPT no processo de retomada da luta pela terra no Brasil teve uma influência decisiva no caráter nacional da articulação das lutas, que veio depois criar o MST. E isto por dois motivos: primeiro pela vocação ecumênica da CPT que evitou que a diferença de credos levasse a criar movimentos distintos, segundo porque sua atuação nacional e seu conhecimento profundo das lutas anteriores influenciaram nesta direção. (Caldart, 2000, p.70)

Pode-se dividir a história do MST em três grandes blocos, porém chamando a atenção que as transformações históricas não são lineares. O desenvolvimento do MST do Rio Grande do Sul não é idêntico ao de Tocantins, visto estar constituído há relativamente pouco tempo nesse estado. O Setor de Educação do primeiro é mais atuante que o do último, que dá seus primeiros passos. Contudo, os erros e acertos nessa área certamente serão valiosos como aprendizados para os estados onde o movimento está organizado há menos tempo.

O primeiro período tem como marco o encontro nacional acima referido. Treze estados estavam representados e decidiu-se pelo nome, MST, e também pela estrutura organizativa independente. Afora isso, construíram-se os chamados “objetivos gerais”, objetivos esses que permanecem sendo balizas do movimento¹⁶. Em 1985, realizam o I Congresso Nacional que referenda como lema “Ocupação é a única solução”. Talvez essa seja a decisão mais significativa da história do movimento, pois essa atitude, além de escancarar a existência de terras improdutivas, colocou – e coloca – em questão o valor absoluto da propriedade agrária, propondo que condições dignas de vida são valores maiores a serem considerados. Essa definição também deu uma visibilidade ao movimento, fazendo com que a sociedade se colocasse favorável ou não a suas atitudes. Em poucas palavras, ninguém fica neutro frente a ocupações. E essa afirmativa é válida tanto para a sociedade como um todo quanto para os integrantes do MST. Ou seja, o instante de cortar as cercas de uma fazenda e o *tempo* do acampamento são profundamente formativos. Vale dizer essa dimensão foi compreendida a partir dos textos produzidos pelo movimento; mas, principalmente, pelas conversas e trabalhos de pesquisa realizados pelos estudantes do magistério. Ou seja, ninguém fica imune às vivências do acampamento.

No campo educativo, as preocupações surgiram a partir de uma questão bem objetiva: o que fazer com as crianças que estão com as suas famílias nos acampamentos? Se, no início, as respostas giravam em torno da possibilidade de mandá-las morar na cidade com parentes, com o tempo essas famílias foram dando-se conta da necessidade de uma educação voltada para o mundo do campo e para as crescentes demandas dos acampados. E, mais que isso, para a necessidade de os educadores estarem afinados com a luta pela reforma agrária. Esse primeiro momento é anterior a 1984, e as preocupações na área da educação ainda são pontuais, referindo-se aos acampamentos e primeiros assentamentos da região sul do país, destacando-se o acampamento na Encruzilhada Natalino que, posteriormente, seria berço da primeira escola legalmente reconhecida, a do assentamento Nova Ronda Alta, em outubro de 1983 (Camini, 1998, p.39).

Se as preocupações acerca da educação começam pelo “O que fazer com as crianças acampadas?”, a partir da constituição do MST, especialmente depois do I Congresso Nacional, progressivamente é construída uma articulação entre os educadores do movimento, buscando responder outra questão sumamente importante: “Que tipo de escola queremos?” É interessante estudar-se a trajetória da educação ligada à do próprio movimento porque essa questão só torna-se relevante quando o MST, num encontro realizado em 1986, define que os assentados permanecerão integrando o movimento. Existia a possibilidade de eles se desligarem, fundando um novo movimento, já que suas demandas passariam a ser de outra natureza. Se bem que essa é uma verdade relativa, visto que a discussão acerca de financiamento, apoio técnico, construção de escolas, entre outras demandas, faz parte da luta pela reforma agrária. Na história da educação, essa decisão tem importância porque com ela começam as reflexões sobre as escolas dos assentamentos, como elas devem ser e quais suas tarefas fundamentais.

Essa articulação nacional desembocou no I Encontro Nacional de Professores de Assentamento, no Espírito Santo, com a participação de representantes de sete estados, em 1987.

Este encontro é a semente do **Setor de Educação** do MST e deixou algumas marcas: a decisão do MST de lutar por escolas (o sonho era garantir a escolarização de 1^a a 4^a série para todas as crianças); o jeito de fazer essa luta (assumindo a condição de sujeitos que lutam por um direito); a constituição de equipes de educação compostas pelas professoras e pessoas da comunidade acampada ou assentada mais sensíveis a esta questão (reflexão do método das aulas a partir das

contribuições da educação popular); e o início da discussão sobre que escola interessa aos Sem Terra (o que queremos com as escolas dos assentamentos e como organizar estas escolas). (Caderno de educação nº11, p.7)

Começam as reflexões sistemáticas acerca da chamada “escola diferente”.

O terceiro momento vivido pelo, agora, Setor de Educação é o do crescimento e da consistência da atuação e produção teórica a partir da década de noventa. As frentes de trabalho cresceram consideravelmente, passando desde a atuação com as crianças até a alfabetização de jovens e adultos. Passam a promover Cursos de Magistério para educadores dos assentamentos. O primeiro, foi criado em 1990, na FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro, em Braga, no Rio Grande do Sul. Além de abrigar o primeiro curso de Magistério, nessa Fundação, desenvolveu-se também o primeiro curso Técnico de Administração de Cooperativas, tendo por objetivo a capacitação para o trabalho nos assentamentos. Atualmente, esses cursos são realizados no Iterra, pelo IEJC, em Veranópolis. O Magistério está na décima turma e o chamado *TAC* (Técnico em Administração de Cooperativas), na nona.

É importante notar que a constituição dessas escolas são, também, uma resposta ao descaso à que as ditas “escolinhas rurais” foram relegadas, o que gerou, no princípio das mobilizações por educação, um desinteresse por parte dos próprios acampados. Como afirma Camini:

Esse desinteresse e descrença pela escola por parte dos pequenos agricultores também tem raízes na escola rural, existente em suas comunidades de origem, onde as crianças aprendiam pouco, reprovavam muito, os conteúdos não condiziam com a realidade do campo e ainda havia muita troca do/a professor/a. (1998, p.40)

Nesse mesmo contexto, o MST passou a ser duramente perseguido pelo Governo Collor, passando para uma postura mais defensiva. O II Congresso Nacional, realizado em 1990, confirmou o lema proposto no ano anterior, “Ocupar, resistir e produzir”, mas o movimento agarrou-se mais, nos dizeres de Stédile, no “resistir”(2001, p.54). De fato, o governo Collor foi o que menos fez assentamentos. Nesse período, ainda segundo Stédile, a Polícia Federal invadiu, no mínimo, quatro secretarias estaduais do movimento. Com denúncias de corrupção, seguidas de

intensas manifestações populares, Collor, na iminência de ser impedido, renunciou ao mandato, assumindo o vice-presidente Itamar Franco, em 1992.

Com o novo governo, as tensões diminuem, iniciando-se uma série de novas conquistas, novos assentamentos. O lema escolhido no III Congresso (1995), realizado em Brasília, foi: “Reforma Agrária, uma luta de todos”, expressando a idéia de que estava na hora de o movimento abrir-se à sociedade, de discutir questões relativas à soberania nacional ou a um projeto de nação. O MST passou a tomar posições não somente no que tange à estrutura agrária, mas ao conjunto das políticas públicas levadas a cabo pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Apesar de recente, vale lembrar que esse é o período das privatizações de empresas estatais, do progressivo endividamento do Estado, do agravamento dos problemas sociais, especialmente do desemprego. Essa *abertura à sociedade* tem como referência a Marcha nacional realizada pelo movimento em 1997, que culminou com um ato público em Brasília. Essa longa caminhada foi organizada um ano após o assassinato de 19 militantes do MST em Eldorado dos Carajás, episódio que ficou conhecido mundialmente.

Os cursos ministrados na FUNDEP deram início a uma atuação no campo educativo que envolve cursos nos mais diversos estados do país, conforme articulações com governos e universidades. Há turmas de magistério, formadas ou desenvolvendo-se, no Espírito Santo, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Bahia, Pará e Maranhão. No ensino superior, parcerias com universidades abriram as portas do curso de Pedagogia para professores do movimento. A primeira turma a iniciar seus estudos universitários começou em 1998, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), com sede no município de Ijuí.¹⁷ Outra esfera de atuação que merece destaque são as Escolas Itinerantes. É provável que as experiências mais inovadoras – para não dizer ousadas – no campo da educação, desenvolvidas pelo MST, estejam aqui, sendo reconhecidas por organismos mundiais, como a UNESCO e a UNICEF.

Um marco de referência desse período é o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o I ENERA, realizado em Brasília, em 1997¹⁸. Com a participação de mais de 700 educadores, evidenciou-se, nesse encontro, a importância cada vez

¹⁷ Para conhecer mais sobre os espaços de atuação do movimento, ver *Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação* (Cadernos do ITERRA, 2002).

¹⁸ Conferir, no anexo A, o *Manifesto dos Educadores* do ENERA.

maior à educação dada pelo movimento. Além disso, de certo modo, expressou a organização e a abrangência da atuação do Setor de Educação em todo país, já que estavam representados dezenove estados, mais o Distrito Federal. Por último, deu visibilidade a um movimento pedagógico em grande parte desconhecido pela sociedade.

A preocupação com a formação e as crescentes demandas dos assentamentos e acampamentos fizeram com que o Setor de Educação começasse a pensar em uma escola não vinculada ou articulada com, mas *do* movimento. Ou seja, organizada e desenvolvida a partir dos objetivos e da própria pedagogia que permeia as diversas esferas de sociabilidade do MST. O projeto foi facilitado com a cedência de parte de um prédio (antigo internato) feita pelos freis Capuchinhos, de Veranópolis. Nesse espaço, o MST criou o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, o ITERRA. Esse é o órgão mantenedor do Instituto de Educação Josué de Castro, foco desta investigação.

1.3. De sem terra à Sem Terra: a *idéia* de sujeito histórico

O futuro não é uma província histórica mais além do hoje à espera de que lá cheguemos um dia e façamos a operação de acrescentar a esse amanhã já feito ao hoje, tornando-se velho e superado. O futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem (Freire, 2003, p. 200).

O objetivo traçado é o de refletir sobre as possibilidades construídas pelos *desgarrados da terra* de tornarem-se efetivamente *sujeitos* de sua história. A perspectiva que guia esse olhar é a noção de historicidade desenvolvida por Freire. Pode-se mesmo afirmar que seu pensamento é marcado por uma lúcida percepção da História, trazendo a necessidade de nos colocarmos, conscientemente, como sujeitos do processo histórico. Nesse sentido, o autor aponta a importância da ação humana consciente para fazer andar a chamada *roda da história*.

Sabe-se que as mudanças desenvolvidas ao longo da história não foram, em grande parte, conscientemente arquitetadas por seus sujeitos. A título de exemplo, poucas pessoas poderiam aventar que aquelas primeiras unidades fabris inglesas, desenvolvidas a partir de meados do século XVIII, seriam os primórdios da globalização de uma *forma* específica de produção, e que isso influenciaria, de modo irreversível, a grande maioria das sociedades humanas. Se essa é uma afirmativa válida, por outro lado, Freire coloca a reflexão sobre o papel dos *sujeitos da história*, e é esse o caminho que se pretende seguir nessa análise.

Junho de 2004. Em frente à janela do refeitório do IEJC, pouco antes da janta, conversávamos eu e Lourival, estudante do curso Técnico em Saúde Comunitária. Sua turma estava no Tempo Comunidade¹⁹, mas resolvera ficar na Escola – além da decisão própria deve ter existido uma indicação para tanto – para aproveitar a estrutura e coordenar a Unidade de Panifício. Fazia frio – aquela fora a semana mais fria do ano – e Lourival contava-me a história de sua família, reconstituindo a trajetória de seus pais. Começou falando das rápidas passagens por inúmeras fazendas no Paraná, quando trabalhavam conforme a necessidade de plantio e colheita. Andavam pelas propriedades rurais em busca de trabalhos esporádicos ou, dito de outro modo, viviam de “bicos”. Essa dispersão acabaria levando-os ao Paraguai, quando foram tentar a

¹⁹ No desenvolvimento do trabalho, analisar-se-á o método de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade.

vida no outro lado da fronteira. Seus pais o conceberam nesse país. Depois de quatro anos, carregando nada mais que lençóis e algumas poucas roupas, retornaram ao Brasil objetivando continuar a exercer atividades no campo. Ouviram falar no MST e, incentivados pelo proprietário das terras em que trabalhavam, decidiram integrar-se ao movimento.

Se, num primeiro momento, a conquista de um pedaço de terra era o que os motivava a permanecer no acampamento, a possibilidade de estudar e discutir sobre as razões de a estrutura fundiária estar a tal ponto concentrada – entre outros temas que caracterizam o Brasil contemporâneo – levou-os, progressivamente, a tematizar a realidade da qual faziam parte, buscando o que Freire chamou de *as razões de ser dos fatos*. Lourival fala com orgulho que recentemente seus pais conquistaram alguns hectares de terra, tirando dela seu sustento.

A partir da trajetória dessa família, pode-se vislumbrar, entre tantos outros aspectos, a *idéia* de inserção no processo histórico enquanto sujeitos da história. Vale afirmar que essa expressão, *sujeitos da história*, não é uma idealização, ou mesmo um olhar romântico para a realidade. É carregada de sentido, pois representa o choque, o embate entre diferentes projetos de sociedade construídos a partir de uma realidade concreta, material. A partir das necessidades existenciais de homens e mulheres. Conversando com colegas, professores de História, discutíamos sobre as dificuldades de se pensá-la (o processo histórico) a partir de nossas vivências, do universo cotidiano. Em outras palavras, o conhecimento histórico parecia-nos, por vezes, situar-se num espaço longínquo, fora das esferas da ação humana cotidiana. Contrapondo-se a essa impressão, vê-se em Freire a noção de uma *história viva*, que fazemos e refazemos nas práticas sociais efetivadas diariamente. Refletindo sobre o que Lourival nos contava, pode-se afirmar que a conquista de assentamentos constitui-se num paralelo significativo às grandes propriedades rurais brasileiras visto que engloba, além do tamanho das propriedades, formas diferenciadas de cultivo, diferentes mercados, enfim, um conjunto de mudanças substantivas que dão outra face à dinâmica agrária. Até que ponto essas transformações se aprofundarão? Como ensina Freire, depende diretamente dos sujeitos envolvidos e da concretização dos projetos em disputa.

Nesse embate não há determinismo. As transformações históricas dependem, pois, de nós. Como defende Freire: “O futuro não é o que tem de ser, mas o que façamos com e do presente”(Freire, 2003, p. 119). Ou seja, a história *é hoje*, emergindo com toda a força a idéia de

sujeito desse processo. Assim, os pais de Lourival, ao tematizar sua realidade e construir em seus assentamentos, ao lado de outros trabalhadores rurais, possibilidades de vivência digna, são agentes de uma transformação concreta; agentes da história.

É interessante ressaltar a importância que adquire a conscientização. No entanto, penso que essa categoria foi banalizada a tal ponto que cabe refletir um pouco sobre sua pertinência. Primeiro, creio que a vulgarização dessa expressão deu-se pelo fato de que, para muitos militantes, um homem consciente era o que repetia um discurso construído pelo partido ou movimento político. Então, bastava chegar nas comunidades populares e fazer o que Freire mesmo chamou de “sloganização”. Palavras de ordem, em última análise, desprovidas de significado. Num outro viés, compreendo conscientização como a tematização progressiva do universo cotidiano, vivido pelo sujeito.²⁰ Valorizando a consciência, Freire desvenda sua importância na promoção das necessárias transformações sociais. Contudo, não cai na ingenuidade de afirmá-la como redentora da sociedade, como alguns teimam em criticá-lo.

Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. Nem a subjetividade faz, *todopoderosamente*, a objetividade nem esta perfila, inapelavelmente, a subjetividade (Freire, 2000, p. 57).

Lembro-me de outra conversa que tive com uma educanda, colega de Lourival, a Cida. Conversávamos a respeito de um assentamento em que parte dos assentados desenvolviam ricas experiências de cooperação. Localizado no Paraná, Cida o conhecia porque seu irmão dele fazia parte. Contudo, o desenvolvimento de formas alternativas de organização da produção não se faz sem contradições. Explica-se. O assentamento é dividido em cento e oito lotes de terra e a experiência de cooperação desenvolve-se entre dez famílias. A grande maioria ainda está à parte desse processo. Por outro lado, essas dez famílias juntaram *todos* os meios de produção de que dispunham: alguns colocaram seu maquinário; outros seus animais; outros, ainda, suas plantações... E isso tudo sem um cálculo prévio de quanto cada um estava *investindo individualmente*. Além disso, dividiram as atividades conforme o gosto de cada sujeito. Assim, homens que gostavam de cuidar de abelhas, caso do irmão de Cida, ficavam responsáveis pela produção de mel. E, o significativo é que a renda adquirida, a partir das mais diversas atividades,

²⁰ No segundo capítulo aprofundo um pouco mais essa questão.

era dividida igualmente pelas famílias. Registra-se que o trabalho cooperativo discutido acima não confunde-se com qualquer forma de coletivismo, negador de individualidades. Primeiro, porque parte dos próprios interesses – alguns chamariam de *vocações* – dos assentados. Eles escolheram quais atividades iriam desempenhar, de acordo com os condicionamentos econômicos e culturais de sua região. Segundo, porque não há um agente externo obrigando-os a participar dessas experiências; eles o fazem porque acreditam que, desse modo, terão melhores condições de viver no campo.

Pode-se fazer, do relato acima, duas leituras. A primeira seria pessimista visto que, de um conjunto de mais de cem famílias, apenas dez estão realmente construindo espaços de cooperação substantivos. Portanto, a grande maioria mantém uma produção individualizada, destoando das propostas de cooperação nos assentamentos. Por outro lado, essa experiência demonstra que estão acontecendo mudanças radicais não só na divisão do campo brasileiro – o que, por si mesmo, já é um feito louvável –, mas também nas formas de organização da produção. Quanto aos poucos sujeitos que constróem essa experiência, lembremos que o processo histórico não se dá *do dia para a noite, instantaneamente*. Por ele entrelaçam-se condicionamentos culturais, econômicos, sociais... E, nesse quadro, se percebe a importância da educação, da formação humana, para a construção de diferentes experiências. Assim, Freire acerta quando concebe o futuro como *possibilidade*. “O futuro é *problemático* e não *inexorável*. (...) Numa perspectiva verdadeiramente dialética, o *sonho* que nos move é uma possibilidade por que devo lutar para que ela se realize” (Freire, 2003, p. 200). Ou seja, não sabemos se essas cooperativas se afirmarão enquanto alternativa viável e se alastrarão; dependerá, fundamentalmente, do contexto histórico e de seus sujeitos.

CAPÍTULO II

O Pensamento Pedagógico Freireano

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança.

Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos em busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

(Freire, 1977, p.107)

Neste capítulo, será discutido o que se compreende como elementos centrais da Pedagogia de Paulo Freire. Pedagogia que envolve uma concepção filosófica, cultural e política, marcada pelo olhar crítico diante da realidade. Numa palavra, marcada pela dialética da denúncia e do anúncio, tão cara ao pensamento do autor. Far-se-á, também, um diálogo entre esse marco teórico e alguns elementos do chamado paradigma emergente (Santos, 1999). Isso se justifica pelo fato de que, ao analisar o que é proposto como novo paradigma científico, há grandes afinidades com as reflexões de Freire, o que será alinhavado a seguir. Além disso, é oportuno um diálogo crítico com as mais diversas teorias, visto não ser de modo diferente que a ciência e o conhecimento progridem.

Num primeiro momento, buscar-se-á apresentar as categorias estruturantes da teoria freireana e que, numa leitura atenta, perpassam seus escritos desde a obra *Pedagogia do Oprimido* até seus últimos textos, contidos no livro *Pedagogia da Indignação*. Se, por um lado, alguns dos elementos advogados por Freire, nos anos sessenta, perderam sua legitimidade nos primeiros anos do século XXI, de outro, seus fundamentos pedagógicos e filosóficos permanecem de uma atualidade significativa, o que não quer dizer que não possam – a bem da verdade, devem – ser revisitados e recriados. Discorda-se, radicalmente, do discurso promovido em alguns espaços acadêmicos proclamando que “Paulo Freire já era”, está ultrapassado.

O primeiro elemento, a meu ver fundamental – no sentido de fundante, eixo essencial –, é a dialogicidade. O diálogo pressupõe, antes de tudo, a existência de diferença entre as partes; ele não se estabelece entre iguais. Portanto, é a legitimação da diversidade, uma aceitação do que não faz parte de nosso universo cotidiano. Ou, ainda, a quebra do etnocentrismo reinante nos mais diversos espaços de sociabilidade. Aqui cabe uma ressalva: acredita-se que essa não deve ser uma compreensão, ou atitude, justificada pelo “politicamente correto”, sendo até piegas; pensa-se que deve ser genuína, sob pena de este constituir-se num discurso desprovido de materialidade concreta, existencial. No campo da educação popular, o diálogo impõe o respeito às vivências dos sujeitos envolvidos, a seu cotidiano e à visão de mundo. Contudo, o que percebi – tanto na minha relativamente curta experiência com educação popular²¹, quanto em algumas posturas de educadores ditos “freireanos” – é que esse respeito, muitas vezes, era deixado de lado, prevalecendo a “sloganização”, tão atacada por Freire. E é exatamente aqui que se percebe a importância da dialogicidade; não enquanto estratégia de convencimento, mas enquanto aprofundamento sobre dada temática. Compreendida assim é que adquire sentido a necessidade de uma postura humilde, visto que o arrogante não permite ser contrariado nas suas “verdades”. É interessante notar que a Pedagogia Humanista proposta pelo autor concebe características como humildade, amorosidade e rigorosidade ética como constituintes de seu sistema teórico, não sendo, portanto, uma espécie de *voluntarismo*.

A legitimação da diferença não nega a possibilidade de mudanças ou a proposição de projetos sociais transformadores. Se assim o fosse, cair-se-ia numa espécie de relativismo que afirmaria a diversidade pela diversidade, de viés essencialmente niilista e, em última instância,

²¹ Trabalho referido no capítulo *Sobre o autor e a pesquisa*

legitimador da forma como a sociedade está estruturada contemporaneamente. Pelo contrário, com lucidez, Freire (1992) utiliza a expressão “unidade na diversidade”. Ou seja, as diferenças entre as diversas minorias – que, em verdade, são a maioria – não podem impedir sua união em prol do embate pelo fim das também diversas formas de opressão. Num caminho semelhante, Unger apresenta um olhar interessante acerca do discurso do multiculturalismo.

É que não basta o “direito à diferença”. Da mesma forma que o fascínio pelo nome do Um constitui uma das molas fundamentais da dominação, o discurso da diferença que não levar em conta seu aspecto de confronto e troca, redundará apenas na atomização mediante a qual, ainda uma vez mais, essa mesma dominação se afirma. (Unger, 2001, p.45)

Nunca é demais lembrar que o diálogo só se desenvolve a partir do universo dos sujeitos envolvidos, da realidade concreta. Realidade cultural, sócio-econômica, cognitiva, etc. Por mais que esse ensinamento pareça simples e, para alguns, até ingênuo, acredita-se que só essa afirmativa, explorada filosófica, antropológica e pedagogicamente já daria um texto interessante. Primeiro, porque está claro que Freire não propõe, como práticas educativas, que professores fiquem “circulando” somente nas realidades vividas por seus educandos. E a essa crítica ele responde objetivamente na obra *Pedagogia da Esperança* (1992,p.83), afirmando:

Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar (...) dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos.

O que propõe é uma educação que parta dela e, desse modo, possibilite conhecer diferentes tempos, novos espaços, noções ainda não construídas. “[...] procuramos um método que fosse capaz de se fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse (...) o conteúdo da aprendizagem com o processo da aprendizagem.” (Freire, 1979. p.72) Transportadas para o âmbito escolar, essas reflexões têm um potencial de transformação significativo. Como ilustra Moll (1998), historicamente houve uma dissociação entre o *mundo da escola* e o *mundo da vida*.

Os colégios inauguram uma forma de socialização que rompe a relação entre aprendizagem e formação e, desfaz o vínculo entre trabalho manual e intelectual, desvalorizando o primeiro e reforçando as polaridades que divorciam o ‘vulgar’ do ‘científico’. Reforçando o desprezo pelas práticas populares, desprestigia o trabalho manual como se este se revestisse

apenas de princípios vulgares. Os saberes populares são tomados como (anti)saberes que precisam ser, senão destruídos, isolados. (1998, p.68)

Santos (1989), ao alinhar algumas características da ciência na contemporaneidade, defende a necessidade de realizar-se o que definiu como *segunda ruptura epistemológica*. Segundo o autor, a *primeira ruptura epistemológica* diz respeito ao rompimento e à separação entre o conhecimento científico e o senso comum, representativo de uma transição mais ampla – o advento da modernidade. Feita essa primeira ruptura, fundamental para o desenvolvimento das ciências, resta realizar uma segunda ruptura, somente possível a partir da primeira e que não objetiva, segundo ele, o retorno ao que denomina *status quo ante*.

Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência constituída e no mesmo processo transforma a ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente, ou melhor, uma nova configuração do saber que se aproxima da *phronesis* aristotélica, ou seja, um saber prático que dá sentido e orientação à existência e cria o hábito de decidir bem. (...) A dupla ruptura epistemológica tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que sendo prática não deixa de ser esclarecida e sendo sábia não deixe de estar democraticamente distribuída. (Santos, 1989,p.45)

Ao advogar uma pedagogia que parta dos conhecimentos de seus sujeitos e promova mudanças de atitudes diante do mundo, Freire trata da necessidade de uma sintonia entre a ciência e a “realidade concreta”, ou o *mundo da vida*, aproximando-se das reflexões de Santos. Assumir a pertinência desse reencontro não é suficiente para sua efetivação, restando aos educadores o desafio de tal empreendimento. Tarefa nada fácil. A *ciência prudente* a que Santos se refere visa responder, em grande medida, a questões como “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 1996, p.86)

A relação dialógica refere-se a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, tanto entre educadores e educandos quanto entre os próprios educandos. Aquela sala de aula onde os alunos são posicionados em rígidas filas, onde cometem delito grave os que olham para o lado, é posta em ruínas. Se o professor deve coordenar as tarefas a serem desenvolvidas em sua disciplina, caso contrário cair-se-ia num tipo de licenciosidade tão passível de críticas quanto o autoritarismo promovido em alguns espaços educativos, tem o dever, por outro lado, de

aproveitar e valorizar as experiências vividas por seus educandos, possibilitando a troca, a aprendizagem mútua, também entre os pares.

Essa idéia não diz respeito exclusivamente à esfera educativa. Qualquer ação social que esteja desprovida desse aspecto, qual seja, partir das vivências de seus sujeitos, estará fadada ao fracasso. Um exemplo que extrapola a educação formal está contido no texto *Extensão ou Comunicação*, no qual Freire defende a tese de que não basta técnicos agrônomos – formados em universidades – chegarem nos campos cultivados por camponeses e lhes impor novas formas de tratamento do solo para evitar a erosão e aumentar a produtividade. Se não houver toda uma ação dialógica, que envolva um entendimento do modo como esses camponeses relacionam-se com o cultivo, de suas relações com o universo religioso, de seu cotidiano e de sua visão de mundo, que também condiciona a visão que esse homem do campo terá do técnico, os objetivos de diminuir e estancar o processo corrosivo fatalmente fracassarão. Poder-se-ia também ver a questão colocada acima sob a óptica da complexidade, na qual a temática proposta exige uma transversalidade, utilizando-se dos mais diversificados campos do conhecimento, como Agronomia, Antropologia, Sociologia, Pedagogia.

A relação dialógica é aquela que permite aos sujeitos “dizerem sua palavra”. Aqui a epistemologia genética pode ajudar, proporcionando fundamentos para a compreensão da importância da fala para os seres humanos, o papel que desempenha em suas vidas. Nesse sentido, compreende a fala enquanto ação de segundo grau, exigindo uma reorganização cognitiva. Becker esclarece:

A fala espontânea e, a *fortiori*, a fala organizada consiste em apropriação e reorganização, em outro patamar, de ações executadas no patamar anterior (Becker, 1997).

No limite, o sujeito, através do diálogo problematizador, chega a reflexões cada vez mais elaboradas frente à realidade. Numa palavra, conscientiza-se. Desse modo, apropria-se conscientemente de suas ações, passando progressivamente a tematizar o vivido. O que antes era “automatizado” passa a constituir-se em objeto de reflexão.

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua

totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que então condiciona. Implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. (Freire, 1979, p.60)

Além de permitir aos educandos afirmarem-se, terem espaço para sua fala, o que no mundo contemporâneo, marcado pelo individualismo exacerbado²² e quase que associal, já é algo assaz positivo, a dialogicidade produz uma reflexão sobre o vivido, vivido que engloba mundos tão diversos quanto os do trabalho, o familiar, o cultural, etc. Compreende-se a pertinência do conceito de conscientização a partir desse quadro, no qual o que não se percebe é o sectarismo ou a imposição. Dito de outro modo, um sujeito consciente *não* é, necessariamente, aquele que reproduz o discurso de algum partido político ou movimento organizado.

Nesse processo de conscientização os sujeitos progressivamente “descolam-se”, tomam distância, de suas vivências cotidianas e as tematizam, visualizando criticamente a opressão da qual são objeto, a exclusão da qual são resultados objetivos. Porém, na mesma razão em que os homens tomam consciência dessa realidade, eles, dialeticamente, percebem-se capazes de transformá-la. Esse movimento de ação-reflexão, que Freire chamou de *práxis*, valoriza as consciências e abstém-se radicalmente de quaisquer formas de determinismo mecanicista. Ou seja, tanto a ação quanto a reflexão desvinculada de seu contrário são insuficientes em si. Nesse sentido, afirma que, enquanto a primeira vira ativismo, a última por si mesma transforma-se em “blábláblá”(Freire, 1987, p.38).

Ao negar o determinismo o que Freire quer dizer é da responsabilidade intransferível que mulheres e homens têm na mudança, nas transformações sociais, tendo por horizonte uma sociedade mais justa e humana. Vale dizer que Freire concebe a utopia enquanto um horizonte a ser perseguido, não como um projeto que se consolidará em breve, *amanhã*. É interessante também pensar-se como nos últimos tempos – fundamentalmente a partir dos anos noventa – discutir projetos de sociedade e falar de sonhos foi posto de lado, enquanto o fatalismo emergiu com toda sua força.

Sobre conscientização, Freire ainda defende que

[...]é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. (Freire, 1980, p.26)

Uma das marcas da contemporaneidade, como bem coloca Hobsbawm, é a não consciência histórica de seus sujeitos.

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje vivem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. (Hobsbawm, 1995, p.13)

Portanto, uma pedagogia que possibilite a seus educandos perceberem-se enquanto sujeitos históricos, condicionados por um contexto sócio-econômico, político e cultural, além de tudo, constitui-se num pólo de resistência e resposta à cultura individualista, na qual a esfera privada ganha cada vez mais espaço e importância, ao mesmo tempo em que a “coisa pública”, as questões relativas à coletividade parecem perder relevância. Hobsbawm é muito feliz ao criar a expressão “presente contínuo”.

Cabe ainda apontar o caráter fundamentalmente político da ação pedagógica desvendado por Freire. A educação pode estar voltada tanto para a manutenção das estruturas sociais, do *status quo*, quanto para a transformação. Sobre esse caráter, Freire afirma:

[...] a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (Freire, 2000, p. 58)

Contudo, não cai na ingenuidade de pensar a educação como a redentora dos problemas sociais, como a única responsável pelas transformações. Isso seria delegar à escola um papel que ela não tem e que dificilmente teria capacidade de cumprir. Entretanto, nenhuma transformação social significativa acontece sem educação.

²² Para um aprofundamento sobre essa temática, ver Costa (1997).

Refletindo sobre o referido no princípio deste capítulo como paradigma emergente e as possíveis “pontes” com o pensamento freireano, destaca-se o que Pessanha definiu como a já não mais primazia de uma razão única, coagente e demonstrativa, mas a existência de “razões”, especialmente relativas às ciências humanas. A razão universal era fruto de uma ciência que compreendia somente uma verdade, uma explicação para dado fenômeno – seja ele físico, químico ou mesmo sociológico e histórico. Demonstrando as lacunas deixadas por esse tipo de racionalidade (que, não esqueçamos, também é fruto de um contexto histórico), Pessanha propõe o que chamou de “razão do tipo dialógico”, fruto do modelo jurídico, ou seja, da disputa, do litígio.

Somos almas languageiras, persuasivas e sedutoras que somos porque o tempo todo estamos arbitrando e lidando com um tipo de linguagem em que não há conclusão definitiva. Há sempre uma conclusão transitória, aberta à nova ponderação. É um processo no sentido jurídico. (Pessanha, 1993, p.29)

Pensar em “razão do tipo dialógico” remete à dialogicidade freireana, discutida acima. Em poucas palavras, ambos partem da legitimação de visões, perspectivas diversas para a compreensão de algo. Apesar de as proposições advogadas pelos autores não terem o mesmo foco – um discute objetivamente, apesar da fluidez do texto, alguns pilares que marcaram a ciência moderna e que hoje, com os debates nas ciências sociais e os novos conhecimentos desenvolvidos no campo da física, estão postos em xeque; outro está preocupado com a educação das classes populares, visando, em última análise, à humanização de seus sujeitos –, elas se articulam no momento em que se defrontam com um tipo de modernidade, marcada por características como objetividade, demonstração, separação entre sujeito e objeto, não historicidade dos fenômenos estudados, dentre outras.

Em uma perspectiva filosófica, quando Freire trata do inacabamento do ser humano, afirmando que esse não é, mas está sendo, lateja a noção de processo.

[...] a educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (Freire, 1987, p.72)

Essa idéia de processo também pode ser vislumbrada nos escritos de Boaventura Sousa Santos, quando esse afirma, referindo-se ao que chamou de paradigma dominante nas ciências, que está em decadência:

[...]a noção de lei tem vindo a ser parcial e sucessivamente substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, pela noção de processo(Santos, 1999, p.31).

Outro elemento constitutivo tanto na perspectiva do dito paradigma da complexidade, ou emergente, quanto no pensamento freireano é a proposição de que o sujeito interfere em seu objeto de estudo. Dito de outro modo, a neutralidade é impossível. Especificamente no campo pedagógico, Freire afirma ser inevitável o fato de a “visão de mundo” influir de modo significativo na prática docente. E isso não é um mal em si, apenas reflete o caráter humano do fazer pedagógico. Os educadores não podem esconder de seus alunos suas crenças e convicções, dando a entender que são verdades acima de quaisquer questionamentos. Ou seja, não devem abrir mão da rigorosidade ética. Num foco diferente, mas refletindo a mesma temática, Santos discute a neutralidade no campo das ciências naturais, apresentando a relatividade de conceitos e proposições tidas como certezas inabaláveis. Referindo-se à física, o sociólogo afirma:

Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. (Santos, 1987, p.25)

O denominador comum entre os autores acima é a compreensão, alguns chamariam de honestidade intelectual, de que o conhecimento é dotado de historicidade e constitui-se *sempre* a partir dos sujeitos envolvidos.

Entre outras tantas possibilidades de relações, destaca-se novamente a compreensão do quão complexo é o processo de conhecer. Antes de tudo, é necessário compreender que o paradigma dominante – seguindo a definição de Boaventura – realizou um verdadeiro “esquartejamento” de seus respectivos objetos de estudo. No campo da produção historiográfica, por exemplo, os conteúdos de “História Geral” foram estudados separadamente dos da “História do Brasil” que, por sua vez, não estavam no mesmo passo que a disciplina de “História da América Latina”. Divisão arbitrária, para não dizer absurda, mas justificada pelo postulado de que quanto mais específico, dividido, o objeto de estudo, melhor para explicá-lo. O problema

reside no fato de que o processo histórico brasileiro tem de ser compreendido tendo-se em vista também sua condição de nação latino-americana, além das relações estabelecidas desde sua formação com o continente europeu e africano. Além disso, o conhecimento sobre esse processo passa por outros campos de estudo, como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Economia.

A pergunta que inquieta, a partir disso, é como Freire tratou essas questões. Levando em conta que suas preocupações não giravam em torno dessa temática, acredita-se, no entanto, que ele oferece algumas pistas interessantes quando “fala” de uma experiência educativa vivida no nordeste brasileiro (Freire, 1992, p.25). Ao tratar do livro “O Julgamento Moral na Criança”, de Piaget, a camponeses nordestinos, percebeu que os educandos entenderam muito pouco do que havia discorrido. Refletindo a respeito, concluiu que os camponeses teriam-no compreendido com maior facilidade se apresentasse o contexto social, geográfico, econômico e cultural no qual Piaget produziu essa obra. A leitura desse episódio pode levar a pensar uma proposta educativa cujos fundamentos estejam na complexidade do saber, na qual os temas abordados exijam uma transversalidade de saberes, não mais amarrados numa espécie de camisa-de-força.

CAPÍTULO III

Instituto de Educação Josué de Castro

O que vocês estão fazendo em suas escolas, nos assentamentos, na educação de adultos, na educação indígena, faz parte de um movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas como nunca houve neste país. (Arroyo, 2004, p.68)

Ao começar a escrita acerca do IEJC, o primeiro aspecto a ser destacado, novamente, é seu vínculo orgânico com o MST. O Instituto foi construído a partir de demandas dos assentamentos e acampamentos. Por isso, é válida a afirmativa de que conhecer o IEJC é conhecer também o MST, já que a estrutura orgânica e o funcionamento da escola têm profundas semelhanças ao de um acampamento, como será demonstrado no decorrer deste trabalho. Resguardando, porém, as especificidades que um ambiente escolar, em regime de internato, proporciona. Por exemplo, a necessidade de aproveitamento do tempo no Instituto é muito maior, visto ser o Tempo Escola relativamente curto: durando cerca de dois meses, dois meses e meio. Composto o nível médio de ensino, os cursos desenvolvidos são: Técnico em Administração de Cooperativas, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico em Comunicação e Curso Normal de Nível Médio (chamado por todos de Magistério). Além disso, o ITERRA, por meio de um convênio com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desenvolve o Curso de Pedagogia.

3.1 Onde tudo começa: os Núcleos de Base

Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (Paulo Freire, 1977, p.92)

Ter por objetivo entender o funcionamento diário do IEJC impõe a necessidade de compreender sua forma de organização, denominada de “Democracia Ascendente e Descendente”. Analisando esse modo de gestão ou de organização escolar, a *idéia* aqui levantada é que a participação cotidiana dos educandos nas mais diversas esferas de ação e decisão – desde o financiamento das atividades educativas, oriundo da mantenedora e dos trabalhos realizados pelos próprios estudantes, até a limpeza do prédio e seu embelezamento – propicia vivências em que a democracia se consubstancia no plano efetivo. Antes, porém, de aprofundar essa questão cabe compreender melhor essa forma de administração escolar.

“Democracia Ascendente é o processo em que a participação sobe da base até a Assembléia, passando pelas instâncias de coordenação intermediária”(Trevisan, 2002,p.14). A base a que Trevisan refere-se são os Núcleos de Base (NB), grupos compostos de sete a onze estudantes. Neles são dados os primeiros passos de deliberações ou posicionamentos dos educandos, sendo ali tomadas decisões que dizem respeito ao universo do Instituto ou do movimento, ou mesmo compartilhados momentos de angústias ou tristeza por estarem longe da família. Tive a oportunidade de participar de alguns encontros dos Núcleos de Base, sem aviso ou combinações prévias, e posso dizer que é um espaço onde a discussão e o embate se dão, por vezes, ininterruptamente. As decisões estabelecidas, pelo menos nas reuniões a que tive acesso, o foram sem consenso geral, por votações. Uma, especialmente, merece relato.

Maio de 2004. Entrando no ITERRA, por volta das dezoito horas, os dias frios chegando mansamente, mas já nos obrigando a andar encasacados, encontrei-me com alguns estudantes da turma de Saúde Comunitária II, educandos que há poucos dias tinham estudado comigo “Teorias da História”. Todos estavam contentes pelo reencontro – inclusive eu, claro –, convidam-me para participar da reunião de seu NB, que começaria naquele instante. Deixei as mochilas no quarto e fui para a reunião, crente que depois de uma viagem cansativa – a viagem para Veranópolis é relativamente curta, mas cansativa – nada me deixaria mais exausto. Enganado estava eu. Após

cumprimentos carinhosos e afáveis, a discussão acerca do nome que a turma deveria ter desenrolou-se de tal modo que os ânimos ficaram acirrados. Duas teses dirigiram o debate, envolvendo também supostas contrariedades que poderiam criar-se com o próprio MST. Discussões encerradas e sem consenso, foi-se para a votação. O interessante, depois desse momento, foi que as discordâncias ficaram dentro daquela sala e os educandos saíram com uma posição uniforme e, vale dizer, unidos. Contudo, é provável que nem todos os NB's tenham essa maturidade.

Outra discussão que passa, necessariamente, pelos NB's é a do financiamento do Instituto. As contas são conhecidas e discutidas por todos os sujeitos que compõem o IEJC. Cabe registrar que, além dos educandos, dos educadores e do Coletivo de Apoio Político e Pedagógico (uma espécie de departamento político-pedagógico), permanecem na escola alguns estudantes de cursos que estão, no momento, no Tempo Comunidade, contribuindo em um dos vários setores²³. Durante a estada no IEJC, em junho de 2004, participei da assembléia em que seriam discutidos os gastos do ITERRA, mantenedor da Escola. Numa sala, seguramente mais de cem pessoas assistiram à apresentação de contas feita pelos integrantes da Unidade de Finanças – todos educandos – para, depois de suas falas, interrogar sobre as razões do financiamento de estadias em hotéis para alguns educadores; sobre como angariar mais recursos para conseguir fechar as contas, abrindo a possibilidade de frentes de trabalho no domingo em algumas terras da região; sobre os gastos na cozinha e a economia que poderia ou não ser feita a partir da troca do óleo utilizada pela “copa”... Enfim, discussões de um grande coletivo que se via responsável pelas atuais condições da escola. E discussões que tiveram início nos NB's. Como declara Diana, integrante do CAPP:

o núcleo de base é o organismo, o coletivo mais importante de dentro de nossa escola. Se ele não funciona, não dá conta de responder às demandas das pessoas que estão ali, o instituto não anda. Por quê? Porque é o espaço menor, onde tem menos gente. (Entrevista²⁴)

Os NB's são organizados no início da primeira etapa, tendo como critérios o equilíbrio entre homens e mulheres, a inserção no MST e a divisão por estados da federação. Privilegia-se a heterogeneidade. Como as turmas começam, em geral, com cerca de sessenta alunos, prevendo-se

²³ O IEJC é dividido em cinco setores (organicidade oriunda do MST): Educação, Formação, Econômico, Serviços e Restaurante. Cada um desses setores é composto por Unidades de Trabalho, responsáveis pelo funcionamento da escola. Por exemplo, Setor de Serviços é composto pela zeladoria, manutenção, portaria, lavanderia, embelezamento e farmácia.

já a desistência de alguns, os núcleos vão sendo reorganizados conforme o esvaziamento que vão sofrendo ao longo dos três anos. Essa desistência é motivada por vários fatores. Os estudantes que vão para Veranópolis estão envolvidos com inúmeras atividades em seus locais de origem, as dificuldades com o ritmo da escola²⁵ também não são poucas, além da distância dos familiares, motivo que, definitivamente, não é de menor importância. Os exemplos de abandono em razão da distância são vários. Recordo-me de um em especial, do qual participei de todo processo, já que era educando de uma turma em que tinha atuado há pouco.

Trata-se de um estudante da mesma faixa etária minha e que, quase diariamente, escrevia e recebia cartas de sua namorada do Paraná. Ambos tinham o objetivo de publicar um livro com as cartas enviadas. Em conversas fora do ambiente de aula, não foram poucas as vezes em que me falou estar pensando em voltar para sua região; seus pais eram assentados e ele queria fazer a luta lá, perto de sua namorada. De minha parte, aconselhava-o a não apressar o tempo, dizia-lhe que valia a pena aproveitar essa oportunidade... No início de 2005, quando sua turma retornou do Tempo Comunidade, ele abandonou o curso.

Outro aspecto que merece destaque com relação aos NB's é que não há nenhuma espécie de fiscalização externa, dependendo de seus sujeitos a participação ativa na vida da escola. Cada núcleo tem um coordenador e uma coordenadora que compõe a Coordenação dos Núcleos de Base da Turma – CNBT. A cada etapa, a coordenação dos NB's deve mudar. Dois integrantes de cada CNBT, além de cinco coordenadores da executiva (representantes de cada Setor de Trabalho) e uma pessoa do Coletivo de Acompanhamento Político Pedagógico constituem a Coordenação do Núcleo de Base do Instituto – CNBI. Além disso, existe a chamada Direção Política, composta por uma pessoa de cada um dos setores do MST que tem cursos no Instituto.

Se ficou compreendida a Democracia Ascendente, cabe analisar-se a Democracia Descendente. A lógica é a seguinte: tudo o que foi discutido e deliberado deve ser executado, e aí constituem-se as Unidades de Trabalho – UT. Elas são responsáveis pela execução, por exemplo, da decisão coletiva de colocar à disposição o café no intervalo das aulas, tendo em conta que a maioria dos estudantes não tem recursos para – diariamente – comprar lanches no mercado da escola. A UT responsável é, aqui, a de panifício e a de cozinha.

²⁴ As entrevistas referidas ao longo deste trabalho realizaram-se durante os meses de junho e julho de 2004, no IEJC.

²⁵ A seguir, tratar-se-á sobre os tempos educativos que compõem a escola.

Freire, analisando o processo histórico brasileiro nos idos de 1964, desenvolveu reflexões oportunas acerca do que chamou de “inexperiência democrática”. Em poucas palavras, o autor afirma que nossa formação deu-se sobre características fundamentalmente de “mandonismo”, fundada nos senhores de engenho – “donos de tudo e de todos” –, na escravidão e na mentalidade colonizada, entre outras características. Sem, portanto, as possibilidades de participação ativa na vida pública para a grande maioria da população. Freire concebe o período imediatamente anterior ao Golpe de 1964 como um tempo de transição, no qual as possibilidades de emersão popular estavam colocadas e a educação deveria contribuir para a passagem da consciência ingênua para a crítica, construindo um processo democrático ainda não visto na história brasileira. O que interessa, nesse momento, é seu entendimento por democracia.

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal [a promoção da ingenuidade para a criticidade], teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e *política*, *existindo* essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida de seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, nela participando atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. [...]

Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. (Freire, 1977, p.92)

Ou seja, a compreensão de que democracia não compreende *tão só* o processo eleitoral, mas também a participação cotidiana das pessoas nos mais diferentes espaços de atuação; como a escola, por exemplo. Deve-se dizer, no entanto, que de nenhum modo desconsidera-se a importância de eleições rigorosamente democráticas para os diversos cargos públicos. Pelo contrário, são fundamentais para a construção de uma *mentalidade democrática*. Trata-se de considerar que a democracia vai além dessas atribuições, permeando, como bem disse Freire, o bairro, a escola, o prédio onde se mora, o sindicato.

Pode-se pensar que o IEJC vive, através de sua organicidade, condições propícias para essas vivências. As falas dos educandos, reiteradas vezes, foram nesse sentido. Como declara Eliane, estudante do curso de Magistério:

E não tem poucas pessoas que decidem. A gente constrói. Não têm determinadas pessoas que constróem sozinhas. A escola é tocada pelos educandos, não pela diretoria ou secretaria.(Entrevista)

Outra fala interessante é de Neli, estudante do curso Técnico em Saúde Comunitária, destacando o que percebia como um dos diferenciais do IEJC com relação a outras escolas de nível médio:

[...] o educando ajuda a pensar a escola, ajuda a formar todo o comportamento da escola, do Instituto. Tanto na parte política, na parte pedagógica, então a escola é formada e pensada junto, não tem uma direção. (Entrevista)

Essa participação, contudo, não deve ser romantizada. Pelo contrário, os conflitos surgem exatamente a partir dela. Há uma história interessante a esse respeito. Após solicitar um trabalho de História para a turma no qual tinha atuado há pouco, retornei no período previsto para sua entrega – havia outras atividades na escola – e vários educandos pediram-me para que o prazo fosse adiado para segunda-feira, ao invés de sábado, data combinada. Conversando com educadores que estavam na casa, eles me disseram que, de fato, aquela fora uma semana especialmente pesada para o grupo, com várias atividades, restando relativamente pouco tempo para a finalização dos trabalhos. Assim, não tive problemas em adiar o prazo de entrega. Contudo, os responsáveis pelo acompanhamento da turma²⁶ discordaram do meu posicionamento, fazendo com que se desenrolasse uma intensa discussão a respeito das responsabilidades com relação a datas – que isso também era pedagógico; das razões que levaram a maioria a concluir os trabalhos (“por que somente alguns não o concluíram?” perguntavam-me). Essas discussões que fizeram com que ambos cedessem. Eu, em procurar alguma forma de valorizar um pouco mais o trabalho entregue na data prevista. O acompanhamento, ao flexibilizar o limite de entrega. Quando for tratado o aspecto da construção coletiva das aulas é provável que esses aspectos fiquem ainda mais claros.

²⁶ Pessoas que já realizaram o curso e que os apóiam nas atividades curriculares.

3.2 O Método de Alternância: O Tempo Escola e o Tempo Comunidade

Vale dizer que a ruptura entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida” talvez seja, ainda, um dos problemas centrais ao qual a escola, salvo louváveis exceções, não ousou enfrentar.

O método de trabalho desenvolvido no IEJC é o Regime de Alternância entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Os cursos são divididos em seis etapas, além da primeira, que é preparatória. Cada etapa é constituída por um período na escola e um na comunidade de origem, em geral assentamentos ou acampamentos²⁷. Os estudantes provêm de quase todos os estados do Brasil, podendo ser divididos em dois grandes grupos. O primeiro é composto por militantes de longa data no MST, já adultos e com uma atuação importante em suas respectivas regiões de origem, mas que não tiveram oportunidades de estudar no ensino formal. O outro grupo é formado por pessoas mais jovens, com uma integração mais recente no movimento e com objetivos não tão definidos quanto os do primeiro grupo²⁸. Em geral, os educandos do primeiro grupo têm um maior comprometimento com as propostas dos cursos. Contudo, as exceções a essa tipificação não são raras.

As aulas são desenvolvidas no Tempo Escola. As diversas disciplinas que compõem o nível médio devem ser ministradas durante esse período. Ao apresentar o projeto desta pesquisa, previa realizar a investigação durante a etapa na qual se trabalharia a disciplina de História, ficando sob minha responsabilidade a condução das aulas. Tinha em mente que, em cada etapa, os estudantes debruçar-se-iam sobre uma única matéria. Na verdade, em cada etapa trabalham-se todas as disciplinas, conforme as exigências dos Padrões Curriculares Nacionais e dos objetivos do curso em questão.

O objetivo desse Regime de Alternância é, antes de tudo, possibilitar que os educandos não percam suas raízes. Como afirma Marilene, que compõe o CAPP,

[...] a questão da alternância, do TC e do TE, tem como primeira justificativa não perder suas raízes. Como o curso tem duração de três anos, três anos e meio, se nós fizéssemos condensado em um ano e meio,

²⁷ Há exceções, como alguns estudantes oriundos do MTD (Movimento dos Trabalhadores Desempregados), que retornam a suas cidades de origem.

²⁸ Proposta Política e Pedagógica do IEJC.

dois, [o educando] ao voltar não reconheceria mais de onde saiu.(Entrevista)

Desse modo, os educandos ficam num permanente contato com a “base”. Isso tem importância até pelo fato de que os colegas da região de origem, os familiares, criam grandes expectativas com relação a quem vai estudar no ITERRA. De certa forma, todos estão investindo nesse sujeito. Vanderlei, educando do curso Técnico em Administração de Cooperativas, afirma que:

[...]quando a gente sai de um assentamento, de um acampamento, a gente já traz uma carga de responsabilidade enorme, que é a de estar se capacitando, estar aproveitando o espaço, aproveitando em todos os momentos, para contribuir na organicidade dessas famílias que ficaram lá, numa comunidade. (Entrevista)

Outro aspecto que cabe destacar é a interação entre o universo dos assentamentos e acampamentos e os conhecimentos escolares. Os conhecimentos adquiridos no curso de Magistério, por exemplo, serão importantes para os debates do Setor de Educação da região de origem. Analisando esse método, pode-se vislumbrar um movimento combinado de ação e reflexão, ou o que Freire chamou de *práxis*. E essa mesma lógica pode ser estendida para os cursos de Saúde, de Administração de Cooperativas ou de Comunicação. Em outras palavras, os conhecimentos a serem construídos no TE partem de uma necessidade objetiva. Assim, essa metodologia passa por uma crença epistemológica de que só aprendemos aquilo que tem significado para nós. Uma das orientações metodológicas principais do Projeto Político Pedagógico é:

[...] buscar desenvolver a relação prática-teoria-prática em duas dimensões básicas: que os educandos consigam vincular os aprendizados com as questões da sua vida em geral, e do seu trabalho e militância em particular, qualificando sua leitura da realidade; e, sempre que possível, o componente inclua aprendizados ligados ao fazer, desenvolvendo habilidades, métodos e posturas. (p. 24)

Vale dizer que a ruptura entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida” talvez seja, ainda, um dos problemas centrais ao qual a escola, salvo louváveis exceções, não ousou enfrentar. Como afirma Moll ao discutir a constituição da Escola na modernidade, esta:

engendrou uma lógica de enclausuramento e de separação rígida entre seus rituais, suas linguagens e suas formas de funcionamento e a lógica dos tempos e espaços do ‘mundo da vida’ que estão ao seu entorno. (Moll e cols, 2004, p.102)

Gilberto, educando do Instituto, afirma que não se está estudando por estudar no Instituto.

[...] você não está estudando por estudar. Você quer com aquele estudo fazer algo em prática em prol do ser humano, enquanto antes eu estudava por estudar.[...] Então isso é importante, a gente estuda sabendo para quê. (entrevista)

Esse regime também contribui para a consecução de pesquisas ligadas à realidade vivida, possibilitando a construção das monografias, ponto que será examinado posteriormente. Outro aspecto destacado pelas integrantes do CAPP é que o regime abre espaço para outras turmas aproveitarem o Instituto. De fato, não há condições físicas para onze turmas²⁹ estudarem de forma permanente na escola.

No entanto, essa alternância também traz alguns problemas, dos quais cabe apontar dois. O primeiro é que, pela permanência relativamente curta no Instituto, o ritmo de atividades é acelerado, sendo por vezes difícil para educandos acompanhá-lo. Aí, perde-se um pouco na qualidade do trabalho. A seguir tratarei um pouco mais sobre essa questão. Um outro problema, que, talvez, possa ser visto como desafio, é o de não romper o processo de estudo ao concluir o TE. A partir do início do TC, os educandos desenvolvem uma série de outras atividades ligadas à militância e à situação objetiva dos assentamentos e acampamentos. O desafio é provocar que o processo de estudo continue nesses espaços, apesar das dificuldades, em grande parte compreensíveis. Ou não é compreensível que sujeitos, preocupados com o despejo em seu acampamento, deixem para segundo plano as atividades relativas à pesquisa, por exemplo? Retomando, o desafio é de construir um trabalho no qual o TC seja cada vez mais – em vários sentidos, já é – uma extensão do TE; e a recíproca também é válida.

²⁹ é o número de turmas que estão, atualmente, funcionando no IEJC.

3.3 Os Tempos Educativos

Se a escola é um lugar de formação humana, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas de modo que se tornem educativas. (Projeto Político Pedagógico, p. 23)

O cotidiano dos educandos no IEJC é dividido em Tempos Educativos. Como a organização da escola é feita a partir do Regime de Alternância, o Tempo Escola tem de ser bem aproveitado, levando, por vezes, à exaustão. O dia começa às seis horas e cinquenta minutos, com o café. Sete e meia é organizado o Tempo Formatura, que reúne todas as pessoas que estão no Instituto. Os recém chegados são apresentados, é feita uma espécie de “chamada” para todos os NB’s que compõem o Instituto e é apresentada a mística. Às oito horas algumas turmas³⁰ vão para o Tempo Aula e outras desenvolvem o Tempo Trabalho ou o Tempo Educação Física e Estudo. Isso até às treze horas, quando é servido o almoço. Pela tarde, a mesma organização, só que ao inverso. As turmas que tiveram o Tempo Aula pela manhã, agora terão os outros Tempos até às dezenove horas. Depois, o Tempo Reflexão até a janta, que começa às dezenove horas e vinte minutos, apesar de o pessoal demorar um pouco mais para chegar ao refeitório. Após à janta, ainda se desenvolvem os Tempos Estudo, Núcleo de Base, Leitura, Notícia, Cultura, Oficina. Vale dizer que alguns desses tempos são intercalados com o Tempo Trabalho, realizados, portanto, nos turnos da manhã ou da tarde. A sistematização desses tempos depende do momento, das necessidades e das possibilidades objetivas. A partir disso, não é errado afirmar que a rotina de atividades dos educandos do IEJC é intensa, prejudicando, por vezes, a qualidade dos trabalhos apresentados. E a intensidade de trabalho não se refere apenas aos estudantes; todos, no Instituto, parecem estar sobrecarregados.

Um dos vários tempos educativos que merece destaque é o Tempo Trabalho. Desenvolvido por todos os educandos, por volta de treze horas por semana, esse tempo também faz parte dos princípios pedagógicos do MST. Lembrando o já dito, entender a escola é entender também o movimento. Todos os estudantes atuam em Unidades de Trabalho, desde a limpeza até a biblioteca. Nos princípios pedagógicos, contidos no Caderno de Educação n° 8, estão contidas duas dimensões dessa valorização do trabalho enquanto matriz pedagógica:

“a)[...] nossos processos pedagógicos (e especialmente as escolas), não podem ficar alheios às exigências

³⁰ Sempre há três turmas no IEJC, num rodízio contínuo.

cada vez mais complexas dos processos produtivos, seja os da sociedade em geral, seja os dos assentamentos, em particular. A escola não tem como único objetivo a formação para o trabalho; mas é um local privilegiado para também dar conta dela. E pode fazer isso tanto selecionando conteúdos vinculados ao mundo do trabalho e da produção, como também proporcionando e/ou acompanhando experiências de trabalho educativo com seus estudantes. [...]

b) O trabalho como método pedagógico. Quer dizer, a combinação entre estudo e trabalho como um instrumento fundamental para desenvolvermos várias das dimensões da nossa proposta de educação. Vamos identificar as principais:

- o trabalho como prática privilegiada capaz de provocar necessidades de aprendizagem [...];
 - o trabalho como construtor de relações sociais e, portanto, espaço também privilegiado de exercício da cooperação e da democracia;
 - estas mesmas relações sociais como lugar de desenvolvimento de novas relações entre as pessoas, de cultivo de valores, de construção de novos comportamentos pessoais e coletivos em comum, de cultivo também da mística da participação nas lutas dos trabalhadores, e da formação da consciência de classe.
- (p.16)

No IEJC, o trabalho também tem um caráter de necessidade. Em outros termos, se ninguém for para a cozinha, não haverá almoço. Se não tiver responsáveis pelo alojamento dos estudantes, educadores, das pessoas que de tempos em tempos aparecem para conhecer o instituto³¹, estes não terão onde dormir. Além disso, se não são todos os trabalhos que contribuem na profissionalização, alguns o fazem com maestria. Por exemplo, as pessoas que trabalham na unidade de panificação – responsável por abastecer o mercado com salgados (pastéis, enroladinhos) e com bolos, além do café e dos lanches de todos que estão no ITERRA – devem, além de aprender a fazer todos os lanches e pães (o que, convenhamos, não é tarefa fácil), ter toda contabilidade em mãos, discriminando o quanto foi gasto em cada pão. Um indivíduo que trabalhe um tempo nesse setor estará capacitado a trabalhar em qualquer padaria. Nesse caso, também contribui para o sustento da escola, já que boa parte da produção é voltada para a venda na comunidade de Veranópolis.

O Tempo Trabalho é executado pelas Unidades de Trabalho - UT. Estas fazem parte dos Setores que constituem a Escola. Para melhor compreensão, vale citar as diversas UT, vinculando-as aos Setores responsáveis. O Setor de Educação envolve a Unidade de Ensino, a Ciranda Infantil, a Secretaria e a Unidade de Apoio³². O Setor de Formação abrange a Unidade de Formação política, Cultura e Comunicação, Artes e Sistematização. O Setor Econômico é dividido em Unidade de Planejamento, Agrícola, Panificação, Mercado Local, Prestação de Serviços, Finanças e Marcenaria. O Setor de Serviços é responsável pela Unidade de Zeladoria,

³¹ Quando estive por mais tempo no ITERRA, em junho de 2004, conheci uma estudante de Pedagogia italiana, um estudioso dos movimentos sociais, sul-africano, que faz doutorado nos Estados Unidos e uma estudante norte-americana.

³² Responsável pela biblioteca, almoxarifado e laboratório de informática.

Manutenção, Portaria, Lavanderia, Embelezamento e Farmácia. Por último, o Setor de Restaurante contém a Unidade da Copa e da Cozinha. Todos os educandos estão vinculados a uma Unidade de Trabalho e a um Núcleo de Base. É a idéia da Democracia Ascendente e Descendente.

Retomando a discussão acerca dos Tempos Educativos, a escolha por esse modo de organizar o cotidiano escolar deu-se tendo em vista investir nas várias dimensões do ser humano, não se restringindo ao espaço da sala de aula. Está contido no Projeto Político Pedagógico:

Se a escola é um lugar de formação humana, as várias dimensões da vida devem ter lugar nela, sendo trabalhadas de modo que se tornem educativas.[...] Ter um tempo para as aulas, um tempo específico para leitura, um tempo para trabalho, para as oficinas, para a educação física, para o lazer etc, ajuda o conjunto dos sujeitos do processo pedagógico a se dar conta dos diferentes aprendizados que precisam ser garantidos pela escola, bem como das diferentes didáticas que são necessárias para que cada aprendizagem aconteça. (p.23)

Desse modo, o tempo destinado à notícia, por exemplo, possibilita que uma turma assista a um programa jornalístico da televisão, ou faça a leitura de um jornal, e a partir disso discuta o que está acontecendo no mundo, quais elementos noticiados são de fato relevantes. Outro exemplo refere-se ao Tempo Educação Física, que não se restringe à prática esportiva, sendo organizados momentos de *relaxamento corporal*, especialmente ministrados pela Elda, freira que acompanha o MST desde o início de sua trajetória. Afirma Valdir, educando do Magistério, acerca desse tempo:

O Tempo Educação Física é visto aqui como um tempo formador, onde você faz um relaxamento corporal, onde você vai aprender a respirar, onde você vai até refletir.(Entrevista)

Enfim, a finalidade desses tempos é de vislumbrar e investir em outras dimensões do ser humano, possibilitando também uma ordenação dos tempos do Instituto e favorecendo a organização de suas atividades.

3.4 O Tempo Reflexão: um momento propulsor da conscientização?

Mas o mais importante é que faz a gente refletir sobre a prática do dia da gente, da prática do dia a dia. É um momento em que a gente pára para refletir o que houve de fato com a gente.
(Entrevista, Eliane)

O Tempo Reflexão Escrita é o tempo diário destinado a, como o nome já o diz, refletir individualmente sobre o dia transcorrido. É o momento em que os educandos tematizam algo que lhes chamou a atenção, sem definição anterior de assuntos ou temas a serem abordados. Talvez se possa afirmar que é o momento introspectivo, no qual os estudantes – na realidade, esse momento deveria também ser vivido por educadores, mas isso não se verifica – problematizam e discutem algo do dia que mais fortemente os tocou. Como afirma Vanderlei,

Chega no final da tarde é o momento que você pára para pensar, você tem uns minutos para pensar em relação a tudo isso que aconteceu durante o dia e aí, como são vários tempos [educativos] sempre vai ter um tempo que te chamou mais atenção, sempre vai ter um tempo que você refletiu mais sobre ele, ou você refletiu sobre o trabalho, ou sobre a aula, a aula teve um tema, a aula buscou aprofundar em tal tema, e aí você pega isso e traz presente para aquele momento. Aí você vai fazer uma reflexão seja sobre a turma, seja sobre os educadores, ou os educadores sobre os educandos, seja sobre toda essa relação que existe dentro da casa – essa unidade, seja sobre os temas que estão hoje em discussão em todo Brasil.
(Entrevista)

Desse modo, esse tempo propicia aos estudantes refletir sobre seu processo de desenvolvimento, tanto no que diz respeito aos conteúdos trabalhados ao longo da etapa, quanto no que tange à formação enquanto militante de um movimento social. Eliane, educanda do Magistério, ainda afirma “[...] porque se a gente não pára pra refletir o que a gente faz no dia a dia a gente não vai se dar conta do que a gente está fazendo nessa luta”. Esses escritos são encaminhados para os educadores que fazem o acompanhamento das turmas e estes constroem uma espécie de diário do dia, no qual destacam alguns fragmentos de reflexões feitas no dia anterior e anexam num painel da escola. Aparecem elementos como a auto-crítica, no sentido de que “eu acho que não estou me empenhando o suficiente nas atividades da escola”; como a avaliação do trabalho do professor daquele dia: “a aula hoje foi dinâmica, pude aprender bastante

sobre...”, ou mesmo fragmentos de “hoje vimos como a História do Brasil...”. A educanda Cláudia declara que:

Esse tempo é importante porque muitas vezes a gente não... a gente vai fazendo as coisas e não reflete sobre aquilo mesmo, não pára pra pensar, ‘pô, o que eu realmente tirei de aprendizado nisso, o que eu poderia ter feito melhor hoje, o que eu deixei a desejar, o que eu posso melhorar amanhã? (Entrevista)

Fiori, no célebre prefácio ao texto *Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1987), desvenda com lucidez o conceito de conscientização.

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes.[...]Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. (p.14)

O Tempo Reflexão pode ser visto, assim, como um momento em que o *descolar-se* do mundo vivido propicie sua tematização, o que pode levar – entenda-se bem, *pode* – a transformações com relação a atitudes ou ações cotidianas. A mudança de atitude deve ser considerada com atenção pelo fato de que a conscientização não envolve somente o *refletir* sobre o universo circundante, mas também *agir sobre ele*. Desse modo, adquirem sentido as inúmeras vezes em que os educandos, ao serem questionados sobre esse tempo educativo, levantarem a idéia de “O que eu posso mudar, o que eu poderia melhorar...”. Não são pensamentos desvinculados da realidade, mas reflexões que levam a mudanças de atitudes, a olhares cada vez mais críticos para o universo a sua volta. Cabe lembrar que a análise proposta, aqui, visa a um olhar geral. É evidente que não é uma regra sobre esse instrumento pedagógico, que os educandos não os encaram com a mesma seriedade, contribuindo para a diversidade dos resultados da própria formação. Porém, isso só reafirma o caráter humano do fazer pedagógico. Numa palavra, os sujeitos interagem de formas específicas com as dinâmicas escolares.

É pertinente frisar que a compreensão do conceito *conscientização* destoa de qualquer discurso unívoco. O problema aqui levantado diz respeito às suas várias interpretações dessa

categoria. Como já se afirmou em outra oportunidade, um sujeito consciente não é *necessariamente* aquele que tem um discurso de esquerda uniforme e coerente. Freire, refletindo sobre esse conceito, afirma que:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. (...)

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por essa razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. (1979, p.26 e 29)

Contudo, não se quer dar a entender que, após a vivência desse momento diário, os educandos tornam-se *sujeitos conscientes*. Interpretar desse modo seria não compreender o caráter processual e, fundamentalmente, de inacabamento humano. A conscientização é um processo contínuo, sem determinações de tempo. A apropriação crítica da realidade não tem limites. Aprofunda-se conforme a ação do sujeito sobre essa realidade. O sujeito transforma-se transformando o mundo, num *continuum* infinito. Resumindo, a noção de incompletude é constituinte.

Outra faceta desse tempo é que nessa introspecção aparecem olhares de afetos, angústias e contemplações. A saudade de uma namorada e a preocupação com a doença de um familiar, por exemplo, são questões por vezes de difícil apreensão para os sujeitos que as vivem. Assim, o Tempo Reflexão exerce uma função catalisadora das diversas dimensões da vida, de possibilidades de expressar belezas e tristezas, difícil de subestimar.

Esse momento de reflexão, além de trazer a questão da emoção, pensar no dia, o passarinho na hora da manhã que pousou na janela, uma árvore que está florindo. (...)E então tem esse problema que eu posso ajudar? Amanhã eu devo estar agindo do mesmo jeito? Como está o meu companheiro comigo ou minha companheira? (Neli, Entrevista)

Lembro-me de uma conversa com professores que faziam o acompanhamento de uma turma em que me diziam o quanto ficaram surpresos com a reflexão de um educando. Esse sempre foi considerado um homem fechado, daqueles sujeitos cuja dureza da vida parece fazer enrijecer também a alma, mas que fez, durante o tempo daquele dia, da reflexão acerca das saudades que estava sentindo, uma verdadeira exposição de sua humanidade guardada. São

momentos como esse que o Tempo Reflexão possibilita. Não só tematizar a realidade ou as relações construídas na escola, mas os sentimentos.

Vinculado à *idéia* de conscientização e visto que, como seres inacabados, esta se desenrola fundamentalmente enquanto processo, o tempo aqui analisado propicia também essa perspectiva processual, de quais os avanços alcançados com o tempo de estudos no Instituto. Isso porque ele fica registrado em um caderno, não sendo difícil um olhar do *todo*, do desenrolar da formação. A educanda Marli afirma que:

É o momento em que a gente pára para olhar tudo aquilo que a gente fez e o que a turma me ajudou a construir nesse dia, e que eu posso melhorar. Então, na verdade, ele sempre está nos dando a visão de processo da gente, a gente não tá perdendo de vista aquilo que construiu nem, muito menos, aquilo que tem pela frente, mas aperfeiçoando, na caminhada. O caminho se faz quando a gente está caminhando, né? (Entrevista)

Há outra dimensão importante do Tempo Reflexão. Ao fazer-se diariamente um exercício reflexivo sobre o dia e registrá-lo em um caderno, esse momento promove, mesmo não sendo o objetivo central, o desenvolvimento da escrita. E esse processo não é interrompido no Tempo Comunidade, quando os estudantes retornam para seus acampamentos e assentamentos. Nesse tempo, eles fazem o chamado Diário de Campo, mudando o nome, mas permanecendo a lógica. Deve-se ter bem claro que boa parte dos estudantes do IEJC não teve boas experiências com a escola dita tradicional. Muitos são resultado concreto da chamada *expulsão escolar*. Assim, para muitos, a redação de textos nunca fez parte do cotidiano, adquirindo com isso um potencial formativo significativo.

Ainda cabe registrar um aspecto importante desse tempo. As reflexões escritas podem vir a constituir-se em documentos históricos de grande valia para estudar-se o MST ou, especificamente, o seu Setor de Educação. Levando-se em conta que essa é uma das grandes dificuldades dos historiadores ao debruçarem-se sobre os movimentos sociais do campo na história brasileira, é interessante ter documentos escritos a partir do cotidiano de seus sujeitos. Essas anotações são guardadas pela Unidade de Sistematização, responsável pelo registro histórico das turmas que passaram pelo IEJC.

3.5 A sala de aula no IEJC: um espaço de diálogo?

Preocupado com o que chamou de aula “muito tradicional”, o educando falou-me que deveria preocupar-me com o modo como falava, parecia estar num universo acadêmico. Comentou também sobre o que chamou de aula excessivamente expositiva, que isso cansava a todos, devendo mudar.

Um dos elementos que emergiram com mais intensidade no transcorrer da pesquisa foi a participação dos educandos nas atividades de sala de aula, na *construção coletiva* das aulas. Além das entrevistas, em que isso foi recorrente, o trabalho docente desenvolvido com algumas turmas atestam para essa que talvez seja uma das características mais significativas dos sujeitos do IEJC. Lembro-me do alerta feito pela professora Simone³³ após a defesa do projeto desta pesquisa, quando disse que: “No ITERRA o professor não é o único dono de sua aula”. De fato, pode-se afirmar que a sala de aula é, por excelência, um espaço cuja participação dos educandos coloca-os como sujeitos do conhecimento. Sujeitos de seu processo educativo. Como afirma o educando Gilberto:

[...]a gente discute com os educandos e também com os educadores até mesmo a metodologia, o jeito, como é que os alunos aprendem melhor. O educador pode até propor uma proposta mas se os alunos acharem que eles têm facilidade de aprender de um certo jeito, em brincadeira, enfim, não é uma coisa de dizer ‘é isso’. E o mais importante é que é uma coisa que está sempre em construção. (Entrevista)

Não é fácil para um educador, acostumado a ser o único responsável por suas aulas, trabalhar no Instituto. Para começar, as aulas não são divididas em períodos de cinquenta minutos, como em uma escola de nível médio convencional. A aula tem um tempo aproximado de cinco horas, com intervalo de quinze minutos para lanche e dois ou três períodos de descanso de cinco minutos. Em todos os encontros, um educando é responsável pela coordenação dos tempos, fazendo a chamada dos NB’s e as inscrições para questionamentos e comentários. Essas inscrições são necessárias nos momentos de discussões polêmicas, ficando em segundo plano no desenrolar da aula.

Um fato ilustra bem essa participação. No segundo dia de aula com uma turma do curso Técnico em Administração de Cooperativas, sobre História do Brasil, um educando pediu para conversar um pouco comigo. Naquele momento, seus colegas estavam dirigindo-se à biblioteca onde realizariam um trabalho proposto para a disciplina, não havendo empecilho para o diálogo. A conversa desenrolou-se durante a aula. Preocupado com o que chamou de aula “muito tradicional”, o educando argumentou que deveria preocupar-me com o modo como falava, parecia estar num universo acadêmico. Comentou também sobre o que chamou de aula excessivamente expositiva, que isso cansava a todos, devendo mudar. Refletindo sobre essas observações, sugeri para todos os grupos que, antes de finalizar as atividades na biblioteca, fizessem uma avaliação crítica dos dois encontros já passados, para pensarmos nos próximos que viriam.

Um parêntese. Nessa etapa eles teriam quatro encontros sobre História do Brasil. Desse modo, programei para, no primeiro dia, apresentar um panorama geral sobre o processo histórico brasileiro a partir do Brasil contemporâneo, objetivando discutir em que medida o estudo de história é pertinente para a compreensão dos fenômenos atuais. A aula começou com o pedido de que os educandos apontassem as características do Brasil de hoje, para posteriormente buscar sua compreensão por meio do estudo de História. Questões como a concentração de terras, desemprego, êxodo rural, diversidade cultural, “mentalidade colonizada”, desenvolvimento industrial de São Paulo e discriminação, deram a tônica da manhã. Após esse primeiro momento, o programa que havia previsto era a divisão do processo histórico em blocos, com relativa uniformidade temática para cada NB pesquisar e apresentar para o grande grupo, sob meu apoio e coordenação. Fecha parêntese. Portanto, as pesquisas que os educandos estavam desenvolvendo diziam respeito à proposta explicada acima.

Ao retornar à sala de aula propus que refletíssemos sobre o andamento do trabalho, como o grupo o via, as sugestões possíveis. Um educando, percebendo que a preocupação surgira após a conversa com seu colega, no início da manhã, sugeriu que ele colocasse para a turma as questões levantadas para mim. Ele o fez e, a partir disso, construiu-se um grande debate. Ficamos, creio, mais de cinquenta minutos conversando sobre propostas de atividades. Alguns levantaram a questão de que, de fato, eu falava *meio difícil*. Quanto a isso, comprometi-me a

³³ Dra. Simone Valdete dos Santos, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, avaliadora do projeto que deu origem a esta pesquisa.

prestar um pouco mais atenção com as palavras. Outros declararam que eu falava rápido demais. Outros trouxeram para o debate a proposta dos encontros, sugerindo que existia a possibilidade de pesquisa e discussão com o grupo daqui para frente. Por meu turno, discordei da posição de que a aula anterior havia sido demasiadamente expositiva, pois a participação ocorrera efetivamente e, o que considerava – e ainda considero – mais importante, fora o passo essencial para que as pesquisas fossem realizadas. A discussão prosseguiu até o momento em que um educando citou as metas a serem alcançadas nessa etapa com relação à História, aliviando o debate quando afirmou que os encontros contemplavam justamente os objetivos exigidos.

Durante as aulas ou o debate, nenhum educando deixou de expressar-se, discutindo o que acreditavam ser metodologias mais interessantes ou conteúdos a serem dados. Como defende Vanderlei,

No meu ponto de vista, a aula não vem *pronta*, ela não tem um modelo, aquele modelo para complicar dentro da sala de aula. Mas sim o educador levanta vários temas e dentro da sala de aula, na discussão desses temas é onde é construída a aula. (Entrevista)

O educando que levantara a discussão não teve nenhum constrangimento em chegar a mim e problematizar as atividades desenvolvidas, demonstrando uma relação de *horizontalidade* que deve ser valorizada. Os encontros restantes, em que foram apresentados os trabalhos de pesquisa dos grupos, desenvolveram-se com apresentação de teatro e partes de filmes, seguidos de exposições e debates.

A própria organização espacial da sala de aula propicia a participação. Ao invés de carteiras enfileiradas, classes em círculos. A educanda Neli afirma que:

Toda essa disposição do modo das cadeiras, a liberdade que se tem de conversar educador e educando durante o período de estudo ou outro tempo... essa liberdade, esse diálogo que se tem entre as duas partes é muito importante para o crescimento mais do educando. Na escola tradicional não tem essa abertura. (...) Se vê os nomes: nós não temos professores e alunos, temos educadores e educandos. Com essa definição de não ter alunos, não têm iluminados. Nós todos estamos abertos, tanto educandos como educador a estudar. (Entrevista)

Corroborando com esse aspecto, explica Cláudia:

Eu acho que desde a forma de organizar a sala, a maneira que a gente senta, em círculos, isso já é uma forma que propicia a gente a ter mais, como posso dizer... ficar mais a vontade para construir junto com o educador a aula. (entrevista)

A *idéia* da participação dos educandos está contida na organização dos tempos do Tempo Aula. Sempre um educando é responsável pelo apoio ao educador, propondo, conforme o andamento dos encontros, uma parada para a turma cantar uma música ou ir ao banheiro, por exemplo. Pode parecer inusitado, mas durante os momentos de descontração os estudantes *tocam* alguma música, o que dá um fôlego ímpar para continuarem. Lembro-me de outro episódio que me chamou a atenção. Durante o meu primeiro trabalho como educador no IEJC, desenvolvi atividades com a turma de Saúde Comunitária, cujos conteúdos versavam sobre concepções de História e sua importância. No segundo dia, após uma hora e meia de intensas discussões – creiam-me, a adjetivação *intensas* não é despropositada – começou o intervalo e o grupo pediu para um colega executar alguma canção. Vale dizer que alguns educandos dançam durante as músicas. No entanto, o educando pediu para, antes de começar, conversar com a turma. Parecia estar chateado, meio triste. Disse que gostava muito de tocar violão, estava aprendendo cada vez mais, mas estava chateado com o fato de, ao tocar, alguns não o estarem valorizando, conversando alto e não deixando o pessoal escutar a música. Todos ficaram surpresos com o desabafo e concordaram, pedindo desculpas e dançando com suas músicas. O que me chamou a atenção foi a sinceridade do educando ao dizer para todos seu “sentir-se não valorizado”, e o companheirismo dos colegas, reconhecendo que erraram. Talvez seja desnecessário dizer que a sala transformou-se em baile por uns cinco minutos...

Sobre essa participação dos educandos no transcorrer das aulas, em alguma medida ela varia conforme o professor, porém desenvolvendo-se em caminhos diversos. Explica-se. Durante o tempo em que estive observando uma turma de magistério, assisti a três aulas de Química com uma educadora que pela primeira vez trabalhava no Instituto. Ela foi chamada meio às pressas, já que o professor responsável tivera alguns problemas e não pôde comparecer. As aulas desenvolveram-se de forma complicada. Os temas abordados – tabela periódica e cálculo estequiométrico – não diziam respeito ao universo de nenhum dos educandos. Na realidade, até diziam, ou de onde são tirados os elementos químicos que compõem essas tabelas? Quanto ao cálculo estequiométrico, penso que ou se investe nas decomposições de materiais manuseados no

cotidiano – sabão, margarinas, refrigerantes... –, ou não se discute esse conteúdo. No entanto, sua aula pouco tratou do mundo, além de a professora fazer comentários pouco convenientes, para não dizer inadequados, como “Eu não agüento comer arroz e feijão todos os dias, pode até ter as energias necessárias, mas não dá, né?”(Diário de campo) Esqueceu-se a educadora de que todos os que estão no ITERRA almoçam e jantam arroz e feijão. Apesar de extenso, vale a pena trazer mais alguns registros de meu diário de campo.

Bom, pelo meu olhar ela falou durante quatro horas sem ninguém entender do que se tratava. Falou sobre elementos da tabela periódica e não o que ela significa, representa. Pode-se dizer que ela tinha boa vontade, mas suas positivities param por aí. Em mais de um momento pareceu mesmo piegas, falando que gostava mesmo era do campo, não da tecnologia, da TV. ‘Bom mesmo era uma rede’. [...] Fora as horas em que falava que, em casa, há que se ter um lugar especial para determinados produtos. Boa parte do pessoal vive em acampamentos. Ainda vale lembrar – o que, diga-se de passagem, é o mais importante – que o conteúdo tratou em raros momentos da realidade vivida pelos educandos. Falar em elemento químico sem dizer o que é elemento químico? Falar em química orgânica e inorgânica sem falar o que isso significa? Falar que o vínculo com a realidade, o cotidiano dos mercados e produtos de consumo não serão trabalhados em aula porque não tem tempo, ficando durante quatro horas em fórmulas absolutamente incompreensíveis. Em outras palavras, o que é e para que serve o ácido sulfúrico?! Qual é a fórmula do limão, já que é ácido? Quais as utilidades do ácido clorídrico? Porque é interessante eu conhecer sua fórmula? No final da aula perguntei a dois educandos se tinham entendido alguma coisa. Resposta: nada. Confesso que eu também não entendi. Resultado final: ‘não sou muito bom nesse negócio de química’, confessa para mim um educando. (Diário de campo)

Aparentemente, todas as características de uma típica escola de nível médio. No entanto, há alguns outros momentos que cabe referir. No intervalo da primeira aula, acompanhei a educadora para a sala onde havia café – insisti para que fôssemos tomá-lo com o grupo de estudantes, mas ela queria ir para uma sala reservada. Nessa sala, a educanda responsável pela coordenação do dia explicou para a professora que a turma não gostava que os chamassem de alunos, tendo em conta que a palavra *aluno* é de origem latina e expressa “sem de luz”. Por vezes, os momentos de resistência são opacos, estão nos pequenos gestos ou ações...

Contudo, estão também em mobilizações como a que os estudantes fizeram no dia seguinte. Ao dizer que haveria prova sobre o conteúdo *dado*, os educandos organizaram-se e disseram que não a fariam, que provas não faziam parte de seu cotidiano e que até poderiam fazer

trabalhos, desde que tivessem a ver com o seu mundo. Não houve prova e a avaliação dessa educadora não deve ter sido das melhores. Cabe, aqui, uma reflexão mais aprofundada sobre as disciplinas ditas *duras*, como química, matemática e física. Em geral, seus professores pouco vinculam o processo de ensino ao de aprendizagem, deixando o último a cargo exclusivamente dos educandos, abstendo-se, em última instância, de preocupar-se com esse pólo, evidentemente fundamental. Numa palavra, o ensino só tem sentido se polarizado dialeticamente com o aprendizado. Não tive a oportunidade de observar outras aulas dessas matérias no IEJC e registra-se que a educadora referida não era do movimento e nunca havia estado na escola.

As outras observações levam a pensar que talvez o problema esteja especificamente *naquela* disciplina ou com *aquela* educadora. A participação dos educandos em aula também depende da abertura do educador, das propostas trazidas para o trabalho. Se não há uma abertura mínima para o diálogo, é muito provável que ele não aconteça. Retomando as outras observações, assisti a uma aula com um professor cuja preocupação era discutir e propor atividades de preparação para a Oficina de Capacitação Pedagógica (OCAP) que a turma faria em duas escolas de assentamentos. Essa oficina tem por objetivo inseri-los progressivamente no campo escolar, no *fazer docente*. As aulas aconteceram a partir da reflexão acerca do mundo das crianças dos assentamentos, de quais atividades poderiam ser interessantes para essa realidade. No decorrer da tarde, as perguntas e sugestões foram quase que ininterruptas quando da discussão sobre os métodos de alfabetização. A metodologia de Paulo Freire predominou nesse tempo. Sobre as atividades com as crianças, no encontro do dia seguinte, primeiro falou-se sobre os tipos de brincadeiras, levando-se em conta especialmente sua dimensão formativa, e a turma foi dividida em NB's para construir com diversos materiais – jornais, cola, cordas, cartolina... – objetos a serem utilizados no estágio. O grupo foi ativo durante essas duas tardes, numa interação substantiva com o educador. Ele é do movimento e trabalha já há algum tempo com ações educativas em assentamentos e acampamentos.

Quanto à OCAP, constitui-se em um instrumento pedagógico que, também, depende diretamente do envolvimento dos educandos. Além dos trabalhos educativos que eles farão, têm a responsabilidade de contratação do ônibus e de angariar recursos para as viagens, sendo efetivamente sujeitos de todo processo. Assim ilustra a educanda Eliane:

[...] uma coisa que me pegou de surpresa bem na primeira etapa foi quando eles disseram que teria o OCAP, daí a gente... eu imaginei que eles iriam trazer tudo pronto, daí eu descobri em plena aula que a gente que ia fazer o OCAP, que iria construir tudo junto. (Entrevista)

Outra característica dessa oficina é que ela possibilita aos educandos a interação com o universo onde em breve atuarão, nas escolas institucionalizadas ou nas escolas itinerantes. A turma a que me refiro, na etapa anterior, fez uma espécie de estágio em escolas de assentamentos na região de Jóia, Rio Grande do Sul. Nessa etapa (1/2005) farão em algumas escolas itinerantes dos acampamentos no estado do Paraná. O Projeto Político Pedagógico dessas escolas propõe uma discussão sobre as possibilidades da organização de seus tempos educativos serem feitos através dos ciclos.

Minhas experiências enquanto educador, no Instituto, apontam para essa participação. Quando as propostas giraram em torno de práticas que envolvessem pesquisa – em três das cinco turmas em que trabalhei houve essa possibilidade – a grande maioria dos educandos dedicou-se aos estudos e os resultados foram positivos. Dividi em três os momentos que teria com essas turmas. No primeiro, fazia uma apresentação pessoal e de todo grupo, expondo os objetivos da etapa e discutindo aspectos gerais das temáticas que seriam abordadas. Dividiam os temas em grupos, investindo-se nas possibilidades de pesquisas na biblioteca sob minha orientação, o que se constituiria num segundo momento. O terceiro, finalmente, visou à apresentação dessas pesquisas para toda turma, atividade que pôde envolver as mais variadas formas de expressão (sugeriu que utilizassem outros modos de apresentar), como o teatro, conversas – *prosas*, utilização de trechos de filmes. Os trabalhos também deveriam ser entregues para avaliação.

A grande maioria aceitou os desafios propostos. Entre tantos, cito dois trabalhos. O primeiro era sobre a chegada dos portugueses ao Brasil. O grupo trouxe uma série de pequenas árvores, construindo um mato no centro da sala de aula. Pintou-se e vestiu roupas lembrando as comunidades indígenas e os povos europeus, tendo por objetivo a representação do choque cultural ocorrido nesse contexto. Após a apresentação teatral, questionaram as diferentes denominações feitas por historiadores – descoberta, *achamento* e invasão, discutindo suas fundamentações ideológicas. Outro trabalho que chamou atenção foi sobre o “ciclo cafeeiro” no Brasil. Após sistematizar, em linhas gerais, a temática para a turma, os integrantes do grupo sentaram-se ao redor de uma mesa e começaram a *prosear*, tendo como pano de fundo o contexto

histórico estudado. Então, primeiro chegaram duas pessoas e começaram a conversar sobre o café: “Mas, de onde veio?”, “Qual sua importância para a História?” Após chegava uma terceira e era convidada a sentar-se, servindo-se, de imediato, de mais uma taça e recomeçando a *prosa* sobre o assunto: “Mas vem cá, quem é que trabalhava nessas plantações?”, “O que isso tem a ver com a imigração dos italianos?” Somam-se a esse quadro os questionamentos que o restante da turma fazia, criando um clima de, digamos, descontração criativa, ou construtiva.

Lembro-me de outro episódio que talvez ilustre essa *idéia* de sujeitos de seu processo. Durante a segunda visita ao Instituto, fui convidado a conversar com uma turma que faria a apresentação do pensamento de Paulo Freire para a grande coletividade do Instituto. Queriam que discorresse sobre o texto “Pedagogia do Oprimido”. Ao chegar na sala de aula, organizei minha fala para cerca de vinte minutos, deixando o restante do tempo (meia hora, mais ou menos) para discussões e questionamentos. Ao ser aberto o espaço para o debate, as perguntas não demoraram a chegar. Levantaram-se questões sobre as relações entre objetividade e subjetividade, temas geradores, conscientização, entre outras. Na medida do aprofundamento do diálogo, emergiram os embates. Destes, o mais significativo foi sobre o caráter *idealista* das reflexões de Freire. Ao levantar essa *idéia*, um educando defendia a necessidade de uma *ditadura do proletariado*, tese – a meu ver – defendida a partir de uma leitura marxista ortodoxa, especialmente de viés *leninista*. Discordando da posição, coloquei alguns argumentos e gerou-se uma fecunda polêmica a respeito da democracia e de sua consolidação, das necessidades de se aprofundá-la para além da dimensão política, tocando na questão social e, especialmente (como não poderia ser diferente) na questão fundiária.

Cabe registrar que o MST, apesar de agregar atualmente também as camadas mais pobres das periferias urbanas, tem uma ligação orgânica, essencial com a questão da terra. Dito de outro modo, por mais que existam alguns integrantes do movimento que não sejam de origem camponesa, a predominância ainda é de sujeitos vinculados à terra. Acredita-se na relevância dessa informação porque parece que especialmente os grandes veículos de comunicação querem fazer crer, seguidas vezes, que esse movimento não é mais integrado por sujeitos ligados a um projeto de vida no campo. Numa palavra, isso é uma absoluta inverdade, marcada por objetivos pouco respeitáveis.

O relevante, aqui, é que a relação estabelecida entre os educandos e eu não se caracterizou por nenhum tipo de hierarquização. Eu não fui considerado o *dono* do conhecimento, como em uma situação dessas pode acontecer. O educando Lourival definiu assim as relações estabelecidas entre educadores e educandos:

Para começar o educador, o jeito do educador, ele se mantém no mesmo nível do educando no momento em que está na sala de aula, e isso faz com que os dois, o educando e o educador, se sintam bem, sabe... (entrevista)

Experiência de relações *horizontais* também foi constatada durante um encontro de análise de conjuntura com uma integrante do setor nacional do MST, realizado em março de 2004. Se num primeiro momento acreditei que aquela reunião – com todos os educandos que estavam na escola – seria para *expor* o que “todos deveriam pensar”, com os questionamentos ficaram nítidas as insatisfações e discordâncias do grupo, descaracterizando a impressão inicial e estabelecendo-se um debate em torno das políticas públicas do governo Lula. Registrei no Diário de Campo:

Interessante que não foi uma palestra para dizer aos educandos o que deveriam pensar (no início achei que ia por aí). Não. Os questionamentos não demoraram a surgir, tanto com relação ao relativo apoio ao governo Lula quanto a questões que envolviam o PT e mesmo relativas a gênero. Os educandos respeitam os palestrantes, mas são bastante participativos e críticos.

Apesar de o Projeto Político Pedagógico das escolas constituir-se mais em um *tipo ideal*, no sentido weberiano, de organização e de práticas educativas, não se efetivando em todas as suas dimensões, creio oportuno analisar brevemente a intencionalidade do projeto do Instituto, visto que este aponta exatamente para a dimensão de participação aqui abordada. Está contido no PPP que:

Não se trata, pois, de pensar o processo de formação desenvolvido na escola como preparação das pessoas para uma ação futura de transformação, mas sim de conceber o processo pedagógico como impulso e organização da participação das pessoas em ações transformadoras e produtoras de relações sociais capazes de educá-las do modo mais humano e histórico possível. (p.14)

Se o objetivo é possibilitar a formação de sujeitos que participem ativamente dos rumos do MST e da sociedade como um todo, há que se construir um espaço participativo. Só se aprende a ser sujeito sendo sujeito.

Relacionado a tudo isso está outro aspecto importante para a compreensão da dinâmica educativa do IEJC: a avaliação dos educadores feita pelos educandos, juntamente com o CAPP. O que se busca, nesse ponto, é fazer uma reflexão acerca do trabalho do educador, de como se deram as relações com o conjunto da turma, se os objetivos previstos para a etapa foram alcançados. Como afirma Neli:

De período em período a gente faz avaliação do trabalho, quer seja da turma, quer seja do educador. Então cada educador é avaliado pelos educandos e logicamente os educandos são avaliados pelo educador. Isso traz um crescimento grande para as duas partes. Porque naquilo que eu não estava atingindo a meta desta vez, na próxima etapa eu vou tentar atingir. (Entrevista)

Sobre o mesmo assunto, declara Marli:

A avaliação dos educadores a gente faz no grupo de estudo. A gente pega uma lista e acaba avaliando e conversando sobre a postura do educador, sobre a metodologia que ele utilizou, o jeito que ele dialogou com a gente. Então a gente acaba avaliando o educador, avaliando a aula, o conteúdo, o método, se está dentro daquilo que a gente esperava. (Entrevista)

Cabe frisar que a avaliação é discutida com o CAPP e, posteriormente, ocorre um diálogo entre esse departamento e o educador. Esse procedimento caminha no sentido de contribuir para a reflexão das próprias práticas para o educador. Especificamente, no meu caso, houve algumas críticas quanto à rapidez com que falo. Sugeriram-me para falar mais pausadamente. Aliás, propor a avaliação dos educadores por parte dos educandos pode ser um instrumento interessante para outras escolas, mas no sentido de contribuir para a transformação do *fazer docente*. Salienta-se o *contribuir* para não transformar os educadores em reféns de seus educandos, recebendo deles julgamentos definitivos. Fazer isso seria apenas inverter os pólos de poder, não se rompendo a lógica que os caracteriza.

3.6 Monografias: o momento da pesquisa

Porque eu acho que, principalmente a gente que tem essa cultura camponesa, que sabe falar, falar, falar... contar *causo*, como diz a Diana, tem muito de 'bom, há os estudiosos que escrevem os livros e que a gente apenas consegue – a nossa capacidade – ler e entender o que está escrito.' Uma das coisas que desenvolvemos muito é que todos nós temos a capacidade de escrever.
(Marilene, integrante do CAPP)

Investir em pesquisas é um dos elementos que diferencia o IEJC de escolas tradicionais de nível médio. Ao longo das seis etapas, os educandos devem realizar uma investigação sobre alguma temática específica, com o objetivo de contribuir com o *olhar* para os problemas e/ou necessidades do movimento.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é visto neste Projeto [Político Pedagógico] como um exercício de pesquisa de campo, de estudos bibliográficos, de análise e de elaboração de proposições para intervenção em uma determinada realidade ligada às vivências de cada educando, às necessidades de pesquisa/ solução de problemas da sua organização e aos focos de formação do curso. (Cadernos do ITERRA, 2004, p.46)

Essas pesquisas possibilitam um aprofundamento reflexivo sobre os temas estudados, permitindo uma inserção consistente também no mundo da leitura. Como afirma Diana, que faz parte do CAPP:

Isso força o aprendizado, não o forçar assim 'você tem que aprender!', mas as pessoas passam a ler mais e a escrever mais e passam a se dar conta de que precisa de um acento, precisa de uma vírgula. Então é também uma experiência que além de olhar para a realidade, faz a pessoa se exercitar para seu desenvolvimento. (Entrevista)

Tive a oportunidade de, ao lado do prof. Jaime³⁴, ajudar na orientação de quatorze trabalhos. O olhar desse processo permite afirmar que o salto qualitativo, a produção e o aprendizado com as monografias são substantivos; contribuem efetivamente para as comunidades em que os educandos realizaram suas pesquisas. Vale citar alguns exemplos. O primeiro que cabe destacar é um trabalho versando sobre a reconstrução histórica da luta pela conquista de uma

escola em um assentamento do Paraná. Essa pesquisa aponta, em primeiro lugar, para a importância de se ter uma escola para o conjunto dos assentamentos daquela região, apresentando as dificuldades de acesso à educação por que passam as crianças e jovens que lá habitam. A produção desse texto levou o autor a investigar em que medida as leis estão a favor ou não desse projeto, imergindo no estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente. O trabalho também possibilitou ao educando que estudasse as propostas pedagógicas que o movimento discute e propõe. Enfim, a concretização dessa monografia contribuiu para o desenvolvimento de sua escrita e na articulação de seus argumentos. Para dar uma idéia, esses trabalhos têm em torno de vinte e cinco páginas.

Outra pesquisa que merece destaque é sobre as interações entre a Escola e a comunidade em um assentamento de Minas Gerais. O trabalho impressiona, já num primeiro momento, pela boa composição dos capítulos e pela fluência de escrita. Sua maior riqueza está em trazer a realidade de um assentamento para o trabalho. A autora discute a importância da inserção da comunidade para o bom funcionamento da escola, para que ela se constitua num pólo privilegiado de reflexão e afirmação do MST. Traz à tona uma série de problemas, como o relativo descaso que o Setor de Educação da região tem com essa comunidade. Outro elemento interessante apontado nesse trabalho é a profunda desconexão entre o discurso dos professores e suas práticas docentes. Ou seja, o discurso advogando a importância do bom relacionamento, da abertura da escola para a comunidade, por um lado, e a precária interação com ela, por outro.

Outra pesquisa que traz ao debate contradições do movimento, contribuindo para suas resoluções, é uma que visa também uma reconstrução histórica do movimento por uma escola de ensino fundamental em um assentamento. Esse trabalho apresenta uma série de conflitos vividos no cotidiano dos assentamentos; historicizá-los já seria um feito. Esse assentamento é composto por famílias oriundas do MST e outras que compraram os lotes, demonstrando uma complexa realidade, em que o conflito parece inevitável. Uma parte dos assentados questionavam a permanência do vínculo com o MST, preferindo desligar-se do movimento e lutar individualmente por suas demandas. Outros assentados pensavam exatamente o oposto, afirmando que a luta não se esgotava com a conquista de um pedaço de terra, as demandas eram muitas e não tinham como ser concretizadas individualmente, sendo a luta pela escola uma delas.

³⁴ Jaime Fogaça, professor de Geografia. Compunha o Setor de Educação estadual do movimento.

A autora reflete também sobre a importância, para um assentamento “dar certo”, de um tempo relativamente longo de acampamento. Uma de suas conclusões é de que o movimento pela escola só obteve resultados positivos com a união, objetivo alcançado no final de 2004.

Esses são trabalhos que contribuem para a reflexão tanto das comunidades de origem quanto do próprio MST, além de garantir uma formação mais consistente para seus sujeitos. Outro trabalho que chama atenção pela relevância temática é sobre a proposta da escola Itinerante dos acampamentos do Paraná, comparando-a a uma escola de ensino fundamental próxima a essa região. Essa pesquisa abordou as diferentes possibilidades formativas que cada escola oferecia, analisando os Projetos Político Pedagógicos e entrevistas com educandos. Seu autor trouxe ao conhecimento de outros educadores as discussões realizadas pelo Setor de Educação do Paraná, apontando os caminhos que as escolas itinerantes desse estado vem trilhando, ainda não conhecidos pelos professores de outros estados.

A construção dos trabalhos é um grande desafio para os educandos. Cabe chamar atenção para o fato de serem estudantes do nível médio, com os quais, de modo geral, ainda não se desenvolvem experiências relacionadas à pesquisa. São inúmeras as dificuldades objetivas que enfrentam esses jovens pesquisadores. A grande maioria não possui computadores ou uma biblioteca mínima para consulta e estudo. Conversando com um dos *orientandos* – que apresentou o resultado de sua investigação em janeiro último – falava-me que para escrever seu trabalho tinha de deslocar-se do assentamento em que vivia para uma cidade próxima, onde havia uma sala do movimento que disponibilizava computadores para seus integrantes.

O processo de orientação desses trabalhos é pouco convencional. Durante o Tempo Escola, os educandos têm dois orientadores, quando o objetivo central é definir o problema de sua pesquisa e as leituras a serem realizadas. Durante esse período, também deve ser apresentado o projeto de investigação, que é analisado e discutido com o grupo de educandos e educadores que fazem parte do mesmo eixo temático. Ao retornar para o Tempo Comunidade, os educandos passam a dialogar com outro orientador, vinculado ao contexto no qual a pesquisa se efetivará, que também sugere caminhos a serem percorridos. Assim, os educandos estão em permanente contato com professores, mantendo um canal de diálogo. Quando o trabalho estiver pronto, deve ser defendido em bancas de avaliação que seguem a organização convencional. Após vinte minutos de apresentação da pesquisa, fazem-se a avaliação e perguntas para o pesquisador.

Marilene, integrante do CAPP, expõe o que percebe como positivo na realização das pesquisas:

Eu acho que tem duas questões sobre a pesquisa que são bastante trabalhadas. Uma das questões é instigar a curiosidade. Ou seja, as pessoas têm que perguntar o porquê que as coisas acontecem, porque é dessa maneira e não de outra. Olhar para a realidade e ver porque acontece... É uma das questões. E a outra é que todo mundo é capaz de escrever. (Entrevista)

Pensar que todos são capazes de escrever pode parecer óbvio, desnecessário dizer. Contudo, no início do processo, essa é a grande apreensão dos estudantes. Na realidade, as discussões acerca das idéias da pesquisa fluem, aparecem questões norteadoras pertinentes e instigantes, mas quando devem ser colocadas “no papel”, a idéia é que o mundo vai desmoronar. Não foram raras as vezes em que, depois de longos diálogos sobre a pesquisa – restando claro aos orientadores que o trabalho estava *bem encaminhado* – as mesmas inquietações emergiram novamente, como que representando uma resistência ao registro escrito.

3.7. Mística: o olhar para o horizonte

Na própria palavra está contido o limite de sua compreensão: mística quer dizer mistério, ou seja, se for completamente desvelada perderá a essência de seu sentido. (Caldart, 2000, p.134)

Ao refletir sobre a mística é necessário, antes de tudo, tocar novamente na ligação orgânica entre o IEJC e o MST. Se a mística é celebrada diariamente no Instituto é porque este é composto por integrantes do MST. Suas origens estão no vínculo camponês com o universo religioso, como as raízes do MST não deixam negar. Esse momento tornou-se, com o passar do tempo, um espaço onde as diversas dimensões da vida de um militante são tocadas. A dimensão da luta, de um horizonte a ser perseguido com afinco; da constituição da identidade, do “Sou *sem-terra* com orgulho”; dos valores que estão sendo construídos; da valorização da História, dos diversos intelectuais e lutadores que apoiaram/apóiam o MST; dos problemas sociais. São dimensões entrelaçadas, e essa separação provavelmente não corresponda à dinâmica experienciada nesse momento altamente formativo. A mística é realizada tanto no IEJC quanto em todos outros encontros organizados pelo MST. Por exemplo, tive a oportunidade de trabalhar com o programa de Educação de Jovens e Adultos do movimento, no interior de Livramento, Rio Grande do Sul. Antes da aula, pela manhã, um NB organizou essa celebração. No dia anterior a minha chegada o tema havia sido a vida de Paulo Freire.

O primeiro elemento a ser destacado é a questão da luta. Não se pode perder de vista que se está tratando de sujeitos que compõem um movimento social, que desenvolvem-se a partir de uma trajetória de luta e, não raras vezes, de perdas marcantes. A mística contribui para *manter a chama acesa*, apresentando, das mais variadas formas, questões que dizem respeito à realidade por todos vivida. Lourival afirma:

you are celebrating the moment, bringing elements of reality, awakening the indignation of people.[...] Reflect on our habits themselves, if our theory is hitting with our practice, these things. (Interview)

Temas como a pobreza nas grandes cidades, por exemplo, levam à reflexão, combinada com uma insatisfação diante de tal quadro.

Um aspecto marcante sobre a organização desse momento é a expressividade, o tom artístico dessas apresentações. É comum a exibição de teatro, emergindo um tom dramático, difícil de não ser sentido. Essa é uma das características mais fortes das apresentações do MST: a teatralidade. Isso chama a atenção em várias situações. Por exemplo, durante a apresentação do texto *Pedagogia do Oprimido* para a grande coletividade da Escola, em maio de 2004, os estudantes da turma de Comunicação organizaram duas pequenas peças de teatro. Um tanto quanto provocado por isso, registrei em meu diário de campo:

É interessante como o MST têm uma forte marca de teatralidade, expressadas em gestos e discursos. Ao longo da apresentação – que durou cerca de uma hora e meia – os estudantes fizeram duas representações teatrais, uma com forte teor de significado, simbologia.

A primeira tratando da questão da opressão, dos opressores e dos oprimidos do campo. De impacto, apresentou relações marcadas pelo autoritarismo e pela exploração, representações fiéis ao quadro que Freire buscou denunciar em sua obra. Já a segunda apresentação dizia respeito ao diálogo, das possibilidades por ele abertas para a tomada de consciência de uma situação de opressão e sua transformação.

Arroyo trata dessa *gestualidade*. Afirma ele que isso faz parte da própria cultura camponesa, chamando-a de Pedagogia dos Gestos.

Todos os gestos são educativos. Aqui [Conferência por um Educação Básica do Campo] se fala mais com gestos do que com palavras. Isto é uma característica muito forte do movimento social do campo. Vocês falam de mil maneiras, falam com muitas linguagens, com palavras, com rituais e com uma mística maravilhosa. Falam cantando, falam com a presença das crianças, as crianças chorando, brincando, acompanhando as mães e os pais. (Arroyo, 2004, p. 67)

Não há dúvida que esse é um dos grandes diferenciais das escolas do campo. Ao longo deste trabalho, não tratou-se especificamente da temática *educação do campo*, do movimento pedagógico que tomou corpo a partir dos movimentos sociais com essa bandeira, pois entende-se que ele é encontrado muito mais nesses momentos, que são incorporados à dinâmica da escola, não institucionalizados, do que especificamente nos tempos educativos propriamente ditos.

A mística, no IEJC, é organizada diariamente por um NB. Os assuntos são os mais variados, conforme os dias e os “ânimos” na escola. Antes da apresentação, que significa uma espécie de abertura do dia, começo do trabalho, é feita a chamada de todos NB’s que compõem a escola; são dados alguns avisos e faz-se um relato dos acontecimentos do dia anterior. Quando chegam educadores novos, ou mesmo pesquisadores e visitantes para conhecer a escola, estes se apresentam à grande coletividade, falando brevemente também de seus objetivos. Depois disso, a mística é celebrada. Após a mística, é cantado o hino do movimento. Objetivando ilustrar esse momento, serão dados alguns exemplos das místicas em que participei.

Uma das primeiras a que assisti tinha como tema a relação entre conhecimento e poder. Uma encenação na qual o patrão, o fazendeiro, mandava todos ficarem quietos, trabalhando. Os trabalhadores estavam em silêncio, realizando uma tarefa pesada. Ao longo do tempo, o patrão afirmava ser o responsável pela liberdade dos homens e mulheres, e todos continuavam quietos. Depois de um determinado tempo, um trabalhador grita: “A liberdade é minha, dos livros!”. O patrão manda-o ficar calado, quando outro camponês afirma a mesma frase do outro lado, e outro, e outro... Após essa encenação, um educando lê um poema relacionando estudo e poder, poema, aliás, que está escrito na parede do refeitório, cujo título é: “Você tem que assumir o comando!” de Bertold Brecht. Como comenta Marli:

A mística tem o poder de acender uma chama dentro da gente. É como se fosse um estímulo... Muito humano, muito humano. (Entrevista)

Enquanto a mística acima investiu na indignação, na idéia de opressão dos camponeses, outras discutem a relação com o outro, como os educandos relacionam-se com seus colegas e com outras turmas que compõem o Instituto. Uma celebração problematizou a quase inexistência de interação entre as turmas, questionando a exacerbada divisão realizada na escola. A partir desses comentários, é interessante continuar o relato a partir de meu diário de campo.

A mística apontou o fechamento de todas as turmas em grupos, afirmando que ‘devíamos nos integrar mais.’ Então, pediu-se que todos fizessem uma espécie de corrente do beijo, dar um beijo no colega ao lado, e todos fizemos. Ao fim, desejaram um Bom Dia de Trabalho, Estudo e Confraternização! (Diário de campo)

O intuito era refletir sobre valores, talvez esboçando uma crítica à cultura individualista. Registra-se que geralmente a saudação final é de, apenas: “Um bom dia de trabalho e estudo”. Ao sugerir os beijos entre todos os colegas, lembrei-me de uma oficina realizada no Seminário “Leituras de Paulo Freire”, realizado em Santa Cruz do Sul, na UNISC³⁵. Dois atores fizeram a abertura do seminário, propondo que olhássemos com atenção para as pessoas que estavam à nossa volta, que abraçasse o colega ao lado, que perguntasse seu nome, que o conhecesse. Enfim, que buscasse viver aquela amorosidade que permeia as reflexões de Freire. Vendo-me naquela mística, não pude deixar de relacionar esses dois momentos. Correndo o risco de parecer repetitivo, deve-se dizer que a questão de valores, de visar à construção de valores contrapostos aos hegemônicos no mundo contemporâneo, faz parte das discussões dos educandos, não sendo rara as vezes em que isso se expressa concretamente, em práticas objetivas. Um dos elementos que mais chamou minha atenção, ao participar de um *momento cultural* – no qual dois músicos do movimento³⁶ fizeram uma apresentação para toda coletividade –, foi o que defini como *cuidado* entre todos os participantes, no sentido desvendado por Boff. Isso porque a alegria, a solidariedade e o companheirismo predominavam naquele espaço.

O sentimento de cuidado esteve sempre presente, desde o relacionamento de todos entre todos até a abertura e a felicidade que as crianças demonstravam ao circular pelo local. (Diário de campo).

Boff, sobre o *cuidado*, escreve:

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, o *esprit de finesse*, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo *logos* razão, mas pelo *pathos* sentimento.

Este modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade. (Boff, 1999, p.96)

³⁵ Fórum realizado anualmente em diversas universidades do Rio Grande do Sul. Este foi promovido pela UNISC, em maio de 2003.

³⁶ Zé Pinto e Pedro Munhoz, músicos realmente admiráveis.

As crianças, como registrei no diário, passeavam de braços em braços, participando, a seu modo, daquele momento. Os jovens e adultos estavam todos sentados ou deitados sobre cobertores, cantando ou conversando com tranqüilidade.

Outra dimensão bastante levantada pela mística diz respeito à valorização do sujeito *sem-terra*, do “ser integrante do MST”. Aí a bandeira, o hino, os inúmeros exemplos de *lutadores do povo* apontam para a valorização da auto-estima dos estudantes, do reafirmar-se enquanto militante do MST. Talvez uma das razões dessa exigência seja a visão negativa que boa parte da mídia propõe e alimenta cotidianamente acerca do movimento. Há trabalhos cujo enfoque é justamente o tratamento dado pela grande mídia ao MST. O que está claro, a meu ver, é que existe um movimento de deslegitimação do MST enquanto sujeito social. Entre tantos exemplos, pode-se citar a reportagem editada pela revista *Época*, de julho de 2003³⁷. Na capa, abaixo da foto de uma liderança do movimento, o título da reportagem, em vermelho: *Eles querem revolução*. Pergunta-se: qual a intencionalidade de uma capa desse tipo, em uma revista de circulação nacional?

Além desse fator, há que se considerar o fato de se estar tratando de sujeitos que sofreram – e em boa parte continuam sofrendo – discriminações de toda ordem. Primeiro pela realidade de pobreza que se encontravam ao entrar no movimento. A carência de condições mínimas de existência digna abrange, além da falta material – moradia, comida, saneamento básico, trabalho (emprego, aqui, é luxo...), uma auto-estima profundamente debilitada, até porque a ideologia hegemônica afirma e reafirma que os verdadeiros responsáveis por sua pobreza são os próprios pobres. Numa palavra, é o liberalismo no seu sentido mais acabado. Outro viés dessa discriminação encontra-se na lógica que advoga a superioridade do mundo urbano sobre o do campo. Apesar de esse pensamento estar sendo desconstruído – vale dizer, pelos próprios movimentos sociais do campo – a figura preconceituosa do “Jeca Tatu” ainda faz-se presente nos padrões culturais brasileiros. Desse modo, os camponeses fariam parte de um tempo histórico já passado, estando deslocados no mundo atual.

Outro aspecto diz respeito à discriminação étnica. O movimento é composto, em boa parte, por negros, índios, nordestinos, segmentos da sociedade brasileira que historicamente

³⁷ Revista *Época*, n° 268, 7 de julho de 2003.

foram discriminados. Para não alongar esse tópico, sugere-se novamente a leitura do texto de Luís Mir, *Guerra Civil* (2004). O que importa afirmar é que o Brasil ainda é uma sociedade marcada pela discriminação, e qualquer negação desse fenômeno apaga as possibilidades de sua superação.

No entanto, a valorização da auto-estima também investe no orgulho de pertencer ao MST. Lugar comum em conversas e apresentações, o sentimento de *enraizamento* em uma coletividade é muito forte, e é provável que a vivência das místicas contribua muito para tanto. A fala de uma integrante ilustra isso com propriedade.

Dentro do Movimento Sem Terra aprendi a ser gente, a viver, a pensar nos outros e não só em mim... O Movimento Sem Terra hoje é minha família, minha vida: faço qualquer coisa e largo tudo por ele! Gosto muito da minha família, mas, se tivesse que sair para qualquer outro canto do mundo pelo Movimento Sem Terra, eu sairia. Eu acredito no Movimento. Dentro dele, tem problemas também, como em qualquer lugar. Mas é encarando os problemas que a gente consegue unificar ainda mais a luta. Consegue resolver os problemas e ficar mais forte ainda!... Acho que a minha vida não vai ter sentido se parar de lutar, se me acomodar... porque sempre tem coisa para gente lutar, né? Vou continuar lutando... O meu sonho é que ainda consiga ajudar a transformar o país... Sei que estou contribuindo agora, mas parece que vai ter um momento mais forte, e espero ainda alcançar ele, um dia... e também fazer parte desse momento... A gente tem que triunfar enquanto povo brasileiro! (Dirce, militante do MST, 1997³⁸)

O sentimento de pertença, acolhimento, é algo marcante para os integrantes do movimento. É por isso que se dispõem a sair da região onde vivem para contribuir em outros estados, outros setores. O sentido de futuro, a projeção de um porvir a ser construído coletivamente a partir de idéias ou ideais comuns permite o “sentir-se parte”, o *enraizar-se*, num movimento social, extrapolando o aspecto exclusivo da conquista da terra. A mística constitui-se em vivências coletivas nas quais esse enraizamento constrói-se no cotidiano.

São momentos de confraternização, de expressar sentimentos e emoções, talvez por isso difíceis de definir. Como relata Marilene:

A mística, na verdade, é o alimento, o alimento diário. E é um sentimento que a gente não consegue explicar, a gente pode buscar mil e uma

³⁸ Depoimento contido em Caldart (2000, p.128).

palavras, mas não vai conseguir dizer: a mística é isso. Mesma coisa, por exemplo... o que é a amizade? Se explica, explica, explica, mas nunca diz tudo. É o que cada um busca no seu íntimo para continuar. (Entrevista)

Essa motivação a que Marilene se refere também é provocada quando a mística apresenta a trajetória de um militante ou de um intelectual comprometido com justiça social e ideais humanistas, ou quando lembra episódios históricos na luta pela terra no Brasil. Assisti a uma celebração na qual o tema era a vida de Josué de Castro, sua atuação em prol da diminuição da fome no mundo, seus discursos e, especialmente, sobre sua obra clássica, *Geografia da Fome*. Ao final, tocaram a canção de Chico Buarque “Esta terra onde estás, de palmo medido, é a terra que te cabe neste latifúndio, é a terra que querias, ver dividida...” Outra mística versou sobre o geógrafo Milton Santos, reconhecido por trabalhar a dimensão humana (melhor, desumana) da globalização.

Essas cerimônias versam também sobre o contexto histórico desses sujeitos. Há místicas, contudo, nas quais a preocupação central está em contextos históricos específicos, como sobre o Golpe Militar de 1964. Representar esse período significa trazer à tona feridas ainda não cicatrizadas de nossa história, além de ir contra a chamada “cultura do esquecimento”³⁹. “Não cicatrizadas” porque o processo de redemocratização nos países latino-americanos ocorreu, como lembra Galeano, sem que os culpados, os funcionários dos ditos *porões da ditadura* fossem julgados. Então, se do ponto de vista jurídico ocorreu a anistia para todos os crimes políticos ocorridos durante o Regime Militar, do ponto de vista humano cometeu-se o absurdo: equiparou-se o torturado ao torturador, restando todos absolvidos e livres para viver a nova democracia. A mística⁴⁰ aqui referida representou a repressão aos diversos segmentos sociais organizados após abril de 1964, focando na violência dos militares e nas possibilidades de transformação social impedidas abruptamente. As Ligas Camponesas, os movimentos estudantis, a mobilização das centrais sindicais estavam, nesse dia, simbolicamente representadas. Imediatamente após esse tempo, trabalhei pela primeira vez com os educandos do IEJC. O diálogo tinha por onde começar.

As atividades do campo também são temas seguidos deste momento. A valorização de seus produtos, uma relação menos utilitária e mais respeitosa, buscando romper a lógica da posse

³⁹ Cultura evidenciada nos debates sobre o Regime Militar realizados com os 40 anos do Golpe, em que não poucas pessoas diretamente envolvidas com o regime o defendiam abertamente, sem maiores preocupações. Explica-se. O problema não está em um ou outro sujeito admitir o apoio aos chamados *anos de chumbo*, mas sim que isso *soe* natural e a sociedade aceite essa posição na mesma medida em que aceita o seu contrário.

e emergindo a noção de *cuidado* são alguns elementos presentes nessas apresentações. A valorização da terra, em mais de uma mística, esteve relacionada à dignidade dos seres humanos. Ou seja, cuidar da terra é estar cuidando da gente mesmo. Um educando – Gilberto – falou algo que expressa bem o que se quer dizer. Ao final da entrevista, ao ser questionado se queria falar mais sobre algum assunto, disse-me:

Marcelo, só assim... Eu vim para o movimento e aceitei esse desafio de estudar não por mim, mas eu aceitei pela terra, porque eu tenho a terra como minha mãe... até valorizo a terra muito mais do que a própria mãe, porque minha mãe só é minha mãe porque ela sobreviveu da terra, né. Então, é por ela. [...] Então, não é tanto pelo fato de eu ter um pedaço de terra [é acampado] , isso não é o bastante, mas assim, de a gente poder levar esse debate à sociedade, de ver a terra como mãe, e acho que ninguém quer maltratar a mãe. (Entrevista)

É esse relacionamento com a natureza que diversas vezes é expresso nas místicas. Esse sentido é evidenciado por Brandão (1994, p.79), ao discutir *formas alternativas de diálogo - comunicação* com outros seres vivos. Não se está afirmando que em todos os assentamentos do MST esse relacionamento com o mundo natural é predominante. Lembra-se novamente que o IEJC é um espaço privilegiado de discussão de propostas e projetos para o MST. Os assentamentos e acampamentos vivem dinâmicas próprias que, se são vinculadas ao movimento, dependem fundamentalmente dos sujeitos que os compõem. Esse é um dos fatores⁴¹ que explica as significativas diferenças entre eles. Os acampamentos, da mesma forma, dependem da região em que estão constituídos. O consenso entre os educadores que transitam por vários acampamentos é que um acampamento do Rio Grande do Sul é bem diferente de um de Tocantins, por exemplo.

Visando *olhar* para as místicas em geral, a partir de Freire, pode-se fazer alguns comentários. Isabela Camini propõe como dimensão importante seu caráter de esperança, relacionando-a com o texto *Pedagogia da Esperança*. Apresenta-nos três definições e, posteriormente, escreve:

⁴⁰ realizada quarenta anos após o Golpe, dia 1º de abril de 2004.

⁴¹ É um dos fatores porque, além disso, há as condições efetivas de trabalho, como vias de comunicação com as cidades próximas, financiamento para os trabalhos e apoio técnico.

Os três conceitos de Mística⁴², aqui colocados, têm relação com a Pedagogia da Esperança de Freire quando aponta para a crença no valor da vida, na solidariedade, nas pessoas, na emoção que nos faz ver o amanhã com expectativas, que nos tira da acomodação, nos desafia, e nos joga para uma ação que transforma, comprometida com a verdade, com o amor. (Camini, 1998, p.47)

Concordo com a autora, e destaco um elemento – entrelaçado aos demais – cuja defesa por Freire foi intransigente, que é a necessidade ontológica humana da denúncia de um mundo injusto e o anúncio de sua humanização. Analisando os diferentes tipos de mística construídos, percebe-se essa tensão dialética, num processo contínuo e inacabado, entre a denúncia e o anúncio. É esse movimento que possibilita pensar-se em um projeto coletivo. Por ser projeto, é esperançoso quanto ao futuro e desencadeia a ação transformadora.

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (Freire, 1996, p.88)

⁴² Mística: Entendemos as grandes motivações e ideais que mobilizam a pessoa, comunidade, para a ação. A mística é a força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. A mística é constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo. Fonte: desconhecida.

"A Mística é, pois, o motor secreto de todo compromisso, aquele entusiasmo que anima permanentemente o militante, aquele fogo interior que alenta as pessoas na monotonia das tarefas cotidianas e, por fim, permite manter a soberania e a serenidade nos equívocos e nos fracassos. É a mística que nos faz antes aceitar uma derrota com honra que buscar uma vitória com vergonha, porque fruto da traição aos valores éticos e resultado das manipulações e mentiras". Boff, Frei Betto. *Mística e Espiritualidade*. Rio de Janeiro: Rocco, p.25, 1994.

"A mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela. É a alma do combatente. É o sabor que junta o pensamento a ação e a emoção. É uma crença no valor da vida, na dignidade das pessoas, na força do trabalho, na necessidade da liberdade e na construção da solidariedade universal." Ranulfo Peloso. *A Força que Anima os Militantes*, MST, São Paulo, p.3, 1994.

Considerações finais

As experiências educativas trazidas à tona nesta investigação levam a pensar que a “escola diferente”, intensamente discutida por educadores vinculados aos movimentos sociais do campo, está sendo construída no cotidiano do IEJC. *Diferente* porque existe, efetivamente, a possibilidade de participação dos estudantes nas mais diversas atividades relacionadas à manutenção e gestão da escola. A administração financeira ou os cuidados relativos ao embelezamento do prédio, por exemplo, criam condições para os educandos sentirem-se sujeitos *inseridos* – contraponto ao simplesmente *aderidos* – na vida escolar, alimentando um sentido de responsabilidade e pertença. Ou, como afirmaram inúmeros educandos, “nós é que tocamos a escola”. Os Núcleos de Base e as Unidades de Trabalho são, por excelência, os espaços onde a participação verifica-se com mais intensidade. O sentimento de pertença é alimentado pelo fato de o IEJC ser *do* MST. As vivências sócio-culturais de seus integrantes, como a mística, realizam-se como em qualquer outra situação na qual o movimento esteja organizado.

A “escola diferente” diz respeito também à intencionalidade de vincular os conhecimentos disciplinares com a realidade vivida pelos educandos. Os diversos cursos de nível médio sustentam-se a partir de demandas do MST, e o método de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade propicia uma interlocução da vida dos assentamentos e acampamentos com os conhecimentos escolares. Se é verdade que há limites para o aprofundamento desse processo, da mesma forma que, muitas vezes, são restritas as condições de estudo nos acampamentos, não restam dúvidas de que essa interlocução é positiva e necessária. Essa intencionalidade tem seus fundamentos na pedagogia freireana, na *práxis* que Freire tanto advogou. As pesquisas desenvolvidas pelos estudantes intensificam esse diálogo, na medida em que são realizadas a

partir de estudos na escola, mas voltadas para a realidade de onde provêm. Lembro de um episódio interessante a esse respeito. Ao coordenar um seminário sobre a pedagogia proposta por Freire, com a turma de Saúde Comunitária, um educando, apresentando o texto *Pedagogia do Oprimido* para o grande grupo, afirmou que “a escola tradicional ensina para a gente aquilo que a gente não é.” Nas entrelinhas de sua fala, talvez esteja contido que o IEJC é também um espaço de afirmação de identidades, do que “a gente é.”

O sentir-se sujeito do processo educativo abarca o espaço da sala de aula, onde a discussão sobre metodologias de trabalho e questionamentos são correntes. Acredita-se que isso só é possível porque há uma intencionalidade pedagógica nesse sentido. Todos os dias, um educando é responsável pela organização dos tempos da aula, apoiando o trabalho do professor. É essa responsabilidade, construída a partir de uma intencionalidade político-pedagógica, que propicia uma relação na qual o autoritarismo não prepondera entre professores e alunos. É evidente que aqui existe uma dimensão de difícil definição, visto que depende, em boa parte, da subjetividade dos professores, mas é possível dizer que se verifica uma nítida tendência de *horizontalidade* nas relações entre esses pólos. A pesquisa aponta nesse sentido.

Um instrumento pedagógico de grande potencial formativo é o Tempo Reflexão. O cotidiano do IEJC é intenso. São inúmeras as tarefas relativas aos estudos, ao trabalho, ao movimento social de que fazem parte. O Tempo Reflexão propõe uma pausa para – como o próprio nome já o evidencia – refletir sobre os aprendizados construídos. Tematizar as experiências vividas, visando também à mudança de atitude. Nas entrevistas, restou clara a idéia de “como estou agindo como estudante que compõe um movimento social?”, “em que poderia melhorar?”. Reflexões ligadas a vivências, escritos individuais que possibilitam transformar qualitativamente essas vivências. Acredita-se que esse Tempo pode ser interpretado a partir do conceito de conscientização desvendado por Freire, já que pode vir a promover – não se afirma que *promove* porque não é regra ou lei, dependendo dos sujeitos que a realizam – a apropriação crescentemente crítica da realidade existencial. E esse é um processo permanente, não havendo conclusão definitiva. Os seres humanos estão permanentemente em construção, são seres inconclusos, inacabados. Nessa escola não é diferente.

Apesar de o IEJC ser uma escola forjada a partir de demandas específicas e, mais do que isso, por sujeitos de um movimento social, crê-se que as práticas educativas desenvolvidas nesse

espaço podem servir como ponto de partida – não no sentido de propor *receitas*, mas de instigar a reflexão – para a construção e a reinvenção de novas possibilidades, novas propostas e novos caminhos para a escola convencional, especificamente de nível médio. Por exemplo, as monografias produzidas pelos educandos são uma forma de investir-se em pesquisas voltadas para seu universo, suas experiências e curiosidades, lembrando os temas geradores. Trabalhos semelhantes podem estar sendo provocados em outras escolas, a partir dos próprios educandos. Essa pesquisa aponta também para a necessidade de vincular-se, de vez, o pólo de ensino ao pólo de aprendizagem. Um dos méritos do IEJC é trabalhar com conhecimentos, em grande medida, significativos para os estudantes, abrindo possibilidade para novas construções.

Outro aspecto que as escolas de nível médio podem prestar especial atenção é a criação de mecanismos de participação efetiva na gestão e nos caminhos trilhados pela escola. Talvez seja oportuno lembrar que se está tratando da educação de sujeitos que, em boa parte, estão ingressando no mercado de trabalho (ou, pelo menos, têm esse objetivo), alguns já são pais ou mães. Contudo, é difícil que uma escola privada pense tais possibilidades. Por outro lado, quanto à escola pública problemas de cunho burocrático podem constituir-se em entraves à democratização de seus espaços, além de questões pontuais que perpassam a vida escolar, como vaidades pessoais ou mesmo a inércia, tida por muitos como sua característica mais marcante. Ao discutir a abertura a novas possibilidades, a alegria e a esperança como constitutivas do *fazer* pedagógico, de certo modo, Freire (1996) investe contra essa dimensão necrófila no campo educativo.

Outro elemento que poderia ser melhor explorado pelos educadores desse nível de ensino, reside nas possibilidades de diálogo e de reflexões individuais escritas. Ao conhecer melhor a dinâmica do Tempo Reflexão, pensei que poderia ser um interessante método para intensificar a tematização da realidade para diversas escolas. Creio, no entanto, que se acertei na intenção errei no foco. É evidente a importância de momentos reflexivos, de *tematização do vivido*. O problema é que o instrumento pedagógico não precisa ser o mesmo desenvolvido pelo IEJC. Devem existir outros caminhos para pensar-se essa questão. Ao invés de, por exemplo, serem feitos momentos diários, podem-se propor redações semanais para alguma disciplina, solicitando apenas que se discuta sua trajetória, suas vivências. Em outras palavras, tocar na questão do *descolar-se do cotidiano e problematizá-lo*.

A escola necessita com urgência, como afirma Fernando Becker (2004), instaurar de vez a fala na sala de aula. Faz-se referência, aqui, à fala enquanto diálogo, enquanto aprofundamento progressivo sobre dada temática realizado por sujeitos, sujeito educador e sujeito educando. Porém, na área educativa, as questões estão intimamente imbricadas. Alguns diriam que são complexas. Se os conteúdos, os conhecimentos não são significativos, o diálogo desenvolver-se-á sobre o quê? Sobre o Ivo que viu a uva?

Cabe ainda refletir sobre os resultados desta investigação a partir dos objetivos apontados no princípio do percurso, qual seja, analisar em que medida o IEJC constitui-se, no panorama educacional contemporâneo, enquanto espaço educativo diferenciado, e em que sentido a pedagogia freireana pode contribuir para a sua compreensão. Pois bem, o incentivo à pesquisa feito por meio das monografias; a gestão participativa da escola, promovendo os educandos a sujeitos desse processo; a interlocução entre a realidade de assentamentos e acampamentos com o âmbito escolar; a participação cotidiana dos educandos na sala de aula, onde a própria disposição das classes significa uma ruptura com o enfileiramento tradicional; todos esses elementos nos levam a pensar que há experiências inovadoras desenvolvendo-se.

A pedagogia de Paulo Freire permeia essas práticas formativas, *idéia* aprofundada ao longo deste trabalho. Contudo, se essas experiências têm como uma de suas matrizes pedagógicas o pensamento freireano, deve-se lembrar que não é o único. Outra matriz que ao longo desta pesquisa não foi explorada, mas que cabe apontar – até para futuras investigações – refere-se às reflexões construídas a partir do *movimento pela educação do campo e no campo* que, apesar de recente, tem suas raízes, de certo modo, nos primeiros círculos de cultura criados nas décadas de cinquenta e sessenta, nos quais já se faziam presentes as intuições pedagógicas primordiais de Freire.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-Neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BECKER, Fernando. *Da Ação À Operação: O Caminho da Aprendizagem Em Jean Piaget e Paulo Freire*. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 1997.
- _____.Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In: *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Org. Jaqueline Moll, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BENJAMIN, César; CALDART, R. S. *Projeto Popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção por uma educação Básica do campo, n° 3, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). *Repensando a pesquisa participante*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Somos as águas puras*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- Caderno de Educação n° 8. *Princípios da educação no MST*. São Paulo: Coletivo Nacional do Setor de Educação. 1999.

- Caderno de Educação n° 9. *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental*. Produção: MST – Setor de Educação Sistematização: Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salette Caldart, 1999.
- Caderno de Educação n° 11. *Educação de Jovens e Adultos: Sempre é Tempo de Aprender*. Produção: MST, 2004.
- Cadernos do ITERRA. *ITERRA: Memória Cronológica*. Veranópolis, RS: ITERRA, 2001
- _____. *Instituto de Educação Josué de Castro: Reflexões Sobre a Prática*. Veranópolis, RS: ITERRA, 2002a
- _____. *Pedagogia da Terra*. Veranópolis, RS: ITERRA, 2002b
- _____. *Instituto de Educação Josué de Castro: Curso Normal. Projeto Pedagógico*. Veranópolis, RS: ITERRA, 2004
- CALDART, Roseli Salette. *Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMINI, Isabela. *O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professoras em uma Escola do Assentamento do MST: Limites e Desafios*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.
- COSTA, Jurandir Freire. A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. In: *Ética*. Elimar Pinheiro do Nascimento (seleção de textos). Rio de Janeiro / Brasília, Garamond / Codeplan, 1997.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; STÉDILE, João Pedro;. *Brava Gente – A Trajetória do MST e a Luta Pela Terra no Brasil*. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2001.
- FISCHER, Nilton Bueno. Educando o pesquisador: relações entre objeto e objetivo. *Estudos Leopoldenses*. , v.3, n.5, p.7 - 18, 1999.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira da Educação*. n.10, jan.-fev.-mar.-abr./1999
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 7° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Educação e Mudança*. Trad. Moacir gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

- _____ . *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____ . *Pedagogia do oprimido*. 17° ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____ . *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____ . *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____ . *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____ . *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 2° ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Trad. Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 – 1991*. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MARTINS, José de Souza. *A chegada do estranho*. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.
- MIR, Luís. *Guerra civil: estado e trauma*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.
- MOLL, Jaqueline. *Redes sociais e processos educativos: um estudo dos nexos da educação de adultos com o movimento comunitário e as práticas escolares do Morro Alegre (POA)*. Porto Alegre:UFRGS/FACED, 1998.
- _____ .Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança? In: *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Org. Jaqueline Moll, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORIGI, Valter. *Escola do MST: uma utopia em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- PELOSO, Ranulfo. *A Força que Anima os Militantes*, MST, São Paulo, p.3, 1994.
- PESSANHA, José Américo. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. In: *Cadernos Anped*. Niterói, n° 4, p.7-36, 1993.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. In: *Tempo Social*. São Paulo: Rev. Sociologia, USP, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Portugal: Ed. Afrontamento, 1989.
- _____ . *Discurso sobre as Ciências*. Portugal: Ed. Afrontamento. 11ª ed., 1999.

- SEBARROJA, Jaume Carbonell [et al.] *Pedagogias do século XX*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente. O recado do rio*. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.
- VIZENTINI, Paulo Fagundes. *História do Século XX*. Porto Alegre: Novo Século, 2^a ed., 2000.
- ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (organizadoras). SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em pesquisa da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Anexos

Sujeitos da Pesquisa:

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com nove educandos e duas integrantes do Coletivo de Acompanhamento Político e Pedagógico (CAPP). São eles:

- Quatro educandos do curso Normal de Nível Médio, chamado ao longo desse estudo de Magistério: Eliane (22 anos), Minas Gerais; Valdir Juarez (20 anos), Rio Grande do Sul; Claudia (16 anos), Rio Grande do Sul; Clarice (17 anos), do Paraná.
- Dois educandos do curso Técnico em Administração de Cooperativas: Vanderlei (20 anos), São Paulo; Gilberto (27 anos), Rio Grande do Sul.
- Três educandos do curso Técnico em Saúde Comunitária: Marli (21 anos), Rio Grande do Sul; Lourival (20 anos), Paraná; Neli (não informou a idade), Rio de Janeiro.
- Duas integrantes do CAPP: Diana, formada em Pedagogia pela UNIJUI; Marilene, cursando Pedagogia no ITERRA (em vias de formar-se).

Anexo A

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.
2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.
3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
4. Lutamos por justiça social! Na educação isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.
8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos da nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.
11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem-Terra e de sua organização.
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.
13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...
14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

Reforma Agrária: Uma luta de todos

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che Guevara

Brasília, 28 a 31 de julho de 1997