



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ/UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGED**

JEFFERSON DE SALES OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIREANAS NO
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA**

**TERESINA/PI
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

O48e Oliveira, Jefferson de Sales
Educação de jovens e adultos: práticas libertadoras
freireanas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra / Jefferson
de Sales Oliveira. – 2023.
158 f.

Proposta de Pesquisa (Mestrado) – Universidade Federal do
Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Teresina, 2023.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Carvalho Moura.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Práticas libertadoras
freirianas. 3. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra I. Moura,
Maria da Glória Carvalho. II. Título.

CDD 374

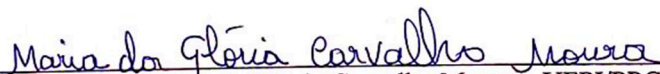
JEFFERSON DE SALES OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS LIBERTADORAS
FREIREANAS NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA**

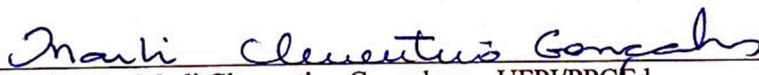
Proposta de Pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, para Qualificação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 03 de Agosto de 2023

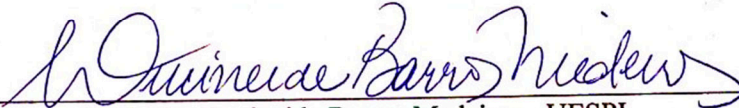
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura – UFPI/PPGE
Orientadora/Presidente



Prof. Dra. Marli Clementino Gonçalves – UFPI/PPGE
Examinador(a) Interno



Prof. Dra. Lucineide Barros Medeiros - UESPI
Examinador(a) Externo

Dedicatória

*A minha Mãe e Meu Irmão, que me possibilitam todos os dias sonhar e lembrar que tenho um umbigo, cicatriz eterna e demarcadora do lugar de nascença e permanência, a vocês meu amor e eterna gratidão;
As guerreiras e guerreiros da luta pela educação e por uma vida justa, que antecederam a minha narrativa e que abriram caminho para que eu pudesse estar presente nesse espaço, carrego suas vozes comigo!
(Jefferson Sales)*

AGRADECIMENTOS

Neste ato gostaria de tomar as lentes sensíveis de Paulo Freire, buscando ver o mundo com a inteligibilidade do menino que via para a além do palpável e buscando desvelar o que numa seção de agradecemos se põe, sem ser injusto, incoerente. Como historiador necessito assumir essa tarefa temporal em relação aos meus agradecimentos, serei o primeiro Mestre da família e isso envolve anúncios e destaques sob as existências que me compuseram para chegar até aqui.

Ao meu avô paterno Aureliano, o homem mais sábio e sensível às coisas da vida e do tempo que já conheci, a minha avó paterna Cacilda, que me embalava com as histórias do povo da mata (indígenas) da floresta de cocais. Ao meu avô materno Antônio, que não conheci porque faleceu muito antes de eu nascer, mas que contribuiu com a minha formação, pois foi o primeiro que incentivou a minha mãe a estudar e a ser professora, a minha amada “Mãinha” D. Maria Vieira, que foi a primeira pessoa adulta que me falou sobre a Educação de Adultos, e relatava com tanta alegria da escola, e que nunca seria tarde estudar, a senhora minha avó, dedico este trabalho.

Me aproximando do ventre que me gerou e me gera todos os dias num parto que sei, não é nada fácil, minha mãe Socorro Sales, pelo seu exemplo de luta, força, foco e realizações, que com toda paciência e força, sem jamais perder a sensibilidade e de me apontar o rumo certo que é a educação. A minha Tia Doralice, pelo amor e doçura no meu viver, senhora minha eterna gratidão, e por me oportunizar sonhar todos os dias, me fazendo lembrar de quem eu sou.

A meu irmão Jackson, pela força, por diante os momentos difíceis ser o alicerce da casa enquanto eu fazia minhas travessias difíceis, a você minha gratidão por esse momento. Ao meu pai Francisco, que assegurou minha base inicial formativa o que contribuiu, para hoje eu estar aqui.

A minha orientadora e mestra Professora Glória Moura, que acolheu minha vontade e meu projeto de vida que é pesquisar para defender a Educação de Jovens e Adultos, me introduzindo na área a partir de uma perspectiva profunda do que a envolve, a senhora professora, minha eterna gratidão e felicidade em poder tê-la em minha trajetória, que agarrado a “barra da sua saia” me apresentou esse mundo incrível e múltiplo das epistemologias que envolvem a educação e aprendizagem dos adultos.

Meus respeitos com ternura ao Mundo Espiritual, meu Ori, meu Aledá, lugar do meu colo sagrado e afetuoso que me criou diante os abandonos da vida, e as insensibilidades com a minha existência, sem vocês eu não chegaria aqui.

Ao meu Mestre maior Jesus, imagem e semelhança do bem maior, com simplicidade e ternura ensinou a linguagem do amor a esta humanidade, ao Simiromba de Deus, o Assis, que na amorosidade franciscana me ensina a ser evangelho em prática, não necessitando usar as palavras e nem a escravizar sentimentos dos outros, a senhora dona do meu Ori e de todas as cabeças, Iemanjá, que na mansidão do bailar das ondas carrega meus sentimentos mais pesados e embala meus sonhos na tempestade e na calmaria, me fazendo lembrar que o vaso de Olokum é passageiro e necessário para o crescimento do espírito em evolução.

Aos meus amados nagôs, pretos velhos que desde meus 7 anos de idade me ensinam a verdadeira simbologia do amor e da paz, que mesmo diante do preconceito, dos ataques que eu sofria, jamais deveria deixar de perdoar e amar, o preconceito religioso jamais foi barreira para o sentimento que eu tinha por essa orbe divina e para além da simetria racista que demoniza e condena a minha manifestação religiosa, a vocês senhoras e senhores do espaço, meu eterno amor.

Dedico também meus agradecimentos a Neiva Chaves Zelaya (Tia Neiva), decodificadora da Doutrina do Amanhecer, figura histórica no Brasil como a primeira caminhoneira registrada, que participou da construção de Brasília e por seus fenômenos mediunicos, possibilitou que pessoas como eu fossem acolhidas nos Templos do Amanhecer, a senhora, meu amor e minha gratidão.

Aos educadores e educadoras que nos atravessamentos da vida fui encontrando e foram acreditando na possibilidade de um dia eu estar nesse espaço da pesquisa científica, a professora e companheira do meu dia a dia Joanice Francisca que sempre acreditou na possibilidade de um dia eu estar na Pós-Graduação na UFPI e também lecionar no Ensino Superior, gratidão por tanto, a professora Antônia Magalhães que me inseriu nos espaços de Conselhos e de controle social, a professora Lucineide Barros, mestra amorosa, sensível e potente no campo da educação popular, educação do campo e sobretudo para aqueles que acreditam num inédito viável e para o bem viver, obrigado pelos conselhos e ensinamentos, a professora Dolores Vieira, gratidão pelo colo e por contribuir tanto para que eu acredite em mim, a professora Filadélfia que com maestria abriu caminhos na minha mente para que eu visse o mundo sob outra perspectiva, a professora Glória Ferro que me permite falar de prática educativa crítica e formação continuada reflexiva e para outra relação docente, gratidão.

A minha companheira de luta na pesquisa em EJA, Francislene Castro, Kininha, meus agradecimentos por tanto, amiga sem você eu não conseguiria, ao meu companheiro de orientação Francisco Paz, quantas ligações e quantas trocas de ideias, obrigado!, aos meus colegas da 32ª turma de Mestrado, Joeline (Joey), Jéssica, Ilmara, Ítalo e Cláudia Solange, nos

uniram com o propósito de fazer diferente, gratidão!.

Aos professores do Programa do PPGED – UFPI Rosana Evangelista por ter me possibilitado enveredar nos caminhos da pesquisa em educação, nas atividades e nas discussões mais latentes do campo, obrigado pelo carinho e pela grandeza de espírito que a senhora tem, ao professor Luís Carlos Sales que me desafiou na trajetória de melhorar como profissional e perceber a educação como campo de possibilidades, a professora Marli Clementino, que numa aula da disciplina Fundamentos de EJA me disse “você já é um teórico do campo e vai ocupar esse lugar”, querida professora isso foi fundo e despertou algo que eu jamais pensei fazer, gratidão. A professora Antonia Dalva querida mestra que me encorajou enveredar pelo campo da pesquisa gratidão.

Minha homenagem póstuma a pessoas que foram essenciais na minha chegada até aqui, amiga, companheira, professora Mestra e eterna Osmarina Moura, que no dia do resultado final da seleção do Mestrado foi a primeira a dizer “Jefferson você passou, vai lá e arrasa!”, obrigado por tanto, pelas horas de aulas abertas sobre ação e conscientização, você é luz!. A professora Ana Vitória de Carvalho Santos, que me inseriu na Educação de Jovens e Adultos, me falando do seletivo na rede municipal de educação de Teresina e do quanto ela me via nesse campo. A professora Maria Sueli, com sua potência e falas tão ricas, me instigaram a pensar no direito humano do adulto não escolarizado em querer aprender. Aos meus tios Oliveira, Valderice e Francisco, que também seguiram para o astral, as mais de 6000 mil pessoas levadas pela Covid 19 e sobretudo pela negligência gestora, suas vidas foram importantes e esse registro histórico será manifesto memorial de todos vocês.

Falando do amado povo da EJA, professor Francisco Rodrigues, sua voz e seu manifesto são exemplos de luta e força para todos nós, gratidão por tanto, a potente professora Thaís Pessoa, você é entidade histórica da nossa EJA, necessária! A professora Djanira sempre com seu sorriso e fazer docente iluminado vai elementando nossos pensamentos e fazeres, gratidão. Ao querido professor Deyvis Castro pela acolhida e pela amizade mais rápida que já tive, reencontro de almas, gratidão pela esculta e falas sensíveis em momentos difíceis. Ao meu querido César, a minha amada prima Larissa, gratidão pela acolhida do dia a dia, sua mão e firmeza se incorporam no meu dia a dia ainda há muito por vir. Pessoas iluminadas que atravessam o meu fazer espalhadoras de sementes do Bem Viver.

A minha “panelinha da pedagogia, “meu Coven” Hícaro, Tatiana, Kallyane e Lorena, obrigado por todo apoio, por todo amor e parceria, por me aguentarem nos momentos mais difíceis e por toda jornada, sem vocês seria mais dificultosa a trajetória, a vocês dedico muito desse trabalho e tenho certeza que os terei ao longo da minha trajetória. A comunidade

LGBTQIAP+ é sobre a nossa fala e produção que esse espaço também foi construído, gratidão por todas, todes e todos que antecederam a minha chegada.

Às pessoas que fazem o MST no Piauí, Lucineide Soares, Adilson Apiaim, Ildener, a D. Coração, a essa boniteza de Movimento que me fez enxergar por outros olhos a luta e o pensamento do meu “velhinho da sorte” Paulo Freire, querido mestre que inaugura com esperança e boniteza o nosso fazer. Gratidão!

*Pedagogia da Resistência
Paulo Freire nos ensinava
Que a luta faz valer a vida
Se o canto não me basta
Abraça a esperança da utopia
Preste bem atenção
Na palavra rebeldia
Para construir educação
É preciso emancipar a nossa vida [...].
(Adilson Apiaim - Educador - Militante do MST).*

Oliveira, Jefferson de Sales. Educação de Jovens e Adultos: práticas libertadoras freireanas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2023. 158 f.

RESUMO

Educação de Jovens e Adultos, influência das práticas libertadoras freirianas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), resulta de um estudo do ponto de vista da educação escolarizada no contexto da dinâmica de luta dos trabalhadores. Afeta principalmente às discussões que envolvem a prática do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como suporte as práticas freirianas no fazer docente, baseado nas dinâmicas sociais no processo histórico marcado pela injustiça social. Apesar das políticas públicas em prol dessa Modalidade de ensino nos últimos anos, estudos constataam profundas desigualdades educacionais, entre o direito constitucional assegurado e a sua efetivação em todos os contextos de vida. Este estudo tem como objeto a influência das práticas libertadoras freirianas no MST e como objetivo Compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, e sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. A metodologia utilizada é delineada a partir da natureza da pesquisa qualitativa, com a abordagem descritiva. O estudo utilizou para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada realizada no grupo focal, tendo como colaboradores um grupo formado por docentes, gestoras e educadoras populares, que vivenciaram desde o acampamento até o assentamento e lutaram pela conquista da edificação da escola na comunidade. Foram selecionadas para análise, as contribuições de 06 educadoras, que constituíram a amostragem representativa da pesquisa. As informações produzidas foram organizadas em categorias, apontando uma cartografia de saberes e práticas exitosas a partir das lutas e formações promovidas via MST. Os resultados apontam que as práticas libertadoras, se imbricam no fazer pedagógico e curricular da escola, centrado na Formação Docente, onde as principais ideias de Paulo Freire e suas teorias em prol da prática educativa libertadora, teve materialidade através das ações e das atividades afirmativas na conquista da escola para e no assentamento, sendo a EJA a primeira etapa de ensino que motivou a luta pelo direito à educação no território investigado e impulsionando a comunidade a assumir seu processo de aprendizagem, dentro da escolarização ofertada pelo Estado. O processo de luta pela educação é atravessado diretamente pela mística como instrumento pedagógico dos princípios educativos do MST, que visam através da consciência organizativa alcançar a consciência crítica do inédito viável, para que a Educação e a Aprendizagem ao Longo da Vida sejam plenas e com justiça social para todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Práticas Libertadoras Freirianas; Movimento

dos Trabalhadores Sem Terra.

Oliveira, Jefferson de Sales. Youth and Adult education: Freirean liberating practices in the Landless Workers' Movement. Master's Dissertation in Education - Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2023. 158 f.

ABSTRACT

Youth and Adult Education, influence of Freire's liberating practices in the Landless Workers' Movement (MST), results from a study from the point of view of schooled education in the context of the dynamics of workers' struggle. It mainly affects the discussions that involve the practice of the teacher of Youth and Adult Education (EJA), in English, based on social dynamics in the historical process marked by social injustice. Despite the public policies in favor of this teaching modality in recent years, studies have found deep educational inequalities, between the constitutional right guaranteed and its effectiveness in all contexts of life. This study has as its object the influence of Freire's liberating practices in the MST and aims to understand the practices addressed in the Landless Workers' Movement, influence on decision-making in their educational work. The methodology used is delineated from the nature of qualitative research, with the descriptive approach. The study used for data collection the semi-structured interview conducted in the focus group, having as collaborators a group formed by teachers, managers and popular educators, who experienced from the camp to the settlement and fought for the conquest of the building of the school in the community. The contributions of 06 educators were selected for analysis, that constituted the representative sample of the research. The information produced was organized into categories, pointing out a cartography of knowledge and successful practices from the struggles and formations promoted via the MST. The results indicate that liberating practices, are intertwined in the pedagogical and curricular making of the school, centered on Teacher Training, where the main ideas of Paulo Freire settlement, with EJA being the first stage of education that motivated the struggle for the right to education in the territory investigated and driving the community to assume its learning process, within the schooling offered by the State. The process of struggle for education is directly crossed by mysticism as a pedagogical instrument of the educational principles of the MST, which aim through organizational awareness to achieve critical awareness of the unprecedented feasible, so that Education and Lifelong Learning are full and with social justice for all people.

Keywords: Youth and Adult Education; Freirean Liberating Practices; Landless Workers' Movement.

LISTA DE SIGLAS

AVL	Aprendizagem ao Longo da Vida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCE	Centro de Ciências da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAG	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí
FOPEJA	Fórum de EJA do Estado do Piauí
FUNDEB	Fundo Nacional do Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica
FUNDAPE	Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NIPPC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação dos Profissionais da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJAPI	Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIDRA Sistema IBGE de Recuperação Automática
SUS Sistema Único de Saúde
UFPI Universidade Federal do Piauí
UFPR Universidade Federal do Paraná
UNESCO Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

FIGURA 01 - Série histórica do número de matrículas na EJA do Brasil (2007-2021)	28
FIGURA 02 – Série histórica do número de escolas de EJA no Brasil (2007-2021)	29
FIGURA 03 - Série histórica do número de Docentes em EJA no Brasil (2007-2021)	29
FIGURA 04 - Trânsito da Sociedade Brasileira.....	54
FIGURA 05 - Árvore do Oprimido, apresentando as Categorias e Subcategorias	77
TABELA 01 – Número de Matrículas de EJA no Brasil no ano de 2021.....	27
TABELA 02 – Número de escolas que ofertaram EJA no Brasil em 2021.....	28
TABELA 03 – Número de Docentes de EJA no Brasil no ano de 2021.	30
TABELA 04 –Número de Escolas em áreas de Assentamentos no Estado do Piauí (2012 a 2020).	31
TABELA 05 – Fluxo da Educação de Jovens e Adultos no Piauí - 2016 A 2021	35
TABELA 06 –Número de Docentes em EJA em Escolas em áreas de Assentamentos no Estado do Piauí (2012 a 2020)	36
TABELA 07 –Número de Docentes em EJA em Escolas em áreas de Assentamentos no Estado do Piauí (2012 a 2020)	38
TABELA 08 –Tipo de Vínculo dos Docentes de EJA em Escolas em áreas de Assentamentos no Estado do Piauí (2012 a 2020)	38
TABELA 09 – Perfil das Participantes da Pesquisa.....	111

SUMÁRIO

1 PRIMEIROS DIÁLOGOS, INTRODUZINDO À TEMÁTICA.....	16
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA.....	26
2.1 Educação de Jovens e Adultos: Memórias e Sentidos	26
2.2 A Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos no MST: algumas notas	40
2.3 Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao Longo da Vida	44
2.4. Educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra	51
2.5 Práticas libertadoras freirianas.....	58
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	65
3.1 Bases da Pesquisa	66
3.2 Caracterizando o <i>locus</i> da investigação	67
3.3 Participantes: articulando população e definindo a amostra.....	69
3.4 Procedendo com a recolha dos dados: componentes chaves	70
3. 5 Preparando os dados empíricos para análise.....	71
3.6 Análisisando e interpretando os dados produzidos.....	73
4 OÁSIS NO DESERTO: CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ ALICERÇADA PELA DIFERENÇA.....	75
4.2.2 Subcategoria 2.2 – Atividades de ensino, escola e assentamento: envolver alunos e professores.....	87
4.3 Práticas Libertadoras Freirianas: Formação de professores.....	90
4.3.1 Subcategoria 3.1 – Saber prático: assumir atividades da escola e do movimento.....	90
4.3.2 Subcategoria 3.2 – Planejamento de ensino: quando e como aprender	93
4.4 Práticas Libertadoras Freirianas: influências nas tomadas de decisões do Movimento Sem Terra.....	96
4.4.1 Subcategoria 4.1 – Responsabilidade: assumir o ensino de crianças, jovens e adultos no e para o movimento	97
4.4.2 Subcategoria 4.2 – Ensinar e aprender por projetos: atividade educativa	99
4.5 Práticas Libertadoras Freirianas: experiência docente e estratégias utilizadas.....	103
4.5.1 Subcategoria 5.1 – Oportunidade: viver a experiência de ensinar e aprender para a vida	104
4.5.2 Subcategoria 5.2 – Estratégias de ensino: querer, ficar e viver a experiencia	107
5 ANDARILHANDO PELO ASPECTOS CONCLUSIVOS	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	124
ANEXOS.....	146

*SEÇÃO 1: PRIMEIROS DIÁLOGOS, INTRODUZINDO À
TEMÁTICA*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa perspectiva crítica, reflexiva e que vislumbra a justiça social frente às desigualdades educacionais, é uma perspectiva surgente na contemporaneidade e se encontra no centro das discussões de professores, estudantes, movimentos sociais, pesquisadores e sociedade em geral, com vistas à ressignificar a concepção do senso comum sobre os sujeitos excluídos do processo educativo, buscando colocar suas especificidades como demandas prioritárias das políticas públicas e ações governamentais, tendo seu direito humano de acesso ao conhecimento respeitado. (Arroyo, 2017).

Essas questões são um construto elaborado por uma rede de discussões, pesquisas e reflexões acumuladas ao longo dos anos, como elementos fundantes para a materialização de políticas públicas para a EJA, considerando sua complexidade social composta por uma diversidade de conhecimentos e possibilidades, tendo sua oferta reduzida para atender as necessidades básicas do público em potencial.

O acesso à educação para pessoas jovens e adultas é um campo historicamente composto por sentidos, contrassensos e fragilidades em seu financiamento, estruturação e oferta, desconsiderando em sua maioria o público e seus contextos de vida. Entende-se por sentidos a necessidade societária que no séc. XX funda-se no conceito de “sociedade do conhecimento”, que objetiva incluir todos no processo escolarizado com vistas ao desenvolvimento tecnológico, do conhecimento das ciências, das letras, do domínio da natureza e da produção cultural humana (Jardilino; Araújo, 2014). Face a esse ideário existem contrassensos e contradições que são as ausências e as descontinuidades de políticas públicas, fortalecendo fragilidades no financiamento e na intencionalidade dos gestores públicos para com a EJA. (Costa; Machado, 2017).

No interim desses movimentos que compõem o histórico da educação para jovens e adultos brasileiros, destacamos a importância da Educação Popular, que conforme Brandão (2009) pontua é um movimento emergente político que as classes populares da América Latina e de outras regiões do mundo se organizaram para criar um contraponto frente aos modelos hegemônicos de educação que geralmente se pautam nos modelos econômicos de mercado.

No Brasil esse movimento reflexivo e de intervenção social na realidade teve o conceito ampliado para Educação Libertadora (Brandão, 2013), que tem por objetivo a emancipação social e a transformação humana numa perspectiva propedêutica e crítica do modelo societário vigente. Um dos principais representantes desses movimentos foi o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que desenvolveu uma proposta reconhecida mundialmente como método para alfabetização de adultos, que incidia na intenção de ressignificar às práticas usualmente concebidas, além disso instigava o aprendizado da leitura e da escrita a partir da visão de mundo

dos educandos, bem como motivava a conscientização através da análise crítica da realidade.

Freire incidiu diversas ações de alfabetização na Região Nordeste, sendo a mais conhecida a realizada em Angicos – RN, além de enfrentar os índices de analfabetismo sobretudo da população adulta, permitia o acesso ao voto das grandes massas já que a época o voto para o analfabeto era proibido. (Hadadd, 2021).

Di Pierro (2000), ao discutir a questão do analfabetismo na década de 50, de acordo com o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), o número de analfabetos no país era maior que número de pessoas alfabetizadas e com baixa qualificação profissional, portanto a educação ofertada ao grupo social formado por pessoas jovens e adultas não escolarizadas no Brasil, refletia o panorama desafiador para a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 publicada em 1961. Contudo apesar de visar a formação para autorrealização, trabalho e consciência cidadã, essa legislação desobrigava o Estado da oferta e abria a possibilidade para que a iniciativa privada recebesse verbas pública para ofertar o ensino para adultos, contradizendo o direito à educação pública, objeto de luta dos movimentos sociais, à época. (MOURA, 2003).

O debate sobre educação de pessoas jovens e adultas, denominado, à época, Ensino Supletivo, ganha destaque na Lei nº 5.692 de 1971, da Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, que amplia e especifica a função da educação para adultos de modo mais claro e abrangente, diferente das reformas anteriores como aponta Moura (2003). Após a aprovação da Lei, as prerrogativas referentes ao então Ensino Supletivo são legalizadas, por meio do Parecer nº 699/72, que define as quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação.

A função da Suplência objetivava a escolarização regular para os adolescentes e adultos que por várias razões não tiveram acesso a escola na idade considerada própria. Enquanto que, o Suprimento tinha o objetivo de possibilitar o retorno para a função de Qualificação e aperfeiçoamento do estudante trabalhador que tinham em parte concluído os estudos e por fim, a Aprendizagem era voltada para a formação metódica do trabalho vislumbrando além da escolarização dos adultos a sua preparação sequencial para o mercado de trabalho.

O país pós-regime militar (1964-1985) com a reabertura democrática, iniciou um processo de diálogo sobre a educação nacional com a sociedade, assim na IV Conferência Brasileira de Educação em 1986, teve como resultante a Carta de Goiânia que apontava as principais questões nevrálgicas da situação educacional, dentre elas a necessidade da escolarização de jovens e adultos, situação essa levada para a Constituição Federal 1988 e aprovada quase que na íntegra no capítulo da Educação (Di Pierro, 2000). Em panorama global

a partir da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Tóquio, no ano de 1992, a educação para esse público passa a ser compreendida como um processo que acompanhe a pessoa ao longo de toda sua vida (Moura, 2003).

A EJA, enquanto modalidade da educação básica foi instituída a partir da LDB nº 9.394 de 1996 incorporou os elementos anteriormente apontados. No ano de 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE), provocado pelas secretarias estaduais de educação de todo o país, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de pessoas jovens e adultas, Resolução N. 01/2000, na qual foi definida três funções básicas: Reparadora que passa além de ofertar a educação a todas as pessoas Jovens e Adultas, mas também a vislumbrar o público como possuidor de uma igualdade ontológica de uma educação de qualidade (Cury, 2000).

Segundo Moura (2003), essa função não deve ser confundida com o antigo Suprimento, visto que, a função reparadora da EJA não é tida somente como o ingresso do cidadão aos espaços democráticos, mas também como uma reparação histórica dos sujeitos desescolarizados. A função Equalizadora traduz o próprio sentido da EJA, tendo em vista que possibilita a entrada no sistema educacional a qualquer momento da vida principalmente para aquele que desejam completar o processo de escolarização, tendo por objetivo maior a educação permanente e voltada para a solidariedade, diversidade e a igualdade (Cury, 2000). Por fim a função qualificadora objetiva a preparação para o mercado de trabalho do público da EJA.

Com a aprovação da Resolução nº 01 de 2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as atuais Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, visando a integração da modalidade à política nacional de alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual define a oferta de EJA presencial e à distância, com matrículas concomitantes com a educação profissional, com ênfase na educação ao longo da vida.

Nesse esforço científico nos ancoramos na reflexão sobre as práticas de liberdade, apoiados no pensamento de Finger e Asún (2003), que nos ajudam a desvelar o pensamento de Freire, o qual, organizou um modelo pedagógico articulando a prática educativa com a teoria, fomentando uma reflexão entre educadores e educandos aprendizes, que possibilita por meio da compreensão a transição da consciência mágica, para a consciência ingênua e posteriormente para a consciência crítica, em um movimento cíclico.

Esses preceitos suscitam a análise da realidade de forma que os aprendizes (professores educadores, estudantes educandos), ambos em formação, reflitam sobre o que vem a ser a consciência mágica da realidade, e perceber em que momento se encontra na condição de opressão, não tendo voz. Após essa percepção passa a condição de consciência ingênua, quando

consegue observar seus opressores, mas temem-nos, pois, ainda não são capazes de entender como podem libertar-se da sua condição de oprimido.

O acesso ao conhecimento dá suporte para a constituição da consciência crítica, trata-se de um estágio de consciência que possui dois importantes aspectos: no primeiro as pessoas já conseguiram chegar à consciência crítica da cultura, da sociedade e sobre si mesmo. O segundo implica na capacidade das pessoas transformarem a situação em que vivem sendo essa a condição de superação e transformação da realidade o que Freire (2021), chama de inéditos viáveis, que são as condições de liberdade na prática de vida dos educandos e educadores, envolvidos nesse contexto.

A práxis dessa pedagogia é organizada através dos círculos de cultura em substituição das classes, os alunos são concebidos como participantes dos grupos de discussão, os professores passam a dar lugar para aos coordenadores de debate. Nesse processo de ressignificação as sequências pedagógicas das aulas são substituídas pelo debate ou discussão entre educadores e educandos, os planos ou programas são substituídos por situações existenciais, buscando assim além da ruptura com o sistema arcaico do ensino, trazer para o centro da aprendizagem as situações de existência dos educandos provocando a reflexão crítica que lhes é necessário para a superação das condições em que estão imersos. (Beisiegel, 2010).

A abordagem da pedagogia freiriana possui uma polifonia, pois o pensador fixa sua teoria a partir da visão de emancipação através da ciência, da cultura e da educação, nesse sentido as experiências com a educação de adultos possuíam uma intenção política sendo a conscientização a agenda oculta do ato de alfabetização que visava o aprendizado da leitura e da escrita a partir da visão de mundo dos educandos, bem como instigava a conscientização através da análise crítica da realidade, Scocuglia; Gadotti (2019) e Finger (2005). Nesse contexto a educação é concebida como uma importante ferramenta da luta, se embasando na pedagogia socialista, onde reúne teóricos e pensadores que os auxiliam na construção de propostas pedagógicas, currículos e sequências de formações para seus educadores.

A educação cumpre um papel estratégico em todos os contextos de vida. Sendo assim, destaca-se uma experiência de educação popular na educação de pessoas jovens e adultos, desenvolvida a partir das ideias freirianas na contemporaneidade com a liberdade para o desenvolvimento crítico das pessoas. Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para as escolas localizadas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Estado do Piauí.

Para o Movimento, a educação em suas múltiplas funções é vista como “[...] uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no

sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores [...]”. (MST, 1996, p. 5). A partir do ciclo de aprendizagem de Freire, pretende-se por meio da ação-reflexão-conscientização, organizar a cartografia dos saberes e das práticas libertadoras, e como estas, contribuem para a organização do trabalho docente nas escolas de assentamentos do MST e os impactos na vida dos educandos.

A motivação para investigar a temática, se deu no convívio familiar, sendo neto de uma educanda egressa do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que passou a ter o mínimo de autonomia cidadã após seu contato com o processo de letramento e que falava com alegria da sua Professora e do mundo do conhecimento por ela apresentado através da sua prática alfabetizadora.

As inquietações se intensificaram, ao ficar diante dos desafios impostos pelo cotidiano docente dessa modalidade de ensino, ao ingressar na rede municipal educação de Teresina, capital do Estado do Piauí, em turmas de EJA. Dentre os desafios enfrentados, ressaltamos a necessidade de se aproximar os conteúdos curriculares das áreas do conhecimento com as necessidades primeiras dos educandos, ou seja, alinhar o conhecimento científico, o saber sábio, presentes no conhecimento adquirido na academia e no conhecimento a ser ensinado que se encontram nas propostas curriculares da escola, com o conhecimento de vida dos educandos, considerado uma demanda prioritária para o engajamento e permanência desses na escola. Necessitando, portanto, de uma prática educativa que dialogue com a teoria e a prática como sugere DeAquino (2007), que percebe nas necessidades e nos saberes dos educandos a diretriz para o sucesso da aprendizagem dos adultos.

Além do momento instigante das comemorações dos 100 anos de Paulo Freire em 2021, patrono da educação brasileira, seus familiares, contemporâneos, pesquisadores e pensadores de sua obra, trazem para o centro das discussões a necessidade de uma reflexão no tempo presente das contribuições que a obra e o pensamento de Freire tem para um momento de acirramento de discursos, de superação de dificuldades das diversas ordens e onde a educação é entendida como um fio de esperança na transformação social do país.

Somando-se as questões lançadas na Formação Continuada e no desenvolvimento de projetos a partir do pensamento freiriano provocando inquietações submetidas a discussões na academia, nos encontros de estudos realizados no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação dos Profissionais da Educação (NIPPC), vinculado ao Centro de Ciências da Educação e ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (CCE/PPGE/UFPI).

Nesse cenário fértil, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, nesse momento de

efervescência da reescrita das propostas Curriculares, orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a partir do atual Plano Nacional de Alfabetização (PNA), a Educação de Jovens e Adultos foi alinhada a essas propostas. Há um urgente esforço envolvendo a Academia, os sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais, movimentos sociais e sindicais, na busca de preencher o vácuo histórico no que diz respeito ao direito a educação a quem mais necessita, que é a classe trabalhadora adulta e não-escolarizada que tem sobre si uma série de consequências oriundas da sua desqualificação escolar.

O interesse pela investigação nas escolas dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que ofertam a EJA, surgiu a partir do curso sobre a teoria de pensamento de Paulo Freire, ofertado pela Escola Nacional Florestan Fernandes, ligada ao Movimento. Onde os resultados das ações produzidas pelas escolas nos estados em especial do Piauí, chamou a atenção como possibilidade de investigação para uma análise do desse campo fértil e promissor.

A relevância do estudo emerge a partir desse território pela necessidade de refletir a ações pontuais e descontinuadas que permeiam a EJA, que na maioria das vezes tem como base de sustentação, ideologias liberais que concebem o público de adultos como uma massa de manobra política, sobrepondo o direito à educação que é Constitucional a todos os brasileiros e brasileiras, portanto sendo um dever do Estado promover a oferta em todos os espaços de vida garantindo a qualidade e a permanência desse público na escola.

Outro aspecto importante de se levantar é que esse estudo traz uma visão contemporânea sobre a Educação Popular, em especial da educação como processo de conscientização, tema recorrente nas discussões nas décadas de 60, 70 e 80, esquecida na atualidade como pontua Gohn (2013). Portanto uma análise que reflita como a educação para a democracia como objeto macro é exercida nos campos de disputa que aqui consideramos como componentes micro da ação que são os movimentos sociais, os territórios educativos que são as escolas que ofertam a educação de jovens e adultos e que tem o claro objetivo de em seus processos pedagógicos a mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles analisam e enfrentam a realidade.

Para fundamentar as reflexões propostas buscamos apoio nos documentos legais e nas contribuições de autores estudiosos da problemática que envolve a EJA, no Brasil e no exterior, especialmente os que tratam da formação, prática educativa e práticas libertadoras freirianas, nosso objeto de estudo: Gadotti (2011), Finger e Assún (2005), Brandão (2009), Barbieu (2013), Romão (2013), Arroyo (2017), Costa e Machado (2017), Scoguglia (2019), Alcoforado (2020), Moura e Lima (2020), Moura (2003; 2023), Hadadd (2021), Nóvoa (2022) além desses

autores nos aportaremos no histórico da obra de Freire (1997; 1989; 2001; 2021), dentre outros.

As leituras, discussões em grupos de estudos, nos espaços de Formação para educadores de jovens e adultos nas quais ministramos e no Fórum de EJA do Estado do Piauí (FOPEJA), do qual esse pesquisador faz parte, acrescidos das inquietações postas nessa introdução, ao caracterizar o objeto de estudo, deram origem a Questão/Problema, norte da pesquisa: “Como as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”.

Tendo como referência básica a Questão/Problema, definimos como objetivo geral: Compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, e sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e como objetivos específicos: a) Identificar as práticas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas no Movimento de Trabalhadores Sem Terra; b) Caracterizar as práticas libertadoras freirianas na educação de pessoas jovens e adultas; c) Analisar a influência das práticas libertadoras freirianas no Movimento de Trabalhadores Sem Terra.

Esperamos que o resultado dessa investigação promova um impacto positivo no público-alvo, que atua e necessita desta modalidade de ensino, a fim de que possam sair da condição de oprimidos, ou seja, “[...] passarem de uma ‘consciência mágica’[...]”, a consciência crítica (Finger; Asún, 2003, p. 79). A intenção é que os resultados da pesquisa possam contribuir com a discussão mais atual do pensamento de Freire para o aprendizado dos educandos jovens e adultos, através de um território plural da educação, promovendo assim um processo de escolarização que contribua para transformar a vida do público envolvido.

O trabalho foi estruturado em cinco seções a saber: Introdução: contextualização crítica do objeto de estudo, Seção 01, na qual apresentamos o levantamento historiográfico da problemática investigada, trazendo para o leitor uma visão global da pesquisa, bem como as pontuações mais específicas do objeto analisado.

Na Seção 02 - “Educação de Jovens e Adultos, uma análise de conjuntura”, apresentamos o referencial teórico que deu sustentação a pesquisa, procurando fazer um diálogo com os estudiosos da temática proposta, buscando assim reunir um escopo teórico que possa auxiliar na reflexão das informações produzidas no campo empírico. Dividiremos essa Seção em Subseções sendo elas: 2.1 Educação de jovens e adultos, um panorama contemporâneo; 2.2 A formação do professor da educação de jovens e adultos no MST, algumas notas; 2.3 Educação/Aprendizagem ao longo da vida; 2.4 Educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e, 2.5 Práticas libertadoras freirianas.

Em, “Desenvolvimento da pesquisa e seus aspectos metodológicos”, Seção 03, busca-se

adentrar na dinâmica e no significado da práxis de maneira a possibilitar a coleta e a organização e a análise dos dados, sendo contemplada nas Subseções: 3.1 - Tipo de pesquisa; 3.2 - Contextualização do *locus* da investigação; 3.3 Participantes: população e amostra; 3.4 Instrumentos de coleta de dados; 3.5 - Organização dos dados coletados em categorias e 3.6 - análise de discursos das informações produzidas.

Na Seção 04, “Resultados” serão apresentados as discussões dos dados coletados, categorizados e analisados a partir dos discursos.

Por fim, na Seção 05 que trata das “Considerações Finais” teceremos comentários sobre as conclusões a que chegamos colocando as principais conclusões que responderão à questão problema inicial e o alcance dos objetivos.

SEÇÃO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA

Nesta Seção, apresentamos o referencial teórico que deu sustentação a pesquisa, procurando fazer um diálogo com os estudiosos da temática estudada, buscando assim reunir um escopo teórico que nos auxiliou nesta análise reflexiva e no levantamento das informações produzidas no campo empírico. Para esse exercício reflexivo, organizamos o diálogo teórico a partir de uma linha do tempo, organizada nas subseções: 2.1 Educação de jovens e adultos; 2.2 Formação do professor da EJA; 2.3 Aprendizagem/Educação ao Longo da Vida; 2.4 Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e 2.5 Práticas libertadoras freireanas, buscando relacionar o pensamento de Paulo Freire, nas discussões que envolvem a EJA, sobretudo nas escolas de assentamentos do MST no Estado do Piauí. Pretende-se fazer uma abordagem que ressignifique essa modalidade de ensino da educação básica não só como um campo de desafios e dificuldades, mas como uma área de grandes possibilidades para um novo povir, onde a visão emancipatória dos educandos jovens e adultos sobreponha a concepção compensatória presente na trajetória sua histórica. A seguir, nos propomos a estabelecer diálogos teóricos que nos inspirem a fazer esse tão necessário exercício sobre as possibilidades de uma outra mediação pedagógica através de campos de aprendizagem que abordam a modalidade sobre uma configuração para a libertação.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: Memórias e Sentidos

A cientificidade educacional no presente, demanda de pesquisadores, educadores e em especial para educandos, uma performance epistemológica que lide com diversas questões que fluem quase que simultaneamente na contemporaneidade e que nos lança para o futuro com um profundo compromisso ontológico de recriar nosso olhar para as fronteiras e paradigmas de inclusão do público jovem e adulto na educação, com qualidade e justiça social. Fazendo com que esses, consigam com liberdade modificar sua realidade através da escolarização ao longo da vida, tendo um amplo horizonte de aprendizado como suporte manifesto e concreto de uma vida plena, com amorosidade, solidariedade e esperança.

Para entendermos esse complexo campo, é necessário um breve olhar histórico para nos situar dentro dos diversos fenômenos políticos e sociais que elementam a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade. Nos ateremos a estabelecer uma breve observação, a partir das décadas de 50 e 60, onde seu público foi protagonista de ações para escolarização, ações essas que foram defendidas por movimentos sociais, estudantis e comunidades eclesiais

da Igreja Católica, que se articularam através de Campanhas, Programas e Movimentos de Cultura Popular e o Movimento de Educação de Base (MEB), com o intuito de erradicar o analfabetismo adulto que correspondia a um vultuoso número nesse período (Moura, 2003).

Para compreendermos esse cenário, retomemos ao mundo pós 2ª guerra mundial, onde as Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura– UNESCO, criada em 1945, motivada pela necessidade de reduzir as disparidades educacionais, alertava para os países, sobretudo os com baixos índices de desenvolvimento, a necessidade de se escolarizar os adultos visando sua contribuição com o avanço econômico, tecnológico e social (Hadadd e Di Pierro, 2000).

No Brasil o êxodo urbano provocado pelo processo de industrialização do Estado Novo e a reorganização das cidades, torna-se ambiente fértil para a ideia desenvolvimentista do país e a educação para pessoas jovens e adultas passa a ser percebida como um elemento crucial para essas iniciativas. Nesse sentido Moura (2003), destaca que o Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, que subsidiava as ações técnicas, políticas, financeiras e que infraestruturou em Estados e Municípios unidades técnicas voltadas para a educação de adultos. No ano de 1952 por iniciativa do então Ministério da Educação e Cultura, é realizada a Campanha Nacional de Educação Rural e em 1958 a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, conforme pontuam Haddad e Di Pierro (2000) ambas com baixa incidência na prática, tendo em vista que o Estado Novo as concebia com a finalidade de adquirir recursos e fortalecer suas bases eleitorais.

Apesar do cenário desafiador, a educação de adultos passa por uma ressignificação motivada pela intensa pressão popular que se massificava a cada vez mais nos grandes centros e que cobravam por melhores condições de vida e cidadania, rompendo assim com as propostas liberais e transitórias para políticas públicas efetivas e assertivas. Na esteira dessas discussões, o Brasil realiza em 1947 o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1949 e o Seminário Interamericano de Alfabetização e Educação de Adultos com o apoio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA), destacamos que as discussões levantadas por esses dois eventos giraram em torno da erradicação do analfabetismo, da preparação da mão de obra e da inclusão das populações do campo no processo educativo para adultos.

Nesse período, não havia ainda uma metodologia clara e organizada para o atendimento às especificidades da EJA, tampouco no campo teórico-pedagógico, sendo o método mais comum aos Programas e Campanhas utilizados a partir do sistema “Loubach” que se utiliza da silabação como prática alfabetizadora (Moura, 2003, p. 41).

O debate em torno de metodologias adequadas de ensino para adultos, bem como um

espaço próprio para o desenvolvimento de suas atividades, e o enfrentamento da visão preconceituosa quanto ao adulto-não escolarizado, de que era alguém incapaz, embrutecido e sem condições de contribuir socialmente com o desenvolvimento do país, ganha força no II Congresso de Educação de Adultos acontecido no Rio de Janeiro em 1958 (Paiva, 2013).

Os últimos anos da década de 50 são marcados pelos intensos debates e ações para a escolarização de adultos, um dos principais nomes é o educador Paulo Freire que desenvolveu através da extensão universitária movimentos de alfabetização no Nordeste Brasileiro entre 1958 e 1962 (Hadadd, 2019), que ganharam notoriedade pelo sucesso na aprendizagem de seus participantes, foi convidado a multiplicá-lo posteriormente no Brasil inteiro, sendo essa iniciativa frustrada pelo Golpe Militar de 1964, ano que foi preso e exilado. No exterior à convite de diversas Organizações, Universidades e Governos de vários países, o educador andarihou e multiplicou não só seu sistema alfabetizador, mas suas teses do fazer educativo como transformador da realidade dos que vivem numa condição de profunda exclusão social.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa reacionário do Governo Militar implantado em 1967, que fez frente aos Programas de alfabetização desenvolvidos por Paulo Freire, e que tinha a função de erradicar o analfabetismo bem como de fazer a separação da prática ideológica, com a prática pedagógica como destacam Hadadd e Di Pierro (2000). O Programa centrou-se na alfabetização funcional, e tinha por objetivo o alcance pelo aluno adulto da aprendizagem através das técnicas de leitura, escrita e cálculo, como meio de integrá-lo à sociedade (Jardilino e Araújo, 2014), o material pedagógico (livros, cartazes, cartilhas e etc.) eram iguais para todo país, com instruções claras de obediência ao regime, civilidade e normas sociais, apesar de sua gestão descentralizada país a fora, a maior parte dos recursos era de responsabilidade da União, portanto uma estrutura onerosa, o que acarretou em seu desgaste, sendo extinto em 1985, passando às ações da alfabetização de adultos a serem realizadas pela Fundação Educar.

Destacamos que o segundo período republicano, marcado pela reabertura democrática em 1985, a educação de adultos após lutas de movimentos sociais e comunidade científica, passou a ter destaque através de propostas que se materializaram na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A construção na elaboração dessas normativas tiveram a participação de Paulo Freire, recém chegado do exílio, conforme pontua Haddad (2019), o educador esteve ativamente na defesa através de eventos e assessorias na implementação das políticas públicas para a universalização da educação pública, laica, democrática e em especial para a educação de adultos.

Entre 1988 a 2021, a EJA atravessa uma série de discussões, ampliações de políticas,

abertura para disciplinas em formação de professores em Instituições de Ensino Superior, além de normativas em Leis, Portarias e Diretrizes Operacionais, destas, destacamos o Plano Nacional de Educação (2014-2024) onde a modalidade é protagonista em 3 das 20 metas para a educação do país.

Apesar disso, às condições de oferta da modalidade permanecem sendo relegadas à condições de exclusão, baixo investimento público, descaso com a valorização docente e outras questões históricas. Nas travessias desses trabalhadores educandos, Arroyo (2017) nos instiga a pensar sobre o tratamento que a infraestrutura hegemônica os relega, sendo concebidos como anomalias sistêmicas, sujeitos fora da curva, gastos e custos, o que nos faz refletir sobre o objetificação do educando adulto sem ou com baixa escolarização, que acaba sendo culpabilizado por uma estrutura maior que esmaga seus sonhos e seu direito ao aprendizado.

Sobre o processo de organização do MST no Estado do Piauí, autores como Andrade (2009), Gonçalves (2009), Medeiros (2010), Lima (2017), Sales (2020) e outros pesquisadores, apontam que o Movimento se organizou no estado através das iniciativas das Comunidades Eclesiais de Base da corrente progressista da Igreja Católica- CEBs, da CUT e dos Sindicatos Rurais que já se organizavam para a primeira ocupação no Piauí em vistas à reforma agrária no estado, sendo o mais importante marco o:

1º Congresso Nacional do MST, as CDBs e a CUT passaram a fazer articulações e a formar as lideranças no Sudeste Piauiense. Havia na região uma luta de posseiros resistindo à expulsão. A preocupação do MST era justamente preparar uma primeira ocupação, para ser a base da formação do Movimento no Estado. Os agentes pastorais e outras entidades que atuavam na luta pela reforma agrária não incluíam a ocupação entre as formas de lutas locais. Até junho de 1989, o MST ainda não havia conseguido seu intento. (ANDRADE, 2009, p. 63)

Desse modo as ações do Movimento no estado foram contínuas, uma delas foi a 1ª Romaria da Terra, ocorrida na cidade de Oeiras (sul do Estado) em 1988, organizada pela CPT tendo a participação de 8 mil trabalhadores rurais. Esse movimento foi impulsionador para às articulações do MST no estado e para a ocupação da assembleia legislativa, onde os trabalhadores rurais reivindicavam contra um projeto de lei que destinava mais 450 hectares, de terras públicas, para grupos da iniciativa privada (Sales, 2020). Esse foi o mote para a primeira ocupação do Movimento do MST no Estado, que foi da então Fazenda Zebulândia localizada no município de São João do Piauí, atual assentamento Marrecas, Andrade (2009) destaca que hoje, o município abriga o maior número de assentamentos do Movimento, o que demonstra a espacialização e territorialização dos ideais do MST para a luta da Reforma Agrária na região.

Após esse exercício de análise histórica, nos aproximaremos do contexto da modalidade na atualidade, através das amostragens em dados, que facilitam nossa leitura e entendimento de como a essa população adulta vem sendo atendida na contemporaneidade.

A desassistência sistêmica para os jovens e adultos em desescolarização, refletem nos índices de analfabetismo da população adulta ainda é um dado presente no Brasil do séc. XXI, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) o país registrou um número de 11 milhões de analfabetos totais no ano de 2020, e o estado do Piauí, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) possuía no ano de 2018 a segunda maior taxa de analfabetismo total do país, com a média da população de 15 anos ou mais com o número de 17,2% de analfabetos, sendo a taxa nacional de 6,6%. (PNAD, 2018).

Partiremos da análise do número de matrículas na EJA do ano de 2021, onde alguns elementos surgem para nossa percepção crítica desse demarcador da demanda manifesta para a modalidade, de como o grupo de alunos adultos presentes nos espaços escolares estão sendo atendidos nas regiões do país na coluna *Localidade da Escola*, nos perímetros de atendimento *Urbano* ou *Rural* e em qual *Dependência Administrativa* as matrículas estão sendo ofertadas. (Tabela 01).

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.962.322	2.477.179	10.867	1.421.336	863.806	181.170	485.143	976	83.170	399.487	1.510
Centro-Oeste	177.601	162.508	2.070	113.624	24.056	22.758	15.093	83	13.542	1.440	28
Nordeste	1.350.172	982.853	2.385	479.497	473.991	26.980	367.319	601	35.021	331.686	11
Norte	335.685	261.054	1.132	155.101	88.211	16.610	74.631	42	14.421	59.678	490
Sudeste	841.464	818.353	3.258	547.490	228.903	38.702	23.111	9	17.276	5.268	558
Sul	257.400	252.411	2.022	125.624	48.645	76.120	4.989	241	2.910	1.415	423

Fonte: INEP-MEC

O total do número de matrículas em EJA de 2.962.322 (dois milhões, novecentos e sessenta e duas mil, trezentas e vinte e duas) dentro da escola, observamos que o número de matrículas no perímetro urbano que é notoriamente superior ao número de matrículas na zona rural, atingido o número de 2.477.179 (dois milhões, quatrocentos e setenta e sete mil, novecentos e setenta e nove) matrículas, em termos percentuais a taxa de matrícula da zona urbana é aproximadamente de 83,62%, sendo a taxa de matrículas da zona rural de aproximadamente 16,37%, importante questão a ser analisada na perspectiva do atendimento para as pessoas do campo adultas que historicamente tem seu direito constitucional negado ao

processo de escolarização.

Observamos ainda que as redes estaduais são as maiores ofertantes da modalidade nas cinco regiões do país, mostrando que a porta de entrada para os adultos é a escola da rede estadual de educação. Das regiões, o Nordeste é o maior possuidor de matrículas da modalidade, destacamos que os projetos de alfabetização de adultos e as iniciativas à escolarização para essa população tiveram força nessa região do país, tal dado nos faz refletir sobre a realidade da desescolarização ainda presente na contemporaneidade, como também a que ainda permanece tendo o maior número os educandos da modalidade como reflexo das políticas de acesso de estados e municípios que enxergam a EJA, como uma possibilidade de transformação social.

Na Tabela 02 apresentaremos o número de matrículas de escolas em Assentamentos no Estado do Piauí, importantes questões, que corroboram com as reflexões expostas anteriormente sobre o número de matrículas e que nos fazem refletir sobre alguns elementos, que julgamos significativos.

Tabela 02 - Número de Matrículas em EJA em Escolas em áreas de Assentamentos no Estado do Piauí (2012 a 2020)									
Dependência Administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estadual	382	209	106	235	491	133	727	662	502
Municipal	949	730	812	1.121	827	1.137	943	1.179	1.065
Total	1.331	939	918	1.356	1.318	1.270	1.670	1.841	1.567

Fonte: Censo Escolar/INEP (2012-2020).

No período levantado pelo INEP, é interessante observarmos que, fazendo um movimento contrário ao comportamento das matrículas em nível nacional, o número de apresentado nas escolas de assentamentos no Estado do Piauí permaneceu dentro de uma estabilidade no que diz respeito a demanda manifesta nesses territórios, atingindo consideráveis números em anos de intensas questões políticas para a EJA, como em 2016. O que podemos notar é que há um certo equilíbrio no atendimento desse público nessas escolas, importante destacar que o número de matrículas exposto não consegue imprimir as questões do fluxo escolar, bem como a garantia da qualidade na oferta educacional, que analisaremos no quadro que discutirá essa questão.

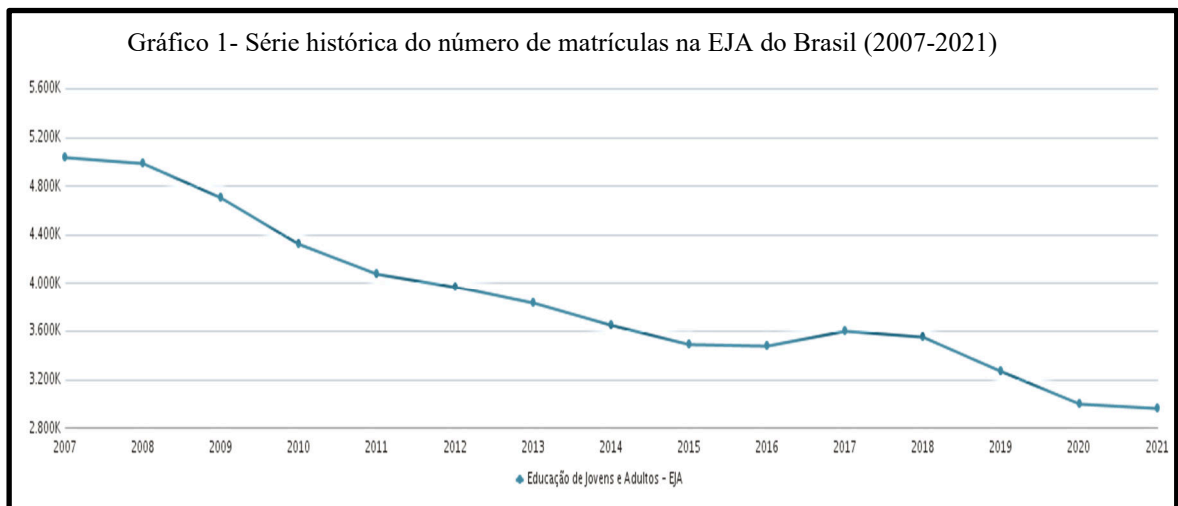
Outra questão que é possível observar é que na dependência administrativa, as redes municipais são a maioria em atendimento dos educandos assentados, estando quase duas vezes à frente da rede estadual de educação, demonstrando assim que a municipalidade é a primeira que chega nos assentamentos, e as escolas têm mantido uma porcentagem significativa dessas

pessoas nas escolas, o que podemos considerar como uma prática exitosa de educação, tendo em vista que esse equilíbrio observável representa a continuidade da escolarização dos discentes.

Arroyo (2007) chama atenção para a idealização da educação na área rural partir dos pressupostos da cidade, a zona urbana, que ainda é compreendida como símbolo de progresso e avanço civilizatório, sendo o campo ainda concebido como lugar de atraso e retrocesso. Observamos nas dinâmicas de matrícula e números de escolas que, é no campo, onde há uma permanência na Educação de Jovens e Adultos, mesmo diante dos cenários desafiadores.

Esse espaço é, portanto, marcado envolto de disparidades históricas que são necessárias entender “[...] As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. “[...] (Arroyo, 2017, p. 159). Desse modo as políticas e as ausências delas, sobretudo numa composição pensadas e narradas a partir dos arranjos sociais e das vivências dos povos do campo, fazem total diferença no número de matrículas que os dados revelam.

Fazendo uma análise do número de matrículas em EJA, no Brasil, no período 2007-2021, (GRÁFICO 01), segundo os dados do INEP, em 2007 o atendimento era de 5.034.606 de matrículas.



Fonte: INEP-MEC

Analisando a desenvoltura de matrículas ao longo dos anos, é observável que essa decaída é sobretudo nos últimos 5 anos que o gráfico demonstra, o que há uma clara demonstração de ferimento do direito constitucional para todas as pessoas, direito esse que é reforçado através das metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação – PNE e

consequentemente dos Planos Estaduais e Municipais.

Desse modo, a inconstitucionalidade do direito educativo desses sujeitos jovens e adultos com baixa escolarização, ou desescolarizados é importante indicador das profundas disparidades educativas que envolvem a educação para adultos no Brasil, que ainda é fruto de Programas passageiros, de ações pontuais e sem asseguridade que garanta a qualidade para o acesso, permanência e progressão nos estudos. Importante destacarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de pessoas jovens e adultas, Resolução N. 01/2000 trás em seu escopo a função Reparadora, que assume a função de dirimir a dívida histórica com a classe trabalhadora com baixa escolaridade no Brasil, não é implementada.

Partindo para uma discussão sobre agora para o número de escolas da Educação de Jovens e Adultos, observemos a Tabela 03.

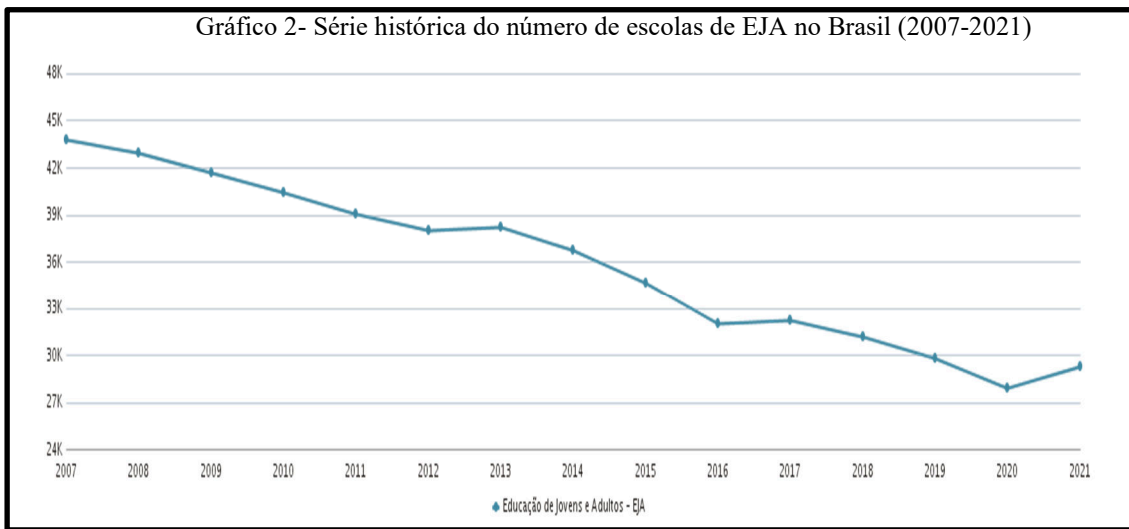
Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	178.370	124.813	604	24.482	59.829	39.898	53.557	92	5.193	47.628	644
Centro-Oeste	10.306	8.751	53	2.281	3.861	2.556	1.555	15	411	1.108	21
Nordeste	60.684	32.725	194	5.151	17.248	10.132	27.959	31	1.273	26.289	366
Norte	22.035	8.561	71	2.349	4.430	1.711	13.474	10	1.522	11.900	42
Sudeste	59.783	53.354	182	10.059	23.419	19.694	6.429	22	855	5.376	176
Sul	25.562	21.422	104	4.642	10.871	5.805	4.140	14	1.132	2.955	39

Fonte: INEP-MEC.

Acompanhando a narrativa apresentada nas matrículas, o número de escolas que ofertaram EJA no país em 2021 com o total de 178.370 (cento e setenta e oito mil, trezentas e setenta) escolas, apresentam a característica na centralidade da zona urbana com um número de 124.813 (cento e vinte e quatro mil, oitocentas e treze) escolas, já na zona rural o número é de 53.557 (cinquenta e três mil, quinhentos e cinquenta e sete) escolas somente. Em percentuais a taxa de escolas em funcionamento da zona urbana gira em torno de 69,9% e da zona rural em torno de 30,2%, evidenciando assim o contraste já observado anteriormente, onde o número de escolas urbanas de EJA são a maioria.

Um interessante aspecto a ser observado é o número de escolas por regiões, o Sudeste a maior possuidora de escolas de EJA onde elas se concentram nas redes municipais de educação, tanto na zona urbana quanto na zona rural, outro aspecto a ser observado é o número de escolas privadas, que representam um interessante número na oferta de EJA, onde em algumas regiões chegam a ser superiores que as da rede estadual como observamos na região

Nordeste. Na série histórica, no período de 2007 a 2021, observamos a brusca queda do número de escolas no Brasil. (GRÁFICO 2).



Fonte: INEP-MEC

Em 2007, o total eram de 43.804 escolas, reduzindo para 29.242 no ano de 2016, observamos que a queda é representativamente, considerando ainda que trata-se de um ano atípico na política brasileira, tendo em vista que houve o processo de impeachment da Presidenta da República, à época, posteriormente houve o fechamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que cuidava das iniciativas de EJA no país, além disso aconteceu a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que estabeleceu o teto dos gastos públicos, congelando os investimentos em educação, saúde e assistência social por vinte anos.

Nessa perspectiva, a educação de jovens e adultos é claramente a primeira a sofrer com os processos reformistas e de exceção econômica o que notoriamente prejudicou o funcionamento das escolas, que na série histórica de 2007 a 2021 teve o número de 14.562 (quatorze mil, quinhentas e sessenta e duas) escolas fechadas no período analisado, renegando assim a condição de oferta para diversas pessoas jovens e adultas no seu direito a educação longo da vida, principalmente, próximas a sua residência, ou trabalho.

Sobre a realidade piauiense das escolas em assentamentos a Tabela 04, mostra o perfil de oferta das unidades de ensino dentro dos territórios do MST. Sobre a necessidade da educação atrelada à escolarização o Movimento destaca “[...] associamos muito a educação com escola. Talvez porque vivemos num momento onde uma significativa parte socialização (principalmente das crianças) é atribuída à escola [...]” (MST, 2008, pág. 05), nessa perspectiva fica clara a relevância da instituição escolar para esse coletivo social.

Dependência Administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estadual	10	7	2	2	4	1	2	4	4
Municipal	33	26	29	35	35	33	28	31	27
Total	43	33	31	37	39	34	30	35	31

Fonte: Censo Escolar/INEP (2012-20200).

É possível perceber que diferente do panorama nacional, o considerável número escolas que ofertam a educação de Jovens e Adultos fechadas, as unidades escolares em assentamentos no estado do Piauí, mantêm-se em média geral abertas, sobretudo as da rede municipal diferentemente da rede estadual, o ano de 2012 apresenta o maior número de escolas abertas e o ano de 2020 sendo o que menos manteve escolas em funcionamento.

Desse modo podemos considerar que é notória a relevância para esses territórios que o espaço educativo se mantenha em plena atividade, como uma das formas de manter-se atuante e visando a emancipação cidadã dos assentados, jovens e adultos conforme o MST expõe em seu Caderno nº 08: “[...] Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. “[...] (MST, pág. 05). Nessa perspectiva a escolarização dos educandos assentados faz parte da iniciativa mobilizadora do Movimento, que percebe a importância do ato educativo no contexto da luta.

Essa discussão aproxima-se da reflexão levantada por Rodrigues (2009), que a educação de jovens e adultos não pode ser confinada a um resíduo de vida, a participação dessas pessoas em movimentos sociais como o MST, que lutam pela Reforma Agrária e outras pautas de melhoria de vida da população, tais pautas passam a ser um instrumento pedagógico. Sendo as unidades escolares, um espaço de disputa das diversas ordens, sobretudo da ordem econômica que reduz a função da escola para esse público a preparação para o mercado de trabalho, portanto essa redução somente para o mercado de trabalho objetiva à manutenção da ordem econômica que gera e mantém às hegemonias.

A partir dessa reflexão sobre a dinâmica de matrículas e número de escolas, observemos o fluxo escolar da EJA no Estado do Piauí, pontuando que o período analisado no levantamento dos dados somatizam as redes ofertantes: municipal, estadual, federal e privada. (TABELA 05). Desse modo, esse panorama amostral da modalidade traz necessárias observações sobre a análise aqui proposta. Vejamos.

Tabela 05-Fluxo da Educação de Jovens e Adultos no Piauí - 2016 A 2021

Ano	Matricula	Reprovado	Aprovado	Concluente	Abandono	Transferido
2021	112.623,00	2.706,00	79.587,00	45.573,00	15.572,00	117,00
2020	102.038,00	2.010,00	74.405,00	37.081,00	16.826,00	-
2019	123.524,00	10.750,00	77.598,00	27.282,00	27.759,00	259,00
2018	179.710,00	12.100,00	106.704,00	26.734,00	47.792,00	251,00
2017	170.347,00	8.350,00	118.422,00	24.856,00	31.204,00	261,00
2016	133.828,00	15.644,00	74.354,00	23.667,00	34.098,00	173,00

Fonte: Autor (2023). Adaptado dos microdados do Censo Escolar/INEP (2016-2021).

O quadro aponta questões de importante análise, começando pelo fluxo de entrada, que aponta sempre um número significativo de alunos, no entanto o abandono ainda é significativo quando relacionados ao número de aprovação e conclusão, à condição da EJA enquanto subsetor das prioridades para a educação, nesse sentido Arroyo (2005) enuncia:

A EJA sempre aparece vinculada a outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo (Arroyo, 2005, p.31).

Esse projeto societário em que a educação de adultos enquanto modalidade na educação básica cumpre um papel social, como podemos perceber no quadro, com graves debilidades no que tange a qualidade social do tipo de educação que é ofertada para a classe trabalhadora desescolarizada, ou com baixa escolarização, o que reproduz o sentido utilitarista da educação o que não necessariamente é incluyente e dialógico com as demandas que essas pessoas trazem para a escola.

Seguindo nosso processo de caracterização e reflexão sobre a modalidade no país, observemos agora o número de Docentes da EJA que estiveram presentes no ano de 2021, importante categoria, que necessita ser compreendida e protagonizada nas reflexões científicas, para seja que valorizada, haja vista que assim como seus educandos, os educadores também passam por processos de opressão e desvalorização, observemos o que nos revelam os dados (TABELA 06).

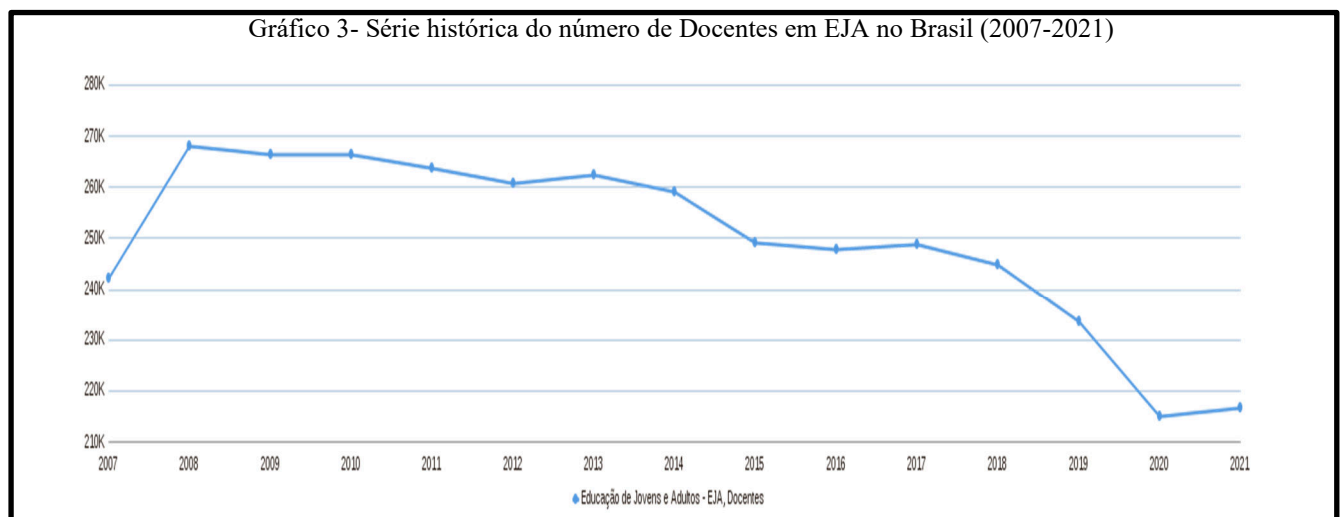
Tabela 06- Número de Docentes de EJA no Brasil no ano de 2021.

Localidade	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.226.423	36.925	740.857	1.147.526	556.218
Centro-Oeste	166.146	3.786	72.638	65.832	38.185
Nordeste	629.109	11.575	165.666	403.973	138.431
Norte	196.831	4.112	65.336	117.704	24.986
Sudeste	903.549	11.763	323.932	409.263	276.611
Sul	337.971	6.316	125.365	169.842	78.215

Fonte: INEP-MEC

Nos mostram os dados do Tabela 05, que no Brasil em 2021, os Docentes da EJA se concentram nas redes municipais, seguida da rede estadual, rede privada e rede federal. Assim como o número de escolas, o sudeste concentra o maior número de docentes, sendo seguido por nordeste, sul e centro-oeste. Destacamos que o número de docentes para a educação de jovens e adultos da rede federal é nitidamente em menor quantidade, corroborando com a informação anteriormente levantada de que as iniciativas a nível federal para a EJA têm sido reduzidas inclusive no número de docentes para a modalidade.

O contexto da série histórica dos docentes de EJA, nos permite observar a desenvoltura no número de docentes em atividade no período de 2007 a 2021. (GRÁFICO 3).



É possível observar que o número de docentes na modalidade é inconstante, prova das situações de insegurança que são envolvidos, a maioria sendo lotados como complementação de carga horária, dependentes constantes das condições de abertura ou fechamento de escolas

e da vontade gestora para com a EJA.

No ano de 2007 o número de Docentes chega a 242.326 (duzentos e quarenta e dois mil, trezentos e vinte e seis) professores, esse número avança rapidamente em 2008 passando a ter 268.093 (duzentos e sessenta e oito mil e noventa e três), decaindo para 233.574 (duzentos e trinta e três mil, quinhentos e setenta e quatro) em 2019, observamos que no ano de 2020 esse número despencou mais ainda chegando ao menor número na série histórica com 214.923 (duzentos e quatorze mil, novecentos e vinte e três) educadores, destacamos que o ano de 2020 foi outro ano histórico para a humanidade, pois aconteceu a Pandemia do Covid19, que exigiu dos educadores uma resignificação do trabalho já que com contingenciamento social e a substituição das aulas presenciais para o trabalho docente remoto.

No ano de 2021, provavelmente motivado pela reabertura das escolas no modo presencial houve um acréscimo no número chegando a 216.575 (duzentos e dezesseis mil, quinhentos e setenta e cinco) professores.

Esse panorama atual da EJA no Brasil do ano de 2021 e analisando a série histórica, nos possibilita a ir nos aproximando do objeto que esse estudo pretende imergir e trazer a sociedade para uma reflexão crítica e necessária sobre o direito à educação de qualidade para os educandos e profissionais da modalidade.

Nesse exercício de análise do perfil educacional das escolas de assentamentos que ofertam EJA no Piauí, manteremos o foco no número de docentes nesse contexto territorial. (TABELA 07).

Dependência Administrativa	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Estadual	76	46	16	23	32	16	46	61	51
Municipal	92	51	67	110	102	87	72	75	88
Total	168	97	83	133	134	103	118	136	139

Fonte: Censo Escolar/INEP (2012-2020).

Conforme os dados apresentados é possível uma leitura de que assim como o número de escolas, de discentes, o número de docentes é significativo o coerente com a demanda apresentada, será importante analisar como é esse vínculo se efetivo (estatutário) ou substituto (contrato temporário), haja vista que para o desenvolvimento da proposta de educação do MST (MST, 2008) se fazem necessárias constantes ações formativas para que esses educadores possam construir sua prática a partir de outra lógica.

Ainda sobre o tipo de vínculo, apresentamos na Tabela 08, as formas quais os docentes em EJA nos assentamentos tem sua vinculação com as redes às quais atuam.

Tipo de Vínculo	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Concursado/ Efetivo	58	34	38	24	33	41	38	87	74
Contrato temporário	106	62	45	109	103	64	80	48	67
Contrato terceirizado	2	1	0	0	0	0	0	1	0
Contrato CLT	3	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	169	97	83	133	136	105	118	136	141

Fonte: Censo Escolar/INEP (2012-2020).

É possível ler que o número de professores com o tipo de vínculo em contrato temporário, em determinados anos são duas vezes maiores que o número de Docentes com o vínculo efetivo, o que representa a fragilidade que esses profissionais da educação de adultos em assentamentos, para Moura (2015) há uma necessidade na formação de todos os profissionais com o objetivo de uma produção coletivo de um campo de conhecimentos no fazer pedagógico do professor da EJA, que vive numa construção de identidades, mas sem desconsiderar às diferenças na complexidade da diversidade do público da modalidade.

Essa narrativa nos provoca a indagar, sobre como a profissionalidade docente em EJA, num contexto provisório e transitório, poderá contribuir para a formação de uma outra identidade docente, que cumpre um papel de ressignificação da prática docente e no sentido de elaborar outros percursos educativos com o intuito de uma transformação social e educacional para a vida dos educandos da modalidade.

Nessa perspectiva teremos como intenção fazer essa amostragem do tempo presente, como essas práticas pedagógicas libertadoras, assestam-se ou são concebidas no fazer docente dos educadores de jovens e adultos, no contexto da contemporaneidade. Buscando fazer um panorama desses territórios escolares de modo isolado, ou coletivo, essas práticas ainda são vivas e manifestas no fazer docente desses educadores, tendo como pano de fundo a análise do sentido do giro dialógico como a EJA é concebida no contexto atual, seus desafios e questões que atravessam os séculos no Brasil.

2.2 A Formação do Professor da Educação de Jovens e Adultos no MST: algumas notas

A identidade docente dos educadores nos assentamentos do MST no estado do Piauí assume ao longo do seu processo histórico funções desenhadas a partir do processo de ocupação das áreas em que o Movimento se estabelece, inicialmente busca-se entre os assentados os mais escolarizados para ministrarem aulas para as crianças, adolescentes, jovens e adultos, dentro de uma organização curricular multisseriada (MST, 2008). Após o processo de legalização via Estado dos prédios e da asseguridade na oferta de educação para os assentados, o grupo professoral passa a ser formado também por profissionais efetivos, substitutos e contratados, formando um corpo docente que classificaremos como misto, de pessoas de dentro e de fora da comunidade.

Consideramos que há na natureza da Formação Inicial e Continuada dos Professores uma zona endógena entre os que pertencem ao MST e os que não pertencem ao Movimento, nesse sentido surgem zonas de fronteiras entre esses educadores e a proposta que o Movimento Social prega em sua concepção de educação, como também em sua proposta de Formação.

Proposta essa que é múltipla e formada por diversos elementos cujo objetivo principal é a Formação de Educadores Populares, sobretudo Professores e Pedagogos da Terra, dentre eles “[...] diz respeito à ideia de *processo* (grifo do autor) como sentido primeiro da pedagogia; entendendo que a formação do ser humano se torna possível ao longo do tempo, ao longo de um processo educativo”[...] (MST, pág. 10, 2007), desse modo podemos considerar que a proposta formativa se aproxima da concepção de sujeito inacabado, ou incompleto para Paulo Freire (2021), é a condição em que a pessoa se põe como constante aprendiz nas trocas e vivências ao longo de sua trajetória de vida.

Essa visão da incompletude do indivíduo dialoga com a compreensão de que a formação docente do educador popular envolve “[...] saberes acadêmicos e saberes da experiência do ser educador e educadora popular, na relação com os demais seres da sua convivência “[...] (Streck, 2014, p. 157), nesse sentido o elemento social do Movimento se incorpora como uma prática na concepção popular de sua proposta formativa, que articula saberes advindas do campo científico e acadêmico, com os saberes populares das vivências e leituras de mundo de seus educadores, colocando o Formador na condição de um articulador aprendiz dessa pluralidade que emerge no espaço formativo.

Outro elemento que o MST destaca em sua Proposta Formativa é sobre o conceito de condução, que para o Movimento não pode ser entendida como de indução à conformação dos aprendizes em formação, mas sim percebida como intencionalidade e diretividade através de

um sentimento de coletividade que auxilie os professores em suas escolhas na elaboração de sua ação – formação – transformação. Percebemos então que há dentro do contexto do movimento social uma diretriz formativa que produz conhecimento não formal, porém significativo como Gohn (2017) destaca, para a autora os movimentos sociais vêm produzindo em seu âmbito ações que articulam pessoas e produzem a partir de seus significados, diretrizes e objetivos que visam atender suas especificidades de luta, desse modo produz-se cultura, currículos, planos e programas.

A nosso entender, essa construção horizontalizada do conhecimento que Freire (2021) aponta como um movimento contra-hegemônico da educação bancária, é qualitativo tendo em vista que, como valoriza as experiências e saberes dos envolvidos no espaço formativo, produzindo dessa forma o significativo engajamento dos participantes, bem como a produção de saberes que coloquem o professor na condição de pesquisador constante no seu fazer docente.

Esse engajamento dos Docentes em torno de seu processo formativo para uma ressignificação da prática Giroux (1997) destaca como uma oportunidade de reflexão sobre os programas, treinamentos e propostas formativas em modelos hegemônicos, que vêm ganhando força e cada vez mais tirando do Docente a condição reflexiva de seus processos de aprendizado e assumindo dessa forma uma posição passiva de reproduzidor sistêmico de tais modelos, nesse sentido cabe-nos nessa pesquisa refletir sobre como o professor-militante da educação de jovens e adultos nos assentamentos do MST formulam sua prática educativa a partir da concepção de práticas libertadoras a partir da categorização de liberdade para Paulo Freire.

Abrindo a discussão, elaboraremos algumas notas a partir da própria concepção de educação para o Movimento, onde fica clara a intencionalidade filosófica, política e pedagógica do ato educativo relacionado aos assentados adultos em desescolarização:

Não se trata de imaginar, pois, que exista um modelo de escola próprio para os sem terra ou feito pelo MST. Quando falamos numa escola do MST não falamos numa escola com um modelo pedagógico fechado (por mais ‘revolucionário’ que se pretenda). Um método de ensino específico, uma estrutura fixa de organização; falamos bem mais de um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar. (...) Isto quer dizer que o MST não tem uma proposta de escola? Tem sim, mas não com um modelo fixo, receita para qualquer momento e lugar e, sim, como princípios pedagógicos que vão sendo produzidos pela história do Movimento... (MST, p. 24, 2001)

É possível perceber que a concepção de escola pretendido está mais embasado na concepção pedagógica do que é construído ao longo do tempo, sobretudo na luta histórica pelo direito à terra e a democratização do acesso à educação em seu espaço ocupado, onde o próprio

Movimento deixa claro que não se fecha num só modelo pedagógico, evidenciando o que Oliveira (2005) pontua como verdadeiro exercício do que é feito nos assentamentos, já que articula-se com a ideia mais ampla da formação organizando-se a partir de tempos e espaços inimagináveis pela lógica da formação docente no contexto em que habitualmente é trabalhada.

Diante disso, observamos com a concepção de escola do Movimento dialoga com os princípios de vida dos educadores-militantes que agem a partir de uma flexibilidade que busca a criação de uma cultura sob outra ótica, que não a lógica habitual de mercado.

Nessa perspectiva Larrosa (2002) aponta como uma permanente necessidade de atualização e reciclagem sem fim, que é atenuada a partir de uma velocidade cíclica em que os professores, são sujeitados a partir da lógica da mercadoria, o autor pontua ainda que esse tempo é mercadoria, nessa lógica o sujeitos que menos têm tempo são os que mais ganham e mais geram lucro, desse modo a lógica hegemônica em que a educação vêm sendo submetida há mais pacotes de atividades e formações e menos tempo entre elas, tornando à atividade formativa como uma mera reprodução sistêmica.

O autor pontua que o Professor assume a posição de suporte do excesso de informação, que se transformam em opinião, movimento esse que reduz a possibilidade das experiências, potencializando assim uma atividade docente supostamente acrítica e não reflexiva, mas que de fato somente reproduz o modelo hegemônico de educação (Larrosa, 2002). A análise sobre a zona endógena dos docentes em que apontamos no início dessa discussão, nos provoca uma necessária reflexão de como na atualidade a formação de professores da educação de adultos necessita lidar com as questões divergentes, convergentes e as contradições desse processo.

Sobre esse pluralismo de questões Barbier (2013) pontua como tendências de evolução para a atividade formativa, que ao longo do processo histórico sobretudo nas décadas de 90 e início dos anos 2000, após os movimentos ultraliberais na educação, a formação de adultos passa por pressões sociais que giram em torno de indicadores: financeiros que dizem respeito à concepção financeira das hegemonias sobre o espaço formativo, inclusive sobre a baixa nos recursos para a atividade.

No indicador de função da formação, antes concebida como um espaço protegido, foi ganhando outros elementos advindos das transformações do espaço social como o conceito de sociedade cognitiva e formação ao longo da vida; no contexto da valorização cultural, o autor trata do desenvolvimento profissional, das condições aprendizagens do formador aprendiz, do aprendiz em formação que se desenvolve dentro desse contexto formativo. No indicador de atividade profissional Barbier (2012), destaca que houve uma mudança na função

do Formador, que deixou de ser permanente, para uma função mais ligada ao assessoramento e feito de maneira esporádica, o autor pontua ainda que esse sujeito deixou de ter um só campo exclusivo de trabalho passando a assumir diversas abordagens temática, buscando abarcar o máximo de temas que vão surgindo de acordo com a necessidade do mercado.

Analisando esses indicadores, podemos perceber que essas pressões sociais dizem respeito sobretudo a exigência hegemônica de tempo por sobre a classe trabalhadora que é o público da Formação de Adultos, nessa perspectiva, o que o Barbier (2013) pontua como um fenômeno novo, da sociedade que pressiona sobre o então espaço reservado e protegido da formação que passa ser exigido a ter a coerência financeira, foco somente nas habilidades necessárias às funções que a formação pretende alcançar.

Nesse contexto o que percebemos é que os paradigmas de ordem econômica influenciam diretamente a Formação de Adultos, dessa forma será necessário dessa análise uma reflexão de como esses paradigmas influenciam, ou se relacionam dentro do contexto formativo dos Docentes que atuam em escolas de EJA no MST.

Para Moura (2023), a profissionalidade da Docência em EJA fica relegada à uma condição de constante insuficiência graças a não continuidade formativa, o que relega seus educadores a uma prática improvisada e/ou centrada na educação para crianças. Assim, não há um reconhecimento do sentido de educação, nem para educadores, nem para seus educandos, o que gera um ambiente escolar descompatibilizado com às demandas do seu público.

Desse modo, as questões que se entrecruzam na prática docente da educação de adultos servem como âncora, necessária para o entendimento de como os paradigmas dessa zona endógena, formada por professores ligados ao Movimento, os que não possuem essa ligação, de professores com vínculo empregatício transitório e permanente, geram um quadro profissional múltiplo.

Esses aspectos retratam a docência nesses territórios escolares pautada em uma condição de desafios a serem superados e revela como a educação de pessoas jovens e adultas e em todos os níveis de ensino, ainda é tratada no Brasil, esse dado da realidade carece de uma discussão profunda, a nosso entender o espaço de formação é apropriado para ser utilizado como esse ambiente colaborativo para a elaboração de discussões, propostas e delineamento de ações que viessem a transformar essa realidade desafiadora.

2.3 EJA: Aprendizagem ao Longo da Vida

A reflexão que Paulo Freire faz ao longo da elaboração de sua discussão teórica e epistemológica é notoriamente pautada a partir da construção sócio-histórica dos sujeitos, bem como suas instigações são feitas a partir da educação ao longo da vida dos oprimidos e para a sua libertação “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática “[...] (Freire, 2000, p.40).

Analisamos, portanto, que o sentido de incompletude da pessoa, e que a educação permanente e ao longo da vida possibilita o desenvolvimento ontológico da sua contínua necessidade de aprender, de formar-se para lidar com os paradigmas e questões que envolvem e que essa corrente educativa vem difundindo nos últimos anos influenciando políticas, currículos e agendas educativas mundialmente.

Para compreendermos o conceito de educação ao longo da vida é necessário entendermos que é bastante antigo, como pontua Gadotti (2016), é uma discussão de meados dos 500 a.c., Lao Tse na China já sustentava de que “todo estudo é interminável”, a mesma ideia é perceptível no mito de Prometeu e na república ideal para Platão, que sobre a educação diz “[...] é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade [...]” (Gadotti, 2016, p. 1 apud Platon 1971, p. 666). Confúcio também retrata de que a vida é um processo de constante aprendizado, e que a busca pelo conhecimento é uma necessidade básica do ser humano, onde essa busca é individual, porém se coletiviza quando também ensina, portanto, esse ato de ensinar e aprender ao longo da vida é um movimento totalmente integrado do ser humano (Ye Lan, 2011), e frisa a importância de todos estarem abertos para aprender sempre.

Observamos que apesar de não possuir os aparatos das ciências sociais como na contemporaneidade, já havia no discurso desses teóricos uma similaridade quanto à importância do processo educativo para a vida social, como instrumento de desenvolvimento contínuo do conhecimento.

Essa discussão atravessou os séculos e tiveram importantes contribuições nessa travessia histórica, como a de Grundtvig na Dinamarca (séc. XIX), Mahatma Gandhi e Rabindranath Tagore na Índia, Julios Nyerere na Tanzânia e Freire no Brasil, no século XX. Ireland (2019) pondera que nessas elaborações sobre a temática há uma influência humanista que perdura até os dias de hoje, onde em geral, há um foco no ser humano e o seu potencial,

não em valores como poder e enriquecimento material. Diante desses apontamentos, refletimos de que há nessa temática um discurso feito para além da intencionalidade hegemônica que a disputa, e que exige de nós um olhar atento e cauteloso para percebê-la, conforme discutiremos a seguir.

Na América Latina, há uma ressignificação desse conceito, sobretudo porque houve uma interiorização produzida pelos movimentos sociais, à época, sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV):

Em América Latina existem cimentos importantes – como a educação popular – para sustentar uma olhada mais ampla e integral da ALV que a que oferece o modelo de capital humano. Esta olhada deriva de valores sociais e culturais imbuídos nas sociedades latino-americanas em que se valoriza a aprendizagem coletiva mais que a individual, e as dimensões comunitária e espiritual, mais que as lógicas utilitaristas da educação. (VARGAS, 2018, p. 16-17).

É importante destacarmos que o conceito europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, se amplia para além do que vêm sendo disposto por discursões na modernidade da real função desses conceitos, já que desde o início do séc. XX há uma incorporação da aprendizagem – educação ao longo da vida, à justificativa de uma necessidade da sociedade acompanhar o desenvolvimento tecnológico, e da integração econômica mundial através da globalização. O que Ireland (2019) aponta, é que esse conceito reduzido à uma necessidade de profissionalização na América Latina tem pouca aderência em algumas regiões, já em outras há uma ressignificação a partir das epistemologias produzidas nesses conceitos aqui elaborados e que Vargas (2018) destaca em sua análise que as sociedades latino-americanas valorizam as vivências holísticas de vida para além da lógica utilitarista da educação, como vêm sendo difundida.

Reconhecemos que a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, recebeu contribuições da Educação Popular, concepção educativa preconizada por movimentos sociais, entidades de classe, instituições de educação superior, que visam além da democratização do acesso à educação, a suscitação de uma sociedade crítica e reflexiva de sua realidade, sendo essa a vertente epistemológica adotada pelo *lôcus* da pesquisa que é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, sobre esse contexto do direito à aprendizagem ao longo da vida vejamos:

(...) É preciso que o povo domine porque tem esse direito, domine a prática, ou saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? Por que só os intelectuais, os chamados intelectuais, quando o povo também é intelectual?

Por que só os que trabalham aparentemente apenas com a mente e não com as mãos? Por que só os primeiros têm esse direito à linguagem difícil, têm o direito à teoria e o povo não? (MST, 1995, p.21).

Fragmentos de discurso de Freire (1995), proferido no Assentamento, Conquista da Fronteira do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), por ocasião do lançamento da Campanha de Alfabetização de Jovens e Adultos em Bagé – RS, em 25 de maio de 1995, aponta os aspectos gerais do seu pensamento, da vida e principalmente do estandarte filosófico e atitudinal que o educador ao longo de sua trajetória defendeu vislumbrando um estado de liberdade plena através da conscientização da sociedade, sobretudo as pessoas excluídas do direito à educação.

Partindo do campo do ideário para a realidade tácita, é necessário refletirmos sobre o processo civilizatório e social onde a educação para todos, passou a ser tida como uma necessidade para o desenvolvimento econômico e social, desse modo o *ethos* iluminista da sociedade do conhecimento (Barbieu, 2017) influenciou as discussões que Gadotti (1991, 2016) faz sobre a educação permanente; Romão (2013) educação por toda a vida e Paiva (2019) aprendizado ao longo da vida.

Esses conceitos têm em comum a discussão que vem sendo elaborada mundialmente por Instituições como Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e outras. Essas organizações têm ganhado cada vez mais força no campo de disputa que é a educação e tem incidido sob a elaboração de políticas públicas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Novo Ensino Médio, Novo FUNDEB, avaliações em larga escala como referenciais curriculares como BNCC (2018) e atual Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2020).

A EJA num cenário mais atual através da Resolução Nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação, trouxe em seu contexto a concepção de educação/aprendizado ao longo da vida como princípio que se contextualiza nas atuais discussões sobre educação especial para as pessoas com alguma especificidade. No corpo da normativa observamos que a concepção de “educação/aprendizado ao longo da vida”, é entendida como uma perspectiva a ser considerada na trajetória de aprendizagem do jovem e adultos, com ênfase na certificação para esse público.

A nosso entender, essa concepção fere gravemente o direito de aprendizagem, garantido na Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394- 96, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2010 e da Lei de Aprendizagem ao Longo da Vida 13.632 – 2018 e mais recentemente Decreto Presidencial Nº 10.502 – 2020, que instituiu a

Política Nacional de Educação Especial: equitativa e com aprendizado ao longo da vida, mas que em seu contexto não especifica nenhuma diretriz para a educação de jovens e adultos.

Nessa perspectiva refletimos sobre o etarismo e o fenômeno educativo é compreendido na atualidade para a EJA enquanto modalidade da educação básica, iniciamos por Gadotti (1991), que reflete sobre o conceito de educação permanente, fazendo uma análise categórica a partir da distinção entre o fenômeno, que é a manifestação social de uma determinada época para o desenvolvimento e renovação dos conhecimentos elaborados e do discurso, sobre a educação permanente que é um trabalho teórico desenvolvido a partir do fenômeno e “mais particularmente desenvolvido” pela UNESCO, OCDE e Banco Mundial.

O autor pontua que a UNESCO concebia a educação permanente, a partir de um discurso desideologizado a fim de se adequar a qualquer sistema educativo, o que o pensador destaca como algo impossível já que esse “discurso ideológico” de educação neutra não humaniza as relações e nem consegue perceber as desigualdades sociais e conseqüentemente educacionais.

Romão (2013) reflete sobre a ‘educação por toda a vida’, nosso compromisso entre a escola e quem vem a ela aprender, restringe os ciclos escolares por alguns anos somente. O autor entende que as iniciativas da UNESCO, com essa concepção de educação, pode ampliar os ciclos escolares para mais anos, bem como estabelecer parâmetros para políticas e ações que incluam crianças, jovens e adultos no contexto educativo, oportunizando um “leque” de possibilidades educativas, também pondera que esses conceitos limitam-se a progredir devido a organização curricular e as seriação rígidas dos sistemas de educação que desafiam os estudiosos, pesquisadores e em especial quem está no cotidiano do chão da escola.

A discussão é também refletida por Paiva (2019), do conceito de “aprendizagem ao longo da vida” da UNESCO, ponderando que na LDB/96 em seus artigos 37 e 38 incluem essa concepção de oferta da matrícula integrada à educação profissional, incluindo assim o sentido de formação para a mão de obra da educação de jovens e adultos. Para a autora, essa é uma das medidas assegurativas na ampliação da oferta de EJA, mas que deixa à modalidade desprotegida de políticas que a assegurem nos campos do financiamento, oferta e qualidade.

Sobre o Relatório da UNESCO do ano de 1972, *Apprendre à être*, Nóvoa (2009) aponta duas questões que para ele são utópicas levantadas por pesquisadores da época sobre o aprendizado ao longo da vida, a primeira questão funda-se na reflexão da educação como um fenômeno social que já vinha sendo repassada ao longo da história da humanidade, através da sociedade, sem estruturas e organizações, pautada numa educação desescolarizada que é apreendida através de teias de aprendizagem, outra questão apontada pelo autor é que a educação de adultos não deve se limitar somente à formação profissional, mais que abranja

outras questões da sociedade, cultura e do aprender a ser. O autor pontua que essas concepções de educação permanente são utópicas porque no decorrer dos anos setenta e oitenta, assistiu-se o caminho contrário da desescolarização, mas sim o triunfo da sociedade pedagógica, onde o nível de oferta da educação principalmente através das instituições escolares passou a atender o número maior de pessoas.

Esse movimento Nóvoa (2009), pontua como uma redefinição sobre as dimensões da vida, onde a Educação Permanente passou a ser conceituada como Educação e Formação ao Longo da Vida em vez de ser aberta sobre as dimensões da vida, passou a ser trabalhada a partir dos princípios da empregabilidade e a preparação para o mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, analisamos o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida que no Brasil é assistida pela Lei nº 13.632 – 2018, que acrescentou à LDB de modo mais assegurado o direito à aprendizagem de pessoas jovens e adultas, mas cabe-nos uma reflexão mais profunda desse processo, haja vista que a função da escola e da educação necessita ser para além da formação para o trabalho e da compensação como natureza da prática educativa, da organização curricular e da formação continuada. Importante destacar que a educação/aprendizagem ao longo da vida não é só uma discussão da EJA, é para além disso, é para a vida, no entanto esse conceito vem sendo incorporado à modalidade, sobretudo nos últimos 6 anos nas transições conflituosas da política e das reformas educacionais como Gadotti (2016) chama atenção, que no Ministério da Educação, após a aproximação de empresas transnacionais das pautas educativas, esse tem vêm capturando sobretudo a EJA.

Para Arroyo (2017), enquanto às políticas e os sistemas de educação tratarem o público da EJA como “anomalias sistêmicas” de sujeitos que não atingiram determinados níveis de rendimento devido às determinações de políticas econômicas externas e que não protagoniza a diversidade de saberes que esses sujeitos aprendizes trazem consigo, a EJA continuará tendo os resultados desastrosos que possui, devido à não adequação curricular e pedagógica com suas especificidades.

Como esperar diante desses aspectos? Esse com certeza é um dos horizontes que mais tem exigido de pesquisadores, gestores, docentes e militantes que lutam pela defesa da educação de adultos no cotidiano, sobretudo no processo de reconstrução do diálogo entre Estado e Sociedade, democratizando o acesso aos espaços de elaboração das estratégias para que além dos apontamentos de desafios, sejam apresentadas soluções para as questões que envolvem a modalidade na busca pela emancipação humana, dessa forma a Educação Popular, permanece como possibilidade para tal resposta:

Afirmar a EVL na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas, ou não, desenvolvidas tanto como base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas (Pontual, 2016, p. 70).

A partir dessa discussão, nos provoca a refletir como a educação popular, contribui para a educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em especial na educação de jovens e adultos (EJA), tendo em vista que por ser uma das prioridades para os Militantes, desse modo a integração dos elementos que Pontual (2016) aponta em sua afirmativa, nos faz pensar quantas ações e formas educacionais que essa coletividade educativa elabora a partir de sua realidade, campesina, trabalhadora e com jovens e adultos no seu processo educativo. O que nos motiva a pensar como se dá o processo metodológico da prática educativa da docência do campo, sua formação, sua organização em relação ao planejamento e currículo, tais elaborações são necessárias para a compreensão da identidade docente na educação do Movimento, superando a visão limitada sobre esses educadores.

Outro ponto que é de importante destaque para esse discurso da Educação/Aprendizagem ao longo da vida, é o conceito indígena Educação para o Bem Viver, que se imbricou nas discussões mais recentes da Educação Popular como aponta Ireland (2019), essa corrente de pensamento visa o alcance de concepção mais holística da humanidade, sendo a educação uma das possibilidades transformadoras da vida. Acosta (2015) aponta em sua discussão sobre a temática, que o Bem Viver é a realocação nos discursos mais atuais de saberes dos povos Andinos e Amazônicos nos novos paradigmas globais climáticos, das crises humanitárias, das crises sanitárias e de como esses processos influenciam na vida da sociedade e mais especificamente na educação, apontando saídas já construídas por esses povos:

O Bem Viver, sem esquecer e menos ainda manipular suas origens ancestrais, pode servir de plataforma para discutir, consensualizar e aplicar respostas aos devastadores efeitos das mudanças climáticas e às crescentes marginalizações e violências sociais. Pode, inclusive, contribuir com uma mudança de paradigmas em meio à crise que golpeia os países outrora centrais. Nesse sentido, a construção do Bem Viver, como parte de processos profundamente democráticos, pode ser útil para encontrar saídas aos impasses da Humanidade. (Acosta, 2015, p. 35)

É perceptível um elemento de similitude entre Acosta e Freire que é a democracia como

princípio integrador entre os saberes ancestrais e as demandas do presente que requerem de toda a sociedade vias de transformação para essa realidade. As pessoas Jovens e Adultas nesse contexto, sobretudo as que estão num processo de escolarização, trazem consigo os sonhos e as esperanças de uma transformação de vida e lidam com uma realidade desafiadora, pois já estão no campo do trabalho e dessa forma a escola, a prática educativa que conduza e esclareça como para além das problemáticas, existem caminhos para solucioná-las.

Nesse sentido a interdisciplinaridade, que é uma perspectiva em destaque na atual BNCC (2018) é apontada por Thiesen (2008) como uma das possibilidades didáticas de superação do currículo fragmentado, que alimenta a distopia de conhecimento da realidade, buscando a urgente necessidade de se estabelecer diálogos holísticos para a humanização das relações diante os desafios do tempo presente.

Dessa forma, esse conceito articula e aprofunda as concepções de aprendizagem sobre os objetos dos diversos campos do conhecimento através da relação teoria e prática, sendo a Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida e para o Bem Viver possível de ser compreendido e incorporado como via de construção democrática de acesso e permanência através da interdisciplinaridade.

A escola, sobretudo a pública, é a maior fonte de acesso ao conhecimento e por isso é um campo de constante disputa, é necessário se entender que a escola para a educação de adultos é formada de questões para além da aprendizagem dos campos do conhecimento escolarizado, Ireland (2019) pontua que existe uma necessidade de se desenvolver uma aprendizagem de outras dimensões do campo do conhecimento como: saúde, trabalho, cultura, lazer, meio ambiente, democracia e etc. todas essas dimensões advém dos campos de experiências dos educandos da EJA, que já trazem consigo a necessidade de acesso à cidadania que tais campos se ancoram.

Dessa forma os pais e mães por exemplo, podem levar para o cotidiano dos seus filhos orientações de prevenção a saúde, de melhor desenvolvimento da sua condição de vida, e da elaboração inclusive de um projeto de vida, dessa forma a relevância de se perceber que essa corrente de pensamento e do conceito de Educação Permanente e ao Longo da Vida, deve ser pensada e construída com a colaboração coletiva dos diversos atores que lutam, elaboram e necessitam dessa modalidade para ter acesso à educação e conseqüentemente a uma vida digna.

Nessa perspectiva a educação/aprendizagem ao longo da vida é um conceito povoado de diversas intencionalidades que requerem uma análise crítica e reflexiva para que possamos desvelar as intencionalidades que a compõe, principalmente na perspectiva da justiça social na reparação histórica a qual compõe o princípio da educação de jovens e adultos, propiciando

desse modo o usufruto social da cidadania que o texto constitucional responsabiliza o Estado em oferecer a cada brasileiro.

2.4. Educação no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

A educação como fenômeno social é compreendido historicamente por diversos pensadores como um mecanismo social de construção humana para a socialização, para o desenvolvimento tecnológico e que contribuiu para que pudéssemos fazer a transformação da natureza para nosso bem estar social. Partindo dessa premissa andarilhemos por entre as palavras de Paulo Freire (1967, p.35) em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* diz que “[...] não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [...]”, é consenso que o ato educativo é uma prática social e essencial para a construção social de outros cenários que diminuam às desigualdades socioeducacionais.

Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a educação é um dos processos de formação humana, processo onde as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando a sociedade, por isso ela está sempre ligada a um determinado projeto político e com a concepção de mundo. Localizamos essa discussão no Caderno da Educação nº 08 intitulado “Princípios da Educação no MST” de 2008, onde o movimento deixa claro seus princípios filosóficos e pedagógicos sobre esse fenômeno socialmente produzido, e que dialogam com o princípio de práxis libertadora para Paulo Freire.

Como observado, para o entendimento de como o Movimento fundamenta sua compreensão de educação, é necessário pensarmos para além do espaço escolar:

Em síntese, a reflexão formulada até aqui é a seguinte: não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a precaução de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade. (Caldart, 2000, p. 143).

Portanto para compreender esse processo, é necessária uma análise histórica da própria contradição que forma a organização do MST, nessa discussão nos resumiremos a tratar do direito à população do campo, como discutido anteriormente, vêm tendo seu direito negligenciado no que tange ao número de escolas, permanência e a qualidade estrutural que respeite aos tempos e espaços das comunidades desses territórios.

A morosa reforma agrária e a democratização do acesso à terra, bem como as tensões produzidas pelo processo de colonização, império e a república, foi relegando à agricultores familiares, indígenas, quilombolas e outras comunidades tradicionais um espaço de marginalização, a luta organizada pela terra e pela justiça social é elemento articulador e fundante do Movimento, portanto para se compreender a educação no MST, é necessário analisarmos os atravessamentos que a luta produz, e que são para além da materialidade da terra, é sobre a reparação histórica e sobre outro devir social, tendo em sua gênese a formação dos sujeitos de direitos e da consolidação do coletivo para consolidá-los.

Como Caldart (2000) pontua, a educação no movimento surgiu atrelado diretamente ao próprio contexto de ocupação e criação dos acampamentos e assentamentos, assumindo regionalmente características diferentes de acordo com a disponibilidade das escolas na região ocupada. Em sua historicização a autora destaca que em seus diversos pontos de constituição, o acesso democrático ao espaço escolar e o Movimento assumiu para si a responsabilidade de garantir esse acesso inclusive para não perder membros pois a maioria eram mães e pais de crianças em idade de escolarização.

E foi com esse propósito que, no ano de 1988 um grupo de professoras preocupadas com a sua formação e com a concepção de escola para o MST, organiza a primeira proposta pedagógica do Movimento, com a necessidade de refletir sobre a prática docente e pedagógica, rompendo com o modelo hegemônico de educação e produzindo outras formas de docência, discência, currículo o que elementariza outro formato de escola.

A educação para as crianças filhas dos militantes foi o primeiro estandarte utilizado como elemento de discursão, que é o direito cidadão à educação e seu espaço de principal fazer que é a escola, nesse ínterim e pela proliferação do ideário de educação como elemento libertador para as massificação e unificação da luta, houve por parte do recém criado Setor da Educação do Movimento, uma campanha para a escolarização dos adultos assentados, que em sua maioria apresentava uma baixa escolarização, muitos inclusive na condição de analfabetos, por uma necessidade de se organizar contra as hegemonias que nas regiões dos acampamentos e assentamentos por não ofertarem a educação para adultos, e na tônica surgente no interior do Movimento de organizar e ofertar o ensino à sua própria concepção de educação, surge então as campanhas e ações voltada para os adultos (Caldart, 2000).

Importante destacarmos que a Reforma Agrária para o MST é Popular, e retomamos a discussão que anteriormente já levantamos, que o ato de ocupação é para além da posse da terra, assim a educação também assume outra função, e em seus fundamentos o pensamento de Paulo Freire, que em sua práxis, já denunciava em Pedagogia do Oprimido (1968) às condições

desumanizantes em que os povos do campo eram submetidos.

Nessa perspectiva a educação para a classe trabalhadora adulta do MST, pressupõe uma superação desse modelo que se sustenta através de “[...] uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler nem escrever.”[...] (Caldart; Pereira; Alentejano; Frigotto; 2012, p. 251), pautados na práxis freiriana da década de 50 e na agenda educativa conscientizadora do educador, o MST elabora então seu fazer educativo para a educação como um todo, mas em especial percebemos esse aspecto na educação de adultos.

Alinhada a esse elemento discursivo, Paulo Freire (1967) discute sobre a transitividade da sociedade brasileira, onde o sujeito ingênuo é subversivo no processo histórico de sua elaboração na luta pela transformação de sua realidade, seja ele na condição de mantenedor da infraestrutura de exploração, seja ele na condição de lutador na garantia de seus direitos mínimos. Freire (1967) pontua que essa transição histórica se dá na condição “fechada” em que ela situa-se, ainda com profundas raízes coloniais, escravocratas e antidemocráticas, e que possui uma inexperiência democrática, sobre isso o autor anuncia:

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: *a nossa inexperiência democrática*. (Freire, 1997, p.67.)

Apesar dos pequenos empreendimentos no sentido das garantias sociais, o que Freire enunciava na década de 60 ainda estão distantes da condição ideal do que seria considerado justo ou equitativo para todas as pessoas. Sobretudo na disparidade entre a educação urbana e rural, que para Ferraro (2012) é evidente a estreita relação com a urbanização e a industrialização do país, sendo o latifúndio o maior produtor das desigualdades socioeducacionais como o analfabetismo no campo e a baixa escolarização de crianças, jovens e adultos desse território.

Esse cenário passa a ter uma nova composição a partir da organização do próprio MST da década de 80, onde a luta pela Reforma Agrária, que é uma das principais bandeiras do Movimento, o direito à terra pressupõe o direito a uma vida digna e justa, dentro desse ideário de justiça a educação como direito fundamental é compreendido como elemento fundante de um outro formato de sociedade (Santana; Gonçalves; Cruz, 2021).

No decorrer dos anos 90, período em que as organizações do campo foram organizando – se e articulando-se para o tensionamento de forças junto ao Governo da época,

já que não haviam garantias constitucionais para a população campestre (Coutinho, 2009). Como resultante desses movimentos foi a instituição via Ministério Extraordinário da Política Fundiária, através da Portaria nº 10 de 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O PRONERA tem por objetivo a construção de propostas de educação para jovens e adultos moradores de assentamentos criados ou reconhecidos pelo Incra, quilombolas, professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias, além de pessoas atendidas pelo Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) (Brasil, 2020).

Importante situar que o modelo de *habitus* desde a colonização para as populações do campo no Brasil é agroexportador, baseado num regime de trabalho escravocrata e que explora de maneira indiscriminada a fauna e a flora, nessa toada histórica as populações do campo, sobretudo as comunidades tradicionais, da agricultura de subsistência organizam na base de sua luta pela vida digna o direito pela educação através de outra concepção educativa o PRONERA:

(...) é resultado da reivindicação dos movimentos populares e sindicais – que levaram para a cidade a problemática histórica que penalizava a população rural – em defesa da escolarização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamento e/ou acampamento, tendo como objetivo elevar a qualidade de vida no meio rural, por meio de uma educação desvinculada dos modelos urbanocêntricos e com vistas à sustentabilidade. (Santana; Gonçalves; Cruz, 2021 p. 4)

A concepção de educação do Programa baseia-se, portanto, numa lógica que se rompe com a ordem hegemônica do capital, que cria mecanismos no seu fazer exploratório para as populações do campo, produzindo e reproduzindo aportes para a manutenção de hegemonias, negando o direito educativo às classes trabalhadoras conforme Coutinho (2009) destaca.

A gestão do PRONERA é tripartite, tendo a participação dos Movimentos Sociais, das Universidades e do Governo Federal, os cursos ofertados são: a Modalidade EJA nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; O Ensino Médio concomitante à Educação Profissional; O Ensino Superior; A Pós -Graduação a nível de Especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; Concessão de bolsas de capacitação e formação profissional em assistência técnica, pedagógica e social (INCRA, 2016).

Os cursos ofertados têm o público alvo a “população jovem e adulta das famílias beneficiárias das Áreas de Reforma Agrária” e visam à formação de sujeitos críticos e

reflexivos para atuar no meio rural brasileiro (Incra, 2016), com exceção dos cursos de alfabetização e escolarização, anos iniciais e finais, os demais cursos supracitados funcionam em regime de alternância, permitindo a conciliação entre as atividades desenvolvidas no campo e a permanência dos educandos nos processos de educação formal:

(...) o PRONERA inova em duas direções: construir e empregar metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentamentos e exercitar um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidades, movimentos sociais e Governo Federal. (Di Piero, 2006, p. 4)

No estado do Piauí o Programa começou a ser implantado entre os anos de 1998 e 2003, através do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí (PROEJAPI). A implementação se deu através da assinatura de três convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Fundação de Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão do Piauí (FUNDAPE). Esse processo se deu através da interlocução com Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (FETAG) com a Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O PROEJAPI foi um nome dado pela Equipe do PRONERA no Estado, o que se diferencia dos demais projetos de alfabetização para jovens e adultos assentados do resto do país (Santana; Clementino; Cruz, 2021). Observamos que a ação de maior incidência no Estado foi a alfabetização na EJA, tendo como base empírica e metodológica o pensamento de Paulo Freire (INCRA, 2003), objeto desse estudo, além disso houve a participação ativa na elaboração e na execução da proposta pelo MST e pela FETAG.

A resultante desse esforço materializou no ano de 2003 a participação de 50 turmas de alfabetização para jovens e adultos trabalhadores rurais, totalizando 1.000 (mil) matrículas em assentamentos assistidos pelo INCRA. Conforme relatório final da Equipe Gestora 59% das salas de aula funcionavam em locais improvisados, e outros 41% em prédios escolares, os dados do relatório apontam ainda houve um significativo número de alunos evadidos que chegou a 40,7%.

Em seu relatório final o INCRA (2003) aponta questões que explicam esse número, como a dificuldade material na infraestrutura, bem como as ações paliativas que tentavam assegurar a iluminação nos espaços, alimentação escolar e material didático, os momentos de formação continuada com os alfabetizadores que tinham baixa escolarização em sua maioria.

Outro fator de importante destaque é a morosidade no repasse dos recursos

financeiros do Governo Federal, que demoravam e o que dificultavam a aplicação nas atividades do Programa, essa somativa de questões reproduzem o histórico das políticas e iniciativas públicas para a educação de adultos, e reforça uma necessidade que ao nosso entender, deve se aproximar mais da política pública em EJA permanente e integral no sentido de atender todas as nuances que a compõem, pois enquanto Programas e Iniciativas isoladas e paliativas ocuparem esse lugar de ação e implementação da política pública, não haverá reparação histórica para com a classe trabalhadora desescolarizada.

Outro importante elemento para compreendermos a educação no MST é a “mística”, categoria, sujeito, sentimento e elemento que se incorpora e se encarna no fazer do Movimento, criando organicidade e boniteza, esse elemento compositor se liga diretamente ao histórico do Movimento com as Pastorais da Terra da Igreja Católica, sobretudo às ligadas ao campo progressista e que se utilizavam a Teologia da Libertação como viés teológico e filosófico do seu fazer sacerdotal (McGeoch, 2018).

É notável em seus cadernos, informes, boletins, cartas e notas que a mística para o MST, aparece com destaque sendo essa corporalidade e integradora de ações e metodologias, Stédile e Fernandes (2012) conceituam a mística como uma prática social que sustenta o compromisso do povo com a luta e pela reforma agrária e para servir como princípio organizativo do Movimento.

Para Ademar Bogo, líder do MST, a mística é uma leitura concreta da realidade, que possibilita estabelecer base para um projeto de transformação, o que permite viver uma antecipação da realidade. Pois a leitura concreta da realidade através da mística, que permite uma abertura para mundo porvir, seja ele terras distribuídas, ou um projeto político mais abrangente, dessa forma os movimentos populares se fixam nas possibilidades utópicas mais possíveis, trazendo uma relação menos idealista e mais concreta para o processo de luta (Bogo, 2001).

A partir desses aspectos teóricos, históricos e filosóficos, traremos dos princípios pedagógicos que o MST explicita em seu Caderno nº 08 (2008), que deixa claro em alinhar teoria e prática, bem como a formação contínua de seus docentes, e a qualificação profissional dos educandos adultos. O objetivo desse pressuposto pedagógico objetiva a preparação de sujeitos ativos e articuladores de diversas competências que dialoguem com a realidade em que eles estão inseridos (o campo), mas articulado com os diversos conhecimentos produzidos, à nossa visão, esse princípio é construído através da educação ao longo da vida, tendo em vista que há uma construção pautada em todas as etapas da vida de seus educandos (Paiva, 2019).

Outro pressuposto pedagógico é a combinação metodológica entre ensino e

capacitação, esse princípio é mais voltado para a educação de adultos, a metodologia diz respeito às condições de diferenciação entre os objetivos de aprendizagem, das habilidades que pretende-se alcançar e como a formação docente pode alinhar essas metodologias às práticas do cotidiano do professor (MST, 2008).

Já a relação ensino e capacitação, assume outra lógica processual, no ensino é o momento teórico, que precede a ação, já a capacitação é o contrário, a ação precede o momento dela, desse modo a discussão elaborada pelo MST aponta que quem ensina é o educador, quem capacita são as atividades, sobre essa dinâmica o enunciado diz “[...] Na lógica da capacitação, o que lhe cabe é colocar o educando/a educanda em relação com a atividade objetivada, ou até inventá-la, se ela não existe na realidade.

Isto quer dizer, provocar as necessidades da aprendizagem. “[...] (MST, 2008, p. 12). Essa discussão aponta para o princípio andragógico de aprendizagem facilitada, que DeAquino (2008) aponta como o contínuo andragógico de aprendizagem mais centrada no aprendiz, seus desejos, anseios e necessidades, a autor destaca ainda que esse princípio educativo centra-se nos princípios filosóficos e psicológicos do desenvolvimento do adulto aprendiz, elementarizando as condições diferenciadas de aprendizagem desse público, que mesmo pronto para aprender, muitas vezes precisa ser convencido disso através da mediação do professor.

Ainda sobre esse princípio pedagógico, o Movimento diz que “[...] O ENSINO resulta em saberes teóricos ou poderíamos dizer simplesmente em saber. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como preferido chamar, em saber-fazer (habilidades, capacidades) e em saber-ser (comportamentos, atitudes, posicionamentos). “[...] (MST, 2008, p. 12).

Nesse aspecto, é possível localizarmos, ou compararmos ao ciclo de aprendizagem vivencial, teoria desenvolvida na década de 80 pelo professor da Case Western University David Kolb, enuncia que a aprendizagem dos adultos seria mais eficaz, sempre que o objeto da aprendizagem fosse mais profundamente vivenciado do que quando ele fosse recebido de forma passiva, desse modo o que os princípios pedagógicos da relação ensino -capacitação do MST se propõe, aproxima-se desse aprendizado vivencial de seus militantes – assentados – aprendizes adultos, já que seu fazer cotidiano é compreendido como conteúdo para o ensino e a capacitação são as atividades da prática que o educando aprendiz elabora.

Ao todo, são 10 princípios pedagógicos que o Caderno aponta, focamos nesses dois acima dispostos porque melhor aproximam-se com a discussão aqui abordada, bem como elementariza com a pretensão de expor a raiz propedêutica da Educação organizada e pretendida pelo Movimento, como Caldart (2000) aponta, a educação no MST é em movimento, bem como

sua escola, seus princípios curriculares e pedagógicos, desse modo às questões da realidade e da práxis educativa se incorporam e se imbricam numa complexificação socioeducativa que atue como uma permanente geradora de saberes, teorias e ações de transformação da realidade.

2.5 Práticas libertadoras freirianas.

O conjunto societário do tempo presente, a transitividade social que Freire já anunciava em 1967, numa condição de constante inconsciência de sua condição de oprimido, conceitos como Pós-Modernidade, Pós-Verdade, Modernidade Líquida, Fim da História e outras, são categorias de análises elaboradas por teóricos da Pesquisa Social, que nos últimos tempos tentam nos situar na movimentada tecitura social que vem sendo alvo dos tensionamentos de força das hegemonias que visam sua manutenção. A prática libertadora e para a libertação, assumida pela docência crítica e reflexiva de sua práxis, é uma categoria construída historicamente, mas que encontrou espaço frutífero, próspero e iluminado a partir de sua incorporação pelo autor aqui discutido (Scocuglia, 2019).

Segundo Finger e Assún (2015), o pensamento de Paulo Freire assenta-se em 4 grandes raízes intelectuais: o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. Com essa combinação o intelectual elaborou a sua teoria de pedagogia da libertação, que ele conceitua em *Pedagogia do Oprimido* (1970) como a práxis “[...] da ação e da reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]” (Freire, 1970, p. 79), nessa afirmativa observamos as nuances das origens intelectuais e epistemológicas de Freire, que Scocuglia (2019) delinea como sendo o Personalismo Cristão, do qual incorporou a Teoria Crítica, a combinação dessas correntes alinham-se no movimento intelectual que ganhava força na América Latina através das alas progressistas da Igreja Católica que é a Teologia da Libertação, que é uma tradução da teologia política alemã.

Católico praticante conforme aponta Haddad (2019), Freire participou ativamente dos Movimentos de Base, de uma igreja católica na América Latina que nas décadas de 40 e 50 assumiram a defesa dos oprimidos e esfarrapados do mundo, a quem o autor posteriormente dedica a escrita de suas obras.

Importante destacar que o contexto histórico brasileiro passava por uma reabertura democrática e desenvolvimentista, que vinha sendo fortalecida pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que deu maior notoriedade ao Instituto Superior de Estudos Brasileiro – ISEB, tenha como principal objetivo a elaboração do desenvolvimento nacional, lá as linhas tidas como progressistas passaram a ganhar notoriedade na centralidade teórica das ações que

vinham sendo desenvolvidas país a fora, dentre elas, os graves abismos educacionais do país, dentre eles o analfabetismo, sobretudo da população adulta.

Uma das teses elaboradas pelos intelectuais do ISEB era a não participação dos brasileiros no cotidiano da política, o desinteresse, a não pertença, dessa forma a ação adotada por Paulo Freire se deu para além da alfabetização, mas também pela criação de uma conscientização dos sujeitos envolvidos pelo seu trabalho educativo. Sobre essa intenção o educador deixa claro em seu discurso no encerramento da primeira turma na cidade de Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, que contava com a presença do então presidente João Goulart, que a alfabetização de adultos para ele:

“[...] É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam palavras que não são apenas vocábulos, mas que são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criaram e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. “[...] (Freire, 1963)

Percebemos, portanto, que há uma clara funcionalidade crítica e reflexiva no domínio da palavra e da escrita, não somente para seu fechamento em si, a iniciativa da mediação é para a apreensão não só do letramento e da técnica escrita, é claramente para a reflexão crítica de si e da realidade que o envolve. Nessa perspectiva é que Freire em sua tese discute sobre a situação de sociedade em transição que nesse período passava, da saída do arcaico, para o novo, o moderno, esse sentimento de modernidade era movido na década de 50 pela construção da identidade nacional, com a valorização da cultura, dos símbolos e do histórico nacional (Sococuglia, 2019).

Para compreendermos o processo de conscientização para Freire, é importante partirmos da compreensão do autor de humanidade, entendido como um sujeito incompleto, e com um compromisso ontológico de constante aprendizagem, compromisso esse que é refletido diretamente em sua práxis, que é construída historicamente e mediada pelo mundo onde esse ser humano está inserido.

Essa ação refletida na práxis é exercida a partir da intransitividade e da transitividade, sendo a intransitividade uma resultante dos processos de opressão em que o sujeito oprimido está sofrendo, o que o “[...] resulta no estreitamento no poder de captação da consciência “[...] (Freire, 1979, p. 46), o que ocasiona o requerimento desse oprimido à consciência mágica para explicar a realidade em que está inserido.

A transitividade, que é uma condição que se opõe a intransitividade, inicia seu

processo a partir da segunda forma da reflexão e apreensão da realidade que é a consciência ingênua, Freire em *Educação e Mudança* (1979), aponta que é um estado de alguém que já teve acesso a algum tipo de informação mais crítica, no entanto apega-se a informações rasas, com poucas experiências, mas julga saber de tudo, tem uma aproximação com a radicalidade e com o fanatismo, desconsidera a cientificidade.

A consciência crítica é o estado mais concreto da transitividade, para Freire, é nesse estado onde o ser humano já não se satisfaz com as aparências, já sabe que a realidade é algo mutável, que se liberta dos preconceitos sobre qualquer questão – objeto que chegue para ele, que se apega a veracidade da causalidade sem a explicação da consciência mágica, é alguém que ama o diálogo e nutre-se dele, sendo alguém que agrega o velho e o novo, sem repeti-lo, mas sabendo manuseá-los de forma que não perde suas contribuições para determinada questão.

Da consciência crítica e plena da transitividade é o inédito viável, que é a condição onde o sujeito interfere na sua realidade, sempre abrindo-se para o diálogo, mesmo com seus opressores, buscando dessa forma não reproduzir o comportamento opressor, mas não se fecha para que a liberdade possa abrir suas mentes para o entendimento também da sua condição de oprimido em opressão.

Retomemos para a fazer ontológico da consciência crítica a partir de uma mediação reflexiva para seu despertar transitivo, a escola, e sua comunidade: professores, estudantes jovens e adultos, que Freire (1979) destaca como sujeitos desumanizados, tratados pelo princípio da escola bancária como sujeitos sem conhecimentos, ignorantes, não capazes de apreender os conteúdos transmitidos pelos professores. Portanto, o fazer praxiológico da conscientização para libertação, encontra-se no sentido primeiro da humanização, espaço em que o oprimido numa condição tão desumanizada, nem consegue mais perceber-se:

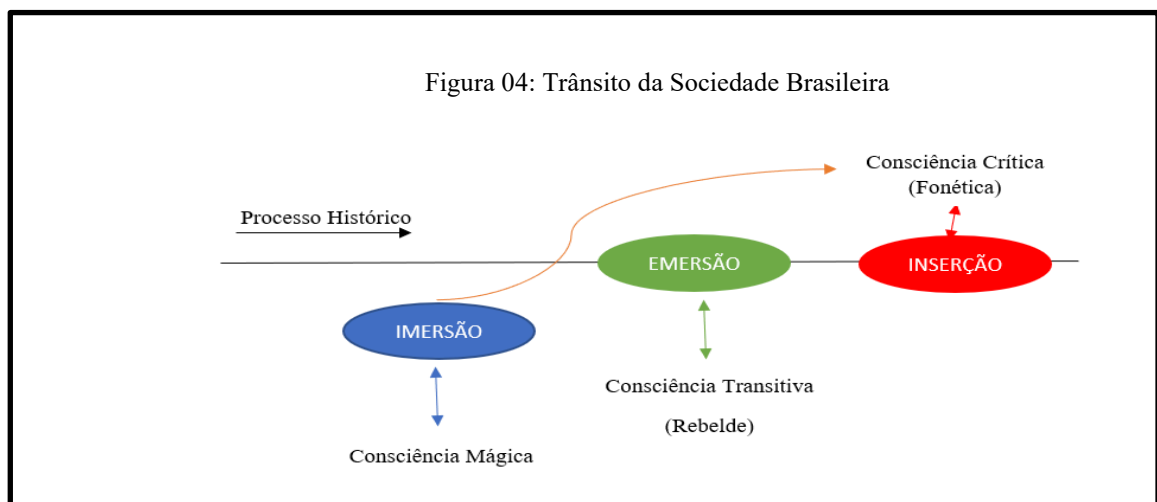
Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (Freire, 1979, p. 15)

Dessa forma, como a prática docente na contemporaneidade da educação de adultos, pode incorporar esse procedimento reflexivo na práxis humana e crítica? A pergunta surge a partir da própria constituição da docência contemporânea que Nóvoa (2022) aponta como sendo influenciada diretamente, pelas tendências que se apresentam como uma inevitabilidade para o

futuro e o progresso “[...] Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, negam a herança histórica da escola e procuram fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do “consumismo pedagógico” e do “solucinismo tecnológico” “[...] (NÓVOA, 2022, p. 35).

As saídas apresentadas pela discussão que o pensamento de Paulo Freire, cada vez mais contemporâneo, nos proporciona enquanto sociedade do conhecimento e que acredita numa outra alternativa de futuro, é um caminho que nos provoca a refletir sobre as trajetórias de nossas práticas e como elas contribuem para a consciência do espaço educativo em que estamos inseridos. Sobre isso, Freire (1968) sugere que o próprio pensamento reflexivo assuma uma flexibilização para que atinja as possibilidades de apreensão da leitura de mundo.

Esses processos elementares da intransitividade e da transitividade, são os 4 princípios do processo reflexivo para Freire, que discute em suas obras e ações nos estimula como produzir outro devir social. Para facilitação veremos na Figura 04:



Fonte: o autor (2023), adaptado de Van Der Poel (1961).

Observando a Figura 04, a transição que a sociedade brasileira está experimentando, da imersão (alienada) para emersão (desalienação), é um dado do nosso processo histórico. Para Freire (1979) independente de nós, é fenômeno objetivo, irreversível e incontível, de que aos termos contato com a consciência crítica, passamos a imergir e emergir no contexto do processo reflexivo, nos fazendo adquirir a prática cotidiana de desvelamento da realidade e nos alerta para não reproduzirmos à consciência ingênua dos opressores em ações e na repetição de sua cultura.

Em seu percurso biográfico que dispõe de diversos trabalhos acadêmicos e teóricos de seu pensamento, é inegável que o trabalho ao longo da vida do pensador está ligado diretamente

aos homens e mulheres em condições de vida periféricas da cidade e com mais destaque do campo, sob a lógica narrativa do opressor que o objetifica, desumanizando-o. Sobre essa questão o autor aponta que:

Há, sem dúvida, uma alta correlação — particularmente no campo — entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa. Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. (Freire, 1967, p. 13)

A semiótica criada das populações do campo na verdade é produzida a partir de uma sequência de construções históricas, elaboradas, a partir do discurso que ganha corpo no imaginário social e nos apagamentos coletivos que a população do campo já sofre pela ausência de políticas e da redução das desigualdades para com essa população.

O autor aponta que não há transformação da consciência se não for encabeçado pelos oprimidos (Freire, 1968), já que os opressores são inconscientes de sua condição, ou se são mantêm a estrutura como projeto de poder, dessa forma movimentos sociais como o MST, criam vias para outra lógica fazendo um movimento contracultural dessa imagem pré-estabelecida e falaciosa.

O Movimento no ano de 2005 expediu um Caderno Especial intitulado “Paulo Freire, um Educador do Povo”, que faz uma historicização das contribuições do educador para o MST, mas sobretudo de suas contribuições para com a sua gente e sua luta, evidenciando também os saberes tradicionais e populares lá produzidos (MST, 2005). Como Finger e Assún (2005) apontam, a educação emancipatória e conscientizadora na educação de adultos, é um processo discursivo por diversas correntes filosóficas, sobretudo as modernas e contemporâneas que se frustram no caminho histórico por não encontrar a efetividade na prática real, portanto, Paulo Freire é o pai de qualquer prática educativa para a educação de adultos na perspectiva emancipatória, sendo referência do fazer prático:

Paulo Freire, com seus conhecimentos, com suas sistematizações, com seus saberes, com seu exemplo, conseguiu colocar uma espécie de óculos em milhões de pobres camponeses, analfabetos, que puderam então começar a enxergar não apenas as letras, mas sobretudo a realidade. E ao olhá-la com saber quiseram transformá-la. (MST, 2005, p. 07).

Essas sistematizações que o Movimento aponta, são a essência organizativa e metodológica concebida por Freire, sendo seu principal espaço os Círculos de Cultura, que estimulam o olhar para a realidade lançado através da mediação do Coordenador, ou animador Cultural, sobre essa metodologia o autor diz que é concebida a partir de “[...] Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. “[...] (Freire, 1967, p. 26). Fica claro que além da organização circular de encontro, reconhecimento e igualdade estabelecido pelo formato dessa prática, os elementos da cultura e do diálogo são ferramentas de trabalho do educador.

Sobre a cultura o pensador aponta como elemento de alienação quando numa sociedade fechada, assumindo uma outra perspectiva quando numa sociedade reflexiva, reflexão essa que o educador estabelece a partir da ruptura entre a cultura erudita e a popular, daí vem necessidade do educador também assumir uma posição liberta do ato de educar, relacionando-se com o ciclo a partir de uma dialogicidade plena e não opressora (Freire, 1967).

Essa máxima nos faz pensar, como em tempos de escola aprisionada por diversas iniciativas como currículo padronizado, ranqueamento de índices centrados no português e matemática, e a certificação por certificação como o ENCEJA, possibilitaria para o Professor se perceber como Educador/Animador Cultural, haveria espaço para tal?

Andarilhando sobre as práticas de liberdade para Freire também apontam sobre o medo da liberdade, que em determinado momento os oprimidos em condição de liberdade sentem ao se deparar com a possibilidade de estarem livres, sobre a pós-liberdade em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), ele traz aconselhamentos de como os oprimidos em processo de libertação precisam agir:

“[...] Os oprimidos, que introjetam a ‘sombra’ dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão, com outro ‘conteúdo’ – o de sua autonomia. “[...] (Freire, 1968, p. 22)

Esse vazio que Freire aponta é a possivelmente a maior potencialidade que o educador de jovens e adultos, necessite ter a sensibilidade para que possa auxiliar numa prática educativa, que nos permita dialogar com o transbordamento dos limites da escolarização como apontam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), podendo ser preenchido com outros processos formativos como a educação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e as atividades culturais que dialoguem com as necessidades que forem surgindo em frente às

possíveis novas necessidades que esses sujeitos recém-libertos possam necessitar, atentando-se para o principal resultado final de toda a ação, a autonomia, como Freire (1968) destaca.

Para tanto, há uma necessidade comunitária de que esses itinerários formativos e que aqui defendemos ser escolarizados e tratados como dever público de ofertar essa possibilidade democrática do acesso, permanência com justiça e qualidade social. Dessa forma evitar-se-ia o que o autor destaca:

“[...] Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participaram da . mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada. Perdura neles, de certo modo, a sombra testemunhal do opressor antigo. Este continua a ser o seu testemunho de “humanidade”. “[...] (Freire, 1968, p. 21).

Essas “estruturas anteriores” que o autor cita em sua escrita, são justamente essas heranças não resolvidas pelos sujeitos libertos, que reverberam o comportamento de seus opressores, testemunhas de sua não libertação, do seu isolamento.

As escolas de EJA são campos pedagógicos fronteiriços para essas práticas, podendo ser entendidas como espaço frutífero para a libertação, inovação e inéditos viáveis, como também se fechado e restrito, a organicidade pedagógica permanecerá relegando o público da modalidade à subalternidade, culpabilidade e marginalização, impossibilitando seu alcance à consciência crítica que Freire ao longo de suas teses sugere como máxima social (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Notoriamente o atravessamento histórico e democrático do país entre a reabertura democrática após o Regime Militar em 1985, com a conquista da Constituição Federal de 1988, com a LDB de 1996, e outros dispositivos democráticos para a educação, houve uma expressa ascensão dos Movimentos Sociais e das alas progressistas da Educação.

No entanto, após o impeachment da então Presidenta da República em 2016, a extrema direita se fortalece no país, provocando uma verdadeira cruzada contra o pensamento de Paulo Freire, ao ponto de sugerirem ao Congresso Nacional a retirada do título de Patrono da Educação Brasileira, sob a justificativa de que ele era um doutrinador, tentando promover uma ruptura do sentido de nação.

A seguir, apresentaremos o percurso metodológico dessa jornada científica, buscando não somente cumprir uma tarefa academicista, mas sobretudo trazer ao público, como o objeto se desvelou a partir das intervenções metodológicas da pesquisa.

SEÇÃO 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta Seção apresentamos o percurso metodológico trilhado para realização dessa pesquisa, permitindo o levantamento de informações necessárias no campo teórico e empírico com elementos necessários para responder à questão norte do estudo. Organizada em seis subseções iniciaremos com a 3.1 – Bases da Pesquisa, apresentamos algumas considerações sobre a opção metodológica, seguida da 3.2 – Caracterizando o *locus* da investigação, momento em que delineamos o campo empírico investigado situando o contexto específico do estudo. Continuando, na 3.3 – Participantes: articulando população e definindo a amostra, traçamos o perfil dos profissionais que colaboraram com a pesquisa. Na subseção 3.4 – Procedendo com a recolha dos dados: componentes chaves, discutimos o método e instrumentos utilizados para a produção das informações que tratam da questão problema indagada no objeto de estudo. Na 3.5 – Preparando os dados empíricos para análise, mostraremos como os dados brutos foram convertidos em dados analisáveis mediante passos distintos incluindo o auxílio de um *Software*. Por fim, na 3.6 – Analisando e interpretando os dados produzidos, exporemos os procedimentos necessários para essa reflexão buscando na interação da interface teoria e prática, por meio da análise dos discursos presentes nas falas dos participantes, validar os dados e os resultados da pesquisa proposta e realizada.

3.1 Bases da Pesquisa

Buscando responder à questão problema: “Como as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, com a finalidade de encontrar no campo empírico subsídios para atingir os objetivos propostos. A definição pela pesquisa qualitativa, se dá pela condição abrangente que a pesquisa social em Educação exige, possibilitando uma análise da produção do fenômeno e sua complexidade, produzindo os dados empíricos a partir dessa diversidade de fontes que esse tipo de pesquisa possibilita, pois, em vez de tratar seus participantes como objetos, compreende-os como sujeitos ativos da ação como apontam Bauer e Gaskell (2002).

A pesquisa qualitativa procura levantar às questões relacionadas as interações situacionais, nas quais os sentidos são produzidos, procurados e construídos, Gatti e André (2013) destacam que esses sentidos e significados são movimentos sociais produzidos e que traduzem às mudanças dinâmicas nos campos social e educacional, sendo esse tipo de pesquisa possibilitadora de aproximação do real, visto que, flexibiliza os métodos que a envolvem, oportunizando a inovação indo de encontro as perspectivas sobre o objeto de estudo em

evidencia e desdobramentos futuros.

No que se refere a abordagem descritiva buscamos Gil (2019), que destaca os objetivos primordiais descritivos das características de determinada população ou fenômeno. Fazendo esse cruzamento com a reflexão de Bogan e Biklen (1982), que ao discutir o levantamos de dados descritivos reúne uma diversidade de elementos em busca da caracterização do objeto desejado. Assim, acreditamos que essa abordagem favorece o atendimento ao nosso objeto de estudo, trazendo materialidade para às questões que se pretende evidenciar no decorrer do processo.

Portanto é descritiva, porque nos propormos a delinear as práticas docentes em EJA, sob uma perspectiva freiriana, tendo em vista que sua natureza se propõe a descrever as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre as práticas desenvolvidas no espaço escolar e as práticas comumente usuais no MST.

Desse modo, segundo Triviños (1987, p. 110), na pesquisa em educação “[...] O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços, características, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação sua preparação para o trabalho, seus valores [...]”. Acrescenta, ainda, que a abordagem descritiva possibilita a imersão do campo das subjetividades que trata a pesquisa qualitativa, desse modo uma observação mais naturalística possível em que esse campo se situa, possibilita a descrição das variáveis que surgirem no processo.

Contextualizando essas ponderações, com as reflexões pontuadas por Gonzalez Rey (2005), sobre a pesquisa qualitativa, definindo-a como uma relevante abordagem metodológica para a criação de novas teorias, o que potencializa o progresso científico sobre o campo investigado, neste caso a EJA no MST. Desse modo, a condição integradora em que o sistema de representações que a empiria dos dados levantados possibilita, através da articulação das diversas epistemologias que se entrecruzam a partir da mediação qualitativa da investigação, são possibilidades para o processo da cientificidade, nuances do tipo de pesquisa aqui utilizado.

3.2 Caracterizando o *lócus* da investigação

A opção em pesquisar a EJA, nas escolas localizadas nos assentamentos do MST foi tentar captar junto aos seus educadores, como a concepção de liberdade do pensamento freireano está embricado em sua prática. Sendo assim, o *lócus* da pesquisa investigado foi uma escola pública, que oferta a EJA, localizada em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Estado do Piauí.

O Município localiza-se, a 241km da capital, às margens do Rio Parnaíba, na Região Norte do Estado e possui uma área territorial de 705. 599 km². As estatísticas apontam que no ano de 2021, a população do município era constituída por 25.521 habitantes. (PINAD/IBGE, ANO 2021). O Assentamento fica na zona rural, teve sua ocupação, em 27 de novembro de 1997, está situado em Área Federal, sob a jurisdição do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNCOS).

A origem da ocupação se deu após um trabalho de base realizado pelo MST, nos municípios e povoados da região, ocasião em que os trabalhadores rurais se uniram para ocupar a área com apoio do Sindicato dos trabalhadores Rurais (STR) local e da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Após um período de enfrentamento com os poceiros irregulares do local, criadores de animais na área das ocupações e acampamentos no prédio do DNOCS, em Teresina, Capital do Estado, conseguiram com muita luta a regularização do Assentamento para que os trabalhadores do Movimento pudessem além de ocupar, produzirem na terra.

A Unidade Escolar, *lócus* da investigação, foi uma das primeiras edificações levantadas pelo Movimento, tendo em vista que a escolarização dos assentados era uma das suas primeiras prioridades. Como prática organizativa do MST, os assentados com maior escolaridade iniciam as turmas com a oferta de alfabetização para crianças, adultos e idosos. Desse modo, os assentados de Palmares fundaram a escola de maneira improvisada e três anos após conseguiram legalizá-la, atualmente funciona sob a responsabilidade do Município e do Estado, ofertando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, para crianças, jovens e adultos.

Em sua infraestrutura a escola dispõe de 06 salas de aula, com diretoria, cozinha e pátio onde são desenvolvidas às atividades interdisciplinares, refeições e recreações dos alunos, vale destacar que das 06 salas de aula, quatro são divididas por tapumes de madeirite compensado o que parece ser de frágil durabilidade, bem como dificulta a acústica na ambiência escolar.

A escola é referência no ranking das escolas municipais, atingindo no ano de 2017 a nota 4,8 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo a maior do Município, alcançando o primeiro lugar. No ano de 2021, segundo o Censo Escolar do Instituto Nacional de Pesquisa em Educação (INEP), a escola atende 56 alunos que se encontravam matrículas na EJA, no Ensino Fundamental.

3.3 Participantes: articulando população e definindo a amostra

A população foi constituída de profissionais da educação que atuam na Modalidade Educação de Jovens e Adultos nas escolas do MST, cuja definição amostral se deu por opção. Desse universo, participaram da pesquisa dois Gestores (um diretor e um coordenador pedagógico), um formador e três Professores. totalizando seis participantes, dentre essas, uma contratada e duas voluntárias, tendo como critério de inclusão: está em exercício da função docente, ter participado da criação da escola e de cursos de formação continuada, qualificando-se para trabalhar com a EJA no território do assentamento.

Observando a condição de retorno seguro, mas com atenção as regras de prevenção sanitária em decorrência da pandemia de Covid 19, o ambiente foi organizado, por ocasião das entrevistas, obedecendo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), como: disposição das cadeiras o distanciamento, a disponibilização de máscaras, solicitação do cartão de vacina dos participantes. Mantivemos, ainda, ao alcance de todos, álcool gel 70%, como maneira preventiva na redução de riscos de possível contaminação durante a atividade.

Destacamos que as participantes, todas mulheres e autodeclaradas militantes ativas do MST, optaram por serem identificadas, pelos próprios nomes e/ou apelidos, o que para elas é mais significativo. Recusaram o uso de um pseudônimo, por entenderem a relevância do estudo, com a justificativa de que o nome seria um registro histórico de quem havia construído e lutado pela educação no território do assentamento. Contudo, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexos). O desenho do perfil dos participantes permite visualizar o perfil das participantes. (TABELA 09).

Nº	Participantes	Dados Pessoais				Vínculo Empregatício
		Sexo	Idade (anos)	Estado Civil	Função	
1.	Ildener	Feminino	52	Divorciada	Gestora	Efetivo
2.	Francisca Maria	Feminino	57	Casada	Coordenadora Pedagógica	Efetivo
3.	Francisca	Feminino	30	Casada	Professora	Contratada
4.	Maria José	Feminino	30	Casada	Professora	Voluntária
5.	Maria (Coração)	Feminino	58	Divorciada	Professora	Voluntária
6.	Cristiane	Feminino	22	Solteira	Voluntária	Voluntária

Fonte: Autor (2023).

Analisando o perfil dos participantes é possível identificar que é formado

exclusivamente por mulheres, na média de idade variando dos 20 aos 58 anos. Vale pontuar que apenas dois professores são efetivos e estão assumindo a função de direção e de coordenação pedagógica da escola. As demais são pessoas vinculadas a escola na condição de contratadas e voluntárias.

Destacamos que a professora contratada é a única participante presente, em sala de aula. As três voluntárias que participaram da pesquisa realizam atividades como reforço escolar e Projetos Integradores da comunidade que envolvem a escola. Assim, percebe-se que é notória a integração das ações do Movimento e da escola, pois, essa é parte integrante da sua estrutura organizacional.

Portanto, as atividades culturais, desportivas e de formação política do MST fazem parte do cotidiano da escola, não havendo uma separação desses espaços, sendo então a composição dos quadros da escola formados por profissionais que contribuem com a articulação entre as atividades do assentamento como um todo.

Em relação ao tempo de colaboração com a escola, cinco participantes fazem parte de sua fundação, como educadoras, sendo que, a mais jovem é egressa da própria escola e estudante de Enfermagem da Universidade Federal do Paraná – UFPR em parceria com o PRONERA, cujo curso é ofertado utilizando os princípios da Pedagogia da Alternância.

Esclarecemos que essa pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí conforme o parecer nº 5.781.500, CAAE: 64370222.9.0000.5214 Anexo) segundo normas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), Resolução CNS nº 510/16), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

3.4 Procedendo com a recolha dos dados: componentes chaves

Os dados foram coletados por meio da entrevista semiestruturada (APÊNDICE 02) realizada no Grupo Focal. A opção por essa técnica se dá pela possibilidade de reunir um grupo de pessoas que experienciaram algo em comum e que compartilham suas experiências de maneira livre, possibilitando assim a partir da troca de experiências manifestar sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações (Gatti, 2005).

A entrevista semiestruturada, um dos recursos recomendados para recolha de dados em uma pesquisa qualitativa, foi utilizada nessa pesquisa, atrelada ao grupo focal, ampliando o raio de captura dos dados no campo empírico. Para Minayo (2018), na elaboração prévia do roteiro da entrevista, o pesquisado cerca-se de cuidados para não fechar a questão em si, visto que,

essas são potencializadora para a motivação do grupo, onde se estabelece o foco da pesquisa, sob determinado tema e busca aprofundá-lo, orientando-se por um roteiro, composto por questões simples.

Sendo assim, o roteiro da entrevista foi elaborado, como um elemento estimulador de apoio ao pesquisador para que os participantes tenham condições de ampliar às provocações postas no encontro realizado no grupo focal.

O grupo focal se organiza com funções pré-estabelecidas sendo formado por um mediador, que tem o papel de articular as informações que envolvem o momento da atividade, fazendo uma introdução prévia sobre o tema a ser discutido. Destacamos a necessidade de se manter o foco no tema discutido, ao exercer essa posição no grupo o mediador procura manter o equilíbrio entre abrir questões e finalizá-las, sem a interferência pessoal a fim de não induzir os dados levantados.

Outra função pré-definida e fundamental para o sucesso da pesquisa é a do observador, que deve ter um campo de visão clara do espaço, dos participantes, registrando comportamentos assumidos durante a entrevista como: ansiedade, frustração, entusiasmo destacados nas falas e gestos, captando essas nuances, que servirá como suporte para a posterior organização e análise dos dados levantados. Nessa função Gatti (2005) sugere que seja exercida por duas pessoas, para que haja um cruzamento dessas informações registradas.

A responsabilidade com a aparelhagem eletrônica de áudio e vídeo, se necessário é também do observador, tendo em vista que o pesquisador na qualidade de mediador necessita estar sempre atento em sua função de articulação entre os objetivos pretendidos e o encaminhamento do processo.

A entrevista alinhada ao dinamismo do Grupo Focal é um elemento relevante nesse momento específico da pesquisa, no qual, as perguntas foram lançadas de maneira que não induzissem as respostas, como geralmente os participantes esperam, buscando assim, que as respostas dadas pelos profissionais emerjam de forma livre e espontânea. Então, as ferramentas que servirão de suporte para coleta dos dados, servirão de auxílio para o levantamento das informações produzidas, necessárias para a organização e análise pretendida.

3. 5 Preparando os dados empíricos para análise

Para efeito desse estudo os dados foram organizados em categorias, segundo Bardin (2016), que sugere classificar elementos que as geram, a partir das informações produzidas no campo empírico, “[...] como uma ação de classificar elementos que geram as categorias, sendo as

rubricas ou classes categorizadas a partir da coleta, em critérios, semânticos, sintáticos, léxicos e expressivos”. (Carvalho, 2021, p. 86). A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente, abrindo pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material, ou seja, das informações produzidas na empiria. (Minayo, 2007).

Moraes e Galiuzzi, (2016, p.111) complementam: “[...] Categorizar é construir estruturas, em que diferentes níveis de categorias se interpenetram, no sentido de representar o fenômeno investigado como um todo”. Dessa forma, reúne elementos que possibilita a estruturação das contribuições dos participantes relacionadas a temática investigada, sem desconsiderar grau de excelência, condição fundamental para validar a produção do conhecimento, conferindo rigor científico a pesquisa.

Durante o período de transcrição das falas dos participantes e especialmente no momento de classificação dos elementos essenciais para a categorização, lançamos mão do IRAMUTEQ, para auxiliar na organização dos dados, um “*software* de análise estatísticas textual, de acesso livre e mantido por pesquisadores, nomeado de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (CARVALHO, 2021, p. 86)”.

Por meio desse *Software*, gratuito, desenvolvido por Pierre Ratinaud (2014), foi possível quantificar de forma rápida e segura a frequência de palavras, gerar os grafos de Similitudes, suporte organizacional das unidades de análise e as Nuvens de Palavras que além de representar visualmente a frequência e o valor das palavras, contribuiu para a construção das categorias gerais, proposta por Bardin (2016).

Assim, referendados pelas informações produzidas no campo empírico, utilizamos o *Software* IRAMUTEQ e a partir da geração dos Quadros de Frequência, Nuvens de Palavras e Grafos de Similitudes, apêndices (1.1; 1.2; 1.3; 1.4 e 1.5). Cada Nuvem de Palavra possibilitou a construção de uma Categoria Geral e cada Grafo de Similitude, duas subcategorias, nas quais agregamos as informação produzidas, para facilitar a análise reflexivas, formal dos dados descrevendo as informações que consideramos mais relevantes. (QUADRO 01).

QUADRO 01 – Categorização dos dados

Categoria Geral	Subcategorias
Categoria Geral 01 – Concepção de práticas libertadoras: luta por educação no espaço intra e extra escolar.	Subcategoria 1.1 — Escola e movimento: espaço onde se aprende a ler e a reinvidicar;
	Subcategoria 1.2 - Ocupar espaços: organizar a luta por educação no, e para o assentamento.
Categoria Geral 02 – Educação de jovens e adultos: práticas	Subcategoria 2.1 – Situações de ensino: quando o aluno aprende;
	Subcategoria 2.2 – Atividades de ensino, escola e assentamento: envolver alunos e professores.

libertadoras na escola e no assentamento.	
Categoria Geral 03 – Educação: professor e aluno, em formação	Subcategoria 3.1 Saber prático: assumir atividades da escola e do movimento;
	Subcategoria 3.2 planejamento de ensino: quando e como aprender.
Categoria Geral 04 – Autonomia no e para o movimento: responsabilidade estrutural e educativa.	Subcategoria 4.1 - Responsabilidade: assumir o ensino de crianças, jovens e adultos no e para o movimento;
	Subcategoria 4.2 - Ensinar e aprender por projetos: atividade educativa;
Categoria Geral 05 – Professores e alunos do e no movimento: experiências educativas.	Subcategoria 5.1 - Oportunidade: viver a experiência de ensinar e aprender para a vida.
	Subcategoria 5.2 - Estratégias de ensino: querer, ficar e viver a experiência.

Fonte: autor (2023).

Assim, desenvolvemos um sistema de cinco categorias gerais e dez subcategorias de análises, nas quais foram devidamente agregadas as contribuições dos participantes, consideradas relevantes para responder a questão de pesquisa proposta e atingir os objetivos da investigação.

3.6 Analisando e interpretando os dados produzidos

A análise interpretativa dos dados se dará a partir da teoria da análise de discurso, que para Gill (2003) é uma técnica cada vez mais utilizada no campo científico, em decorrência da variação linguística e de significados semânticos de sentidos que a linguagem e a expressão da atualidade se transforma a cada momento. A título de esclarecimento o foco da análise será o sentido dos discursos em si, relacionados as práticas libertadoras freirianas, do lugar de fala do participante, sobre as ações do MST, desenvolvidas no contexto intra e extra escolar.

Existe uma variedade de correntes da teoria de análise de discurso que envolve a linguística crítica ou semiótica social ou crítica, discutida principalmente, por Fowler et al. (1979), Kress e Hodge (1979), Fairclough (1989). Essa tradição da teoria possui uma estreita relação com a área da linguística, porém seu foco mais claro é com a semiótica e análise estruturalista, que são as representações sociais reforçadas por imagens, papéis de gênero, textos e discursos sob determinado campo social com ênfase na comunicação.

O modelo tridimensional faircloughiana, defende a Análise Crítica de Discurso (ACD) ancorados em três dimensões distintas: práticas sociais, práticas discursivas e práticas textuais. Por um lado, a análise formal do texto, ou seja, a fala dos participantes, são descritas analisadas e interpretadas, tendo como foco as práticas discursivas e sociais no contexto em que foram

coletadas, o meio socio econômico e cultural, no qual se insere o *locus* investigado. Isso se aplica principalmente quando o objeto do estudo busca refletir e desvelar o papel do discurso na reprodução das desigualdades sociais. Por outro lado, em nível textual, o analista do discurso crítico, inclui noções gramaticais, coerência e coesão, aspectos semânticos e estruturais do texto, distinguindo-se de outras abordagens. (ONUMA, 2020).

Seja como for, dentre a variedade de abordagens fizemos opção pela fundamentação teórica da corrente defendida por Pêcheux (2016 e 1988) e Orlandi (2007, 2012 e 2015), que partem do mesmo princípio analítico discursivo: as influências sociológicas e políticas na elaboração da linguagem, que é compreendida como um conjunto de signos que representam a expressão dos fatos sociais, não de maneira isolada, mas intencional.

Orlandi, (2001, p. 86) afirma que: “A Análise de Discurso se define pela sua proposta das novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras de arquivo, expondo o olhar leitor à capacidade do texto”. Isso significa dizer que as palavras só têm significado porque tem textualidade, originadas de um discurso que lhes dão sentido. Logo objetiva a análise do sentido dos discursos em si mesmo.

Orlandi (2007), sugere aos analistas no processo de elaboração e utilização dos dispositivos de análise, que contemplem além das subjetividades impressas o cuidado com as ideologias explícitas, implícitas ou inconscientes, utilizando essas nuances como elementos de interligação memorial entre os colaboradores com a pesquisa.

Portanto, existe uma necessidade de analisar os ditos e principalmente os não ditos. Desse modo nosso esforço se dará na análise desse conjunto de observações que compreendam os não ditos, ou seja: os gestos, tonalidade de voz, posturas, enfim os não ditos presentes nos discursos dos participantes.

*SEÇÃO 4. OÁSIS NO DESERTO: CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA CIDADÃ ALICERÇADA PELA DIFERENÇA*

Nesta seção apresentamos a análise dos dados levantados, buscando inferir nosso olhar nas trilhas de encontros e construções coletivas que envolvem às práticas educativas e sociais, traduzidas nesse estudo, como práticas libertadoras freirianas analisado por esse esforço científico em interação com o lócus investigado. Oásis e Deserto é utilizado aqui como representativa dessas práticas, apoiadas nas experiências e construções coletivas, foco da reflexão das informações produzidas que deram origem a cinco Categorias Gerais e dez Subcategorias, nas quais as contribuições dos participantes foram agregadas para facilitar a análise interpretativa das informações produzidas no campo empírico. Com essa análise reflexiva responde-se à questão norte do estudo: “Como as práticas libertadoras freirianas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra” atingindo, portanto, os objetivos propostos para a investigação. Em cada subseção iniciamos com uma reflexão sobre o sentido e o significado das cinco categorias gerais seguida da análise estrutural de suas subcategorias, nas quais estão agregadas as contribuições dos participantes.

4.1 Categoria Geral 01 - Práticas Libertadoras Freirianas no Movimento Sem Terra: concepções

Entendemos por práticas libertadoras freirianas como um processo praxiológico do fazer humano na sua condição plena de pensamento crítico, não somente um reproduzidor de uma consciência ingênua, ou mágica, mas como alguém que já consegue perceber sua condição, sabe quem são seus opressores e como alcançar o inédito viável em seu fazer social. No que se refere ao MST, a prática educativa libertadora é considerada para a ação de intervenção na realidade, isso significa dizer, que não se contenta somente com a consciência crítica.

Para o Movimento a compreensão dessa, na maioria das vezes, esbarra no idealismo principalmente, no que tange a resolução do problema a ser discutido e /ou conste em pauta de luta (MST, 2008). Desse modo, o movimento se propõe ir além da consciência crítica, assumindo, como eles afirmam, a consciência organizativa, que é aquela onde os sujeitos transcendem da crítica para a organizativa, na efetivação de uma intervenção prática na realidade de seus assentados.

Partindo dessa perspectiva, os participantes, colaboradores desse estudo, as concebem como luta por educação em diversos espaços de vida. Assim, analisaremos como a prática libertadora freiriana é entendida e incorporada no fazer educativo do Movimento, ou seja, tanto no espaço escolar, quanto no espaço social. Passemos agora a análise das

contribuições dos participantes constantes nas subcategorias 1.1 e 1.2.

4.1.1 Subcategoria 1.1 - Escola e movimento: espaço onde se aprende a ler e a reivindicar

- A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento a parte da educação quem assumiu foram as mulheres, e tínhamos muitas limitações, marido, filho. Muitas foram proibidas de trabalhar, estudar e se formar, pelos maridos, nós que ficamos, algumas foram se empoderando e vendo que a vida vai além do contrato social do casamento, que vem acompanhado muitas vezes de um relacionamento abusivo. Com o tempo muitas se separaram e passaram a viver sua vida com mais liberdade. Além do que vivíamos no cotidiano da escola, ainda tinha que lidar com a vida privada. Quando entrei no MST, só queria vir para o acampamento e ficar no suporte o meu companheiro da época foi me envolvendo, nos setores, frente dos coletivos e fui ganhando gosto, mulher quando se coloca a frente de algo ela se destaca, e aí ele queria cortar minhas asas depois ao ponto de impor, ou o MST ou eu, claro que decidi pelo Movimento e fui para Paraíba fazer meu curso, e ouvi muita coisa como: mãe desnaturada, irresponsável. (ILDENER -GESTORA).

- Não estávamos inseridos na política de educação do Município e de tanto reivindicar sem ser atendido os próprios pais se organizaram para fazer a ocupação na Secretaria foram reivindicar pelo direito de uma escola no assentamento. A partir dali se observou que os pais tinham esse poder. Naquele período só tínhamos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental. Era gratificante passar no meio dos barracos vindo para a escola e as pessoas dizerem bom dia ou boa noite professora, mesmo trabalhando voluntário manhã, tarde e noite e o maior cuidado com o Aladim, porque quando triscava, acabava a luminosidade. Plantava feijão para comprar os caderninhos, só tinha papéis, um lápis para dois e para três, isso foi fortalecendo a luta de tal jeito que quando ocupou a Secretaria de Educação foi um impacto grande para a Cidade, já tinha ocupado a terra, eles viram a dimensão do poder, da força para ocupar, e a escola passou a ser a maior referência dessa comunidade, foi construindo outros espaços. Em 25 anos de luta contar a quantidade de pessoas que fizeram curso pelo Movimento, pensar em tudo que passou é forte, emocionante. Tínhamos medo de perder os companheiros na luta, eles diziam vou embora não quero que meu filho fique fora da sala de aula, era uma forma de garantir a permanência na luta. (FRANCISCA - COORDENADORA).

- Antes de entrar no Movimento, era totalmente diferente, parecia uma escuridão, lembro de quando cheguei no acampamento, ainda me emociono vendo aquelas barracas, o povo na luta por ter seu pedaço de chão e vai despertando o interesse de ajudar na coletividade e a ensinar o pouco que sabia. (M^a JOSÉ-PROFESSORA).

- Na escola da cidade sofremos preconceito, sem-terra é mal-educado, sabe de nada. Então, fomos obrigados a ocupar nosso espaço e ir mostrando que sem-terra tem educação e sabe lutar quando é necessário se impor quando é atacado. Nessa escola era chamado de cachorro, que anda em carrocinha, isso doía muito. (CRISTIANE – VOLUNTÁRIA).

A escola para o MST sempre foi compreendida como um espaço de sociabilidade, humanização e organização de suas frentes de luta, essa concepção pode ser notada na fala da Professora M^a José “[...] *ainda me emociono vendo aquelas barracas, o povo na luta por ter seu pedaço de chão e vai despertando o interesse de ajudar na coletividade e a ensinar o pouco que sabia.* “[...] nesse sentido a “emoção” na rememoração daquele quadro inicial do acampamento alinha-se à sugestão que Caldart (2003), anuncia como um movimento crescente de construção das escolas como espaços que ajudem no processo de humanização e reafirmação dos seus educandos e educadores como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história, a autora destaca como uma nova prática que vem sendo gestada na sensibilidade docente, que facilita a percepção de alternativa para novos horizontes.

A busca pela escolarização que a Professora Maria José aponta, parte de uma necessidade latente do adulto moderno com baixa escolaridade ou desescolarizado, a do saber, já que em meio às demandas do mundo do trabalho exigem desse público uma condição múltipla de cientificidade e de preparação reconhecida pelo Estado, como apontam Jardimino e Araújo (2014), [...] *A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento a parte da educação quem assumiu foram as mulheres* [...], nessa demarcação histórica feita pela Gestora Ildener é possível notar que a luta pela escola e pela educação escolarizada veio a partir das mulheres assentadas.

Freire (1979) aponta que há no contexto investigado uma correlação entre a estagnação econômica, social e o analfabetismo, dessa forma discussões como as da Coordenadora Pedagógica Francisca que destaca “[...] *Não estávamos inseridos na política de educação do Município e de tanto reivindicar sem ser atendido os próprios pais se organizaram para fazer a ocupação na Secretaria foram reivindicar pelo direito de uma escola no assentamento. A partir dali se observou que os pais tinham esse poder.*[...], esse fato histórico ocorrido na trajetória do Assentamento, aproxima-se da reflexão que Arroyo (2007) elabora sobre o paradigma urbanocêntrico, que não elabora políticas públicas que respeitem às singularidades das populações do campo, o “estar da fora da política de educação” é uma denúncia, que essa escola em movimento e do Movimento tratou portanto de incidir sob a afirmação de seu espaço dentro do contexto educacional através da “consciência organizativa” que o MST se propõe a fazer dentro do seus princípios educativos.

Portanto é necessário compreender a reivindicação como reflexão do próprio sentido de educação, escola e escolarização de seus membros, sobre isso Carrillo (2015) aponta que a luta do MST por escolas, é ligada ao cultivo em si mesmos o valor dos estudos e do

próprio direito de lutar por ele. Assim a fala da aluna egressa Cristiane demonstra esse aspecto organizativo “[...] *Então, fomos obrigados a ocupar nosso espaço e ir mostrando que sem-terra tem educação e sabe lutar quando é necessário se impor quando é atacado*[...]”.

Assim, a descoberta do poder transformativo através da consciência organizativa do MST, funda as demais outras lutas que o assentamento promoveu ao longo de sua trajetória, tendo como estandarte de frente à Educação de Jovens e Adultos, como destaca a Gestora Ildener “[...] A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento [...], percebemos portanto que através da luta pela escolarização dos adultos os demais outros espaços foram sendo ocupados.

O processo de luta em Palmares pode ser percebido na articulação no ato fundante do assentamento, como podemos observar na fala da Gestora Ildener “[...] *Quando entrei no MST, só queria vir para o acampamento e ficar no suporte o meu companheiro da época foi me envolvendo, nos setores, frente dos coletivos e fui ganhando gosto, mulher quando se coloca a frente de algo ela se destaca.* [...]”, o sentimento de luta manifesto na fala da Gestora aproxima-se da discussão que sobre a luta pela terra do MST que Oliveira (2005, p. 170) debate que “[...] Na produção e sistematização das experiências educativas vividas pelo MST, observa-se a clara reafirmação de uma teoria em construção, que vem sendo tecida no cotidiano da luta do Movimento, materializando-se em princípios que constituem a dinâmica de um projeto coletivo. [...]”. Percebemos em ambas as discussões que a motivação da luta partiu inicialmente pela terra e posteriormente pelo direito à educação, que surgem da necessidade de aprender e de se colocar no mundo a partir da estrutura que a educação possibilita aos seus participantes.

A educação dos adultos assentados de Palmares funda-se nesse processo que envolve a luta pela terra, bem como ao processo educativo como a Coordenadora Francisca rememora “[...] *Plantava feijão para comprar os caderninhos, só tinha papéis, um lápis para dois e para três, isso foi fortalecendo a luta de tal jeito que quando ocupou a Secretaria de Educação foi um impacto grande para a Cidade, já tinha ocupado a terra, eles viram a dimensão do poder, da força para ocupar, e a escola passou a ser a maior referência dessa comunidade, foi construindo outros espaços.* [...], essa relação entre a poder do coletivo organizado que ocupa e luta pela escola no assentamento, relaciona-se à demarcação histórica e organizativa que o Movimento elabora em seus assentamentos como manifestação da consciência organizativa Bogo e Bogo (2019, p. 35) destacam “[...] o processo de organização do MST (...), teve que ser a referência de si mesmo, pois, ao mesmo tempo em que formava a sua força ativa, formava-se como estrutura inovadora de organização [...]”.

Como podemos perceber, a luta é um princípio pedagógico para o MST, que se imbrica em seu fazer político e que promove à cidadania não só a partir da ocupação física dos espaços em que ocupa, mas da transcendência da consciência crítica e organizativa, como percebemos na fala da Coordenadora Francisca “[...] *Tínhamos medo de perder os companheiros na luta, eles diziam vou embora não quero que meu filho fique fora da sala de aula, era uma forma de garantir a permanência na luta [...]*, é perceptível na fala da Coordenadora a valorização da educação por parte dos assentados é compreendida como uma necessidade, e é a partir dessa necessidade que a consciência organizativa que o MST promove, visando a ocupação dos espaços, para a garantia do direito educativo, sobre esse tema, veremos a seguir.

4.1.2 Subcategoria 1.2 – Ocupar espaços: organização e luta por educação no, e para o assentamento.

- Tivemos que aprender a LDB, quando ocupamos a Secretaria de Educação a Secretária veio e mostramos tudo dentro da LDB, ela nem sabia o que era LDB, tivemos que aprender tudo dentro do Movimento, na lida com os companheiros, a escola de jovens e adultos é um troca de experiência fantástica. Todo mundo era recrutado para o trabalho docente, como voluntário sem interesse de ganhar dinheiro, a relação era diferente com o ato de ensinar era preparar as pessoas para a luta, ganhar experiência para o enfrentamento e a liberdade, porque as coisas nunca foram fáceis. Ensinamos a ler, escrever, trazer o conhecimento científico e o domínio da leitura e da escrita, mas a sabedoria de mundo é deles, são lições para a vida. Desde criança se ensina que não podemos negar a origem, ser do MST, morador do assentamento, faz parte da nossa identidade. Aluno dessa escola faz a diferença nos espaços onde estamos presentes: campeonato de futebol, futsal, olimpíadas de português e matemática a escola ganha, a torcida vai para dar força, todos participam. A cultura é organizada, temos as danças folclóricas como o boi, somos envolvidos com tudo que vai aparecendo partimos do princípio do diálogo, todos na reunião, se dispõe, contrapõe fortalecendo a atividade que se quer inserir. (ILDENER - GESTORA).

- Essa luta foi com bastante dificuldade, ia construindo esse aprendizado a cada dia, os pais reivindicavam que queriam uma escola para os filhos, já que vinham de outros municípios e se preocupavam íamos reivindicar na Secretaria de Educação e autoridades competentes. Outra luta foi garantir os funcionários da escola, a Ildener era a única com ensino médio, e nós só tínhamos o ensino fundamental e, a partir dali senti a necessidade de se aperfeiçoar para poder ensinar e foram surgindo cursos e fomos fazendo. Quando ia para a sala de aula era a maior alegria, mesmo sem quadro e pincel, usava o giz e tinham aquelas pessoas que doavam contribuindo com nosso trabalho. Passei três anos trabalhando voluntária, manhã tarde e noite, senti a necessidade de concluir o ensino médio, ia para a escola e as dezoito horas entrava na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. No segundo ano do Ensino Médio comecei a fazer a Pedagogia da Terra. E hoje no assentamento muitos fazendo Graduação e Pós-Graduação, já falam em Mestrado e Doutorado, um orgulho. O trabalho voluntário

gerou frutos, hoje sou formada em Pedagogia, fazendo cursos e melhorando minha condição como profissional, me orgulho porque essas vivências nos fizeram ter outro acompanhamento com os filhos. Eu e mais três companheiras temos filhas professora da escola e na EJA, essa construção vai passando, essa mística, que fortalece a luta e cria outras formas de escolarização. Tem professor de fora do assentamento que trabalha aqui e diz segure minha vaga, se sentem aconchegados por conta da mística de trabalho. (FRANCISCA - COORDENADORA).

- Naquela convivência descobri que tinha pessoa que sabia menos que eu. Lembro do Antônio Piranha, toda vez que ia assinar um documento agradecia, porque aprendeu a ler e escrever e despertou a vontade de seguir aprendendo. (M^a JOSÉ-PROFESSORA).

- A gente se impôs e quis mostrar que era o contrário, o que recebemos aqui foi uma educação de qualidade, somos sujeitos da nossa história e sabemos lutar por ela, diferente do que pensam por aí a educação do campo e o MST tem educação de qualidade e luta para mostrar isso. É importante esse trabalho, para nos ajudar a desmistificar esse pensamento para a sociedade. (CRISTIANE – VOLUNTÁRIA).

A consciência organizativa que o MST se propõe à realizar em seus processos de intervenção na prática, são antecedidos pela consequência histórica na reabertura democrática em que o Brasil atravessou na década de 80, os Movimentos Populares e Sociais saíram da condição de luta fora das instituições do Estado, para dentro dessas instituições e para que seus direitos fossem assegurados a partir de suas estruturas (Medeiros, 2010).

Esse processo pode ser percebido na fala da Gestora Ildener “[...] *Tivemos que aprender a LDB, quando ocupamos a Secretaria de Educação a Secretária veio e mostramos tudo dentro da LDB, ela nem sabia o que era LDB, tivemos que aprender tudo dentro do Movimento, na lida com os companheiros, a escola de jovens e adultos é um troca de experiência fantástica.[...]*, essa compreensão da luta organizada como método de transformação da realidade, nos remete a reflexão “[...] método gera um processo de mudança e termina por identificar-se com ele, posto que a pedagogia coincide com um estilo muito exato de prática social, o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização. [...]”. (Freire, 1979, p. 40).

A conscientização para a obtenção do direito educativo à escola, e esse lócus como espaço de transformação, foi incorporado como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, e tornou-se parte uma das principais prioridades para o MST na formação de seus participantes (Stedile, 2012), pode-se perceber essa nuance nas falas das participantes “[...] *Essa luta foi com bastante dificuldade, ia construindo esse aprendizado a cada dia, os pais reivindicavam que queriam uma escola para os filhos, já que vinham de outros municípios e se preocupavam íamos reivindicar na Secretaria de Educação e autoridades competentes.*”[...]

(Francisca, Coordenadora).

O resultado dessa luta é percebido na fala da Professora Maria José “[...] *Naquela convivência descobri que tinha pessoa que sabia menos que eu. Lembro do Antônio Piranha, toda vez que ia assinar um documento agradecia, porque aprendeu a ler e escrever e despertou a vontade de seguir aprendendo.* [...]”, percebemos em seu movimento memorial um sentimento encarnado em sua fala, orgulhosa, pois há no ato alfabetizador dos adultos do campo outra elaboração, não a mera adaptação do paradigma urbanocêntrico para os demais como Arroyo (2007) discute, sendo os educandos percebidos por essa lógica como “os outros”, na fala da Professora Maria José, os outros dão lugar ao “nós”.

Essa coletividade educativa do campo é evidente na fala de Cristiane “[...] *A gente se impôs e quis mostrar que era o contrário, o que recebemos aqui foi uma educação de qualidade, somos sujeitos da nossa história e sabemos lutar por ela, diferente do que pensam por aí a educação do campo e o MST tem educação de qualidade e luta para mostrar isso* [...]”, essa relação com o fazer educativo na escola do assentamento trata-se “[...] de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento* (grifo da autora), abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como as Sem Terrinha. [...]”. (Caldart, 2003, p. 63).

É nessa perspectiva sensível que se elabora a educação no assentamento, em sua organicidade provoca ações práticas, acolhedoras e de intervenção não somente na edificação de prédios, ou estruturas, mas da conscientização dos seus participantes como a Coordenadora Pedagógica Francisca aponta “[...] *essa construção vai passando, essa mística, que fortalece a luta e cria outras formas de escolarização* [...]”. A mística surge então como elemento pedagógico de encontro dessas intenções e a da agenda de luta para os assentados, para Pinto (2012) “[...] a mística deve revestir a palavra de símbolos, gestos e sons. São artefatos argumentativos que se afloram metaforicamente nas entranhas da mensagem libertária do MST, ou dito, de outro modo, é o discurso atravessado pela heterogeneidade. [...]”.

Utilizada como elemento transitivo da reflexão, da mensagem de luta e para a elaboração coletiva de soluções que a organização enfrente em seu cotidiano, que a mística para o MST é importante dispositivo de construção da luta, nessa discussão, na luta pela escolarização dos seus assentados. Essas outras formas de escolarização, discutiremos na nossa próxima Categoria geral 02, abordada a seguir.

4.2 Categoria Geral 02 - Educação escolarizada de pessoas jovens e adultas no Movimento Sem Terra: abordagem das Práticas Libertadoras

Muito mais do que recolher dados para a pesquisa, esse momento tornou-se rico para o processo de aprendizagem, tanto do pesquisador quanto para os colaboradores, pois tornou-se uma oportunidade de conhecimento sobre outros processos escolares, docentes e pedagógicos. A Escola Básica, construída sob uma perspectiva das práticas libertadoras freireanas no MST, nos fez refletir que estar nesse território proporcionou um encontro de profundos atravessamentos e sensibilidades passando por um processo de desmistificação de uma visão limitada e rasa sobre o fazer educativo nesse território, que é profundo, frutífero e com trilhas de saberes e conhecimentos múltiplos, que traduzem o próprio sentido educativo para o MST, alicerçado de amorosidade, esperança e consciência crítica.

Analisando reflexivamente as falas dos participantes, agrupadas nas subcategorias 2.1 e 2.2 é possível alcançar a essência central das informações produzidas no campo empírico. Vejamos.

4.2.1 Subcategoria 2.1 – Situações de ensino: quando o aluno aprende

- O resultado dessas práticas é tudo que a comunidade é hoje, o ambiente escolar é acolhedor e não é só para ler e escrever. Os com mais idade vão ficando nas séries iniciais da EJA, quanto menos idade vão avançando na escolarização, tivemos um avanço nas matrículas de EJA quando passamos a ofertar além da alfabetização, das primeiras etapas, e conquistamos o ensino médio esses, que progridem são o público mais jovem. Essa escola é referência no município em educação, as pessoas veem que dá certo de que é possível, foi gratificante montar no início do ano o quadro funcional da escola e perceber que mais de 70% dos funcionários são pessoas da comunidade e a maioria são ex-alunos da escola, então o reflexo dessa prática não só da EJA, mas do ensino regular são práticas exitosas. A EJA é nosso foco ainda hoje trabalhar com os pais e eles instigando os filhos para permanecerem na escola valorizando o espaço. Hoje a maior dificuldade é porque no Município nada foi pensado para a educação do campo por parte da gestão pública, todos os dias precisamos enfrentar essa realidade, as vezes tendo que bater de frente, e na EJA é pior. Aqui muitas mulheres jovens casaram e tiveram filhos, são da faixa etária de 20 a 25 anos que voltaram para estudar. Esse público mais jovem vem e participa, até porque eles gostam dessa movimentação da escola trazem filhos, e ficam por aqui fazendo alguma atividade ou brincando. Passamos uns 2 anos sem conseguir formar turmas de EJA. . (ILDENER – GESTORA).

- Podemos dizer que os docentes, tanto de fora quanto os daqui, vão se apropriando da mística e da relação de trabalho, a prova é três professores que estão indo para Teresina fazer uma Especialização em Educação do Campo, levam as místicas,

planejam, damos contribuições e no momento da aula, são sempre elogiados pela dimensão e o aprofundamento das questões da educação do campo que a mística deles proporciona. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- Vejo essas coisas todas como um direito do cidadão, me percebi cidadã a partir do momento que assumi a responsabilidade com várias turmas de alfabetização, além de ensinar, discutíamos os temas geradores que ia levantando as situações do cotidiano, a alfabetização em si, a leitura a escrita era mais difícil, a matemática é mais fácil para os adultos. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- Eu tinha uma insegurança grande no começo, porque não sabia como lecionar, mas aprendi a planejar nas formações e ia aplicando, só perdi mais esse medo quando entendi que o planejamento poderia ser construído junto com o aluno, isso marcou minha passagem. Quando um aluno da EJA adoece a turma inteira via visitar, levar uma palavra amiga, um conforto, além do remédio é a solidariedade com o companheiro que está precisando. Naquele dia a aula é sobre outros valores. (MARIA – PROFESSORA).

Na Escola do MST está alicerçada na pedagogia da rebeldia, onde o sentimento/luta perpassa a mediação pedagógica da docência nesse espaço de resistência “[...] É necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’.”[...] (Freire, 1996, p. 14).

Essa discussão teórica do perfil dessa pedagogia da resistência rebelde é possível ser analisada na fala da professora Maria José “[...] *Vejo essas coisas todas como um direito do cidadão, me percebi cidadã a partir do momento que assumi a responsabilidade com várias turmas de alfabetização [...]*, essa visão aproxima-se da visão das “desbancarização” que o educador do campo em sua constituição autônoma e em movimento, elabora. Chama-nos atenção quando a Professora Maria José destaca “me percebi cidadã quando assumi a responsabilidade com várias turmas de alfabetização”, o que para nós, aproxima-se da consciência crítica para Freire (1996), onde os seres humanos já conseguem ir para além dos seus condicionantes.

As situações de ensino que a subcategoria faz referência é perceptível nas falas da Professora Maria José “[...] *discutíamos os temas geradores que ia levantando as situações do cotidiano, a alfabetização em si, a leitura a escrita era mais difícil, a matemática é mais fácil para os adultos [...]*, que trata da prática freireana do levantamento do universo do educando como itinerário pedagógico de aprendizagem, e que aproxima-o do conteúdo do letramento dos signos e palavras, quanto da numeracia, essa última, sendo a alfabetização mais avançada para os educandos da EJA, como aponta a Professora.

As situações de aprendizagem no processo de escolarização dos educandos do campo, são perceptíveis na fala da Gestora Ildener que destaca “[...] *O resultado dessas práticas é tudo que a comunidade é hoje, o ambiente escolar é acolhedor e não é só para ler e escrever* [...]”, nesse aspecto Freire (1996) discute “[...] Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.”[...] (Freire, 1996, p. 76). Essa percepção genuína da aprendizagem significativa e transformadora motiva os educandos a permanecerem no seu processo de escolarização, como a Gestora aponta “[...] *Os com mais idade vão ficando nas séries iniciais da EJA, quanto menos idade vão avançando na escolarização, tivemos um avanço nas matrículas de EJA quando passamos a ofertar além da alfabetização, das primeiras etapas, e conquistamos o ensino médio esses, que progridem são o público mais jovem* [...]”.

É interessante observarmos o destaque feito pela Gestora sobre a juventude camponesa da EJA e a sua vontade de avançar em sua escolarização, para discutirmos sobre essa faixa etária nos ancoraremos no pensamento de Castro (2012, p. 440) que sobre a juventude diz “[...] Podemos afirmar que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais.”[...], relações essas que em muitas vezes são compreendidas como uma visão deturpada desse período da vida como Gonçalves (2009) destaca, as juventudes em si são compreendidas como algo transitório, sem identidade ou contribuições já para o presente, não necessariamente para o futuro.

Nesse sentido, a escola, a docência e o projeto pedagógico de educação do MST entram como um princípio de agregamento dessas diversas nuances que o população jovem e adulta do campo trás consigo, é possível identificarmos esse sentido mais profundo da relação escola-campo-projeto de luta-docência como um sentido imbricado e coexistente na fala da Pedagoga Francisca “[...] *Podemos dizer que os docentes, tanto de fora quanto os daqui, vão se apropriando da mística e da relação de trabalho, a prova é três professores que estão indo para Teresina fazer uma Especialização em Educação do Campo, levam as místicas, planejam, damos contribuições e no momento da aula, são sempre elogiados pela dimensão e o aprofundamento das questões da educação do campo que a mística deles proporciona.* “[...] essa relação ao docente com a mística produzida na escola, essa pode ser compreendida como a própria relação que aponta “[...] Trata-se é de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de entrar em movimento “[...]. (Caldart, 2003, p. 63).

Esse entrar em movimento segundo a autora significa assumir o acolhimento como

instrumento de significância e de aproximação sensível para com seus educandos, pode-se identificar na fala da Professora Maria [...] *Quando um aluno da EJA adocece a turma inteira via visitar, levar uma palavra amiga, um conforto, além do remédio é a solidariedade com o companheiro que está precisando. Naquele dia a aula é sobre outros valores [...]*, é perceptível outra forma de concepção docente, que se elabora a partir do papel do professor que se embasa na solidariedade e amorosidade. Sobre esse aspecto, Moura (2023, p. 147), afirma: “A necessidade de superação destes modelos faz surgir a figura do professor progressista, tendo como principal função assumir o papel diretivo em uma postura dialógica, por meio de posturas claras capazes de provocar intervenções pedagógicas sem imposições”.

Portanto, a amorosidade e o acolhimento podem ser entendidos como o próprio sentido da mística que facilita aprendizagem dos educandos da escola, onde o professor favorece a ambiência necessária para que o educando assuma sua condição ativa de aprendizagem, sobre isso Freire (1996, p. 76) discorre “[...] Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. “[...] Desse modo a educação que se distancia do fazer organizativo do real, do proximal, vai sendo substituída pela educação amorosa e esperançosa, como as falas apontam.

Apesar da luta e das conquistas básicas como o prédio da escola, dos professores, funcionários e da alimentação escolar, a fala da Gestora Ildener manifesta às condições da educação do campo e em que a política pública em EJA ainda é relegada “[...] *Hoje a maior dificuldade é porque no Município nada foi pensado para a educação do campo por parte da gestão pública, todos os dias precisamos enfrentar essa realidade, as vezes tendo que bater de frente, e na EJA é pior. [...]*”, essa denúncia em forma de desabafo da educadora sobre nos faz refletir que “[...] As políticas e suas razões sem razões para explicar e intervir do ‘do alto’ na inexistente e precária educação escolar dos trabalhadores dos campos e das cidades perdem força diante da radicalidade das análises políticas, estruturais vindas dos próprios trabalhadores em seus movimentos políticos. [...]” (Arroyo, 2017, p. 79).

Para o autor, a análise política desenvolvida pelos movimentos dos trabalhos sobre sua educação, cria espaço na EJA ao tempo que experencia o contexto educativo de luta e resistência, incorpora a luta como instrumento pedagógico, articulando dessa maneira outro fazer educativo, como também curricular e avaliativo, sendo a modalidade um escopo educativo que ainda sofre as graves assimetrias de ordem histórica, financeira e política, mas em contraste, refaz-se a partir desses espaços de rebeldia e ressignificação da própria existência do trabalhador estudante e docente.

Ainda sobre essa discussão Freire (1997, p. 16) destaca que “[...] A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.[...]”. Essa relação docência e discência sob a perspectiva da prática para além da burocratização percebemos na fala da Professora Maria “[...] *Quando um aluno da EJA adoece a turma inteira via visitar, levar uma palavra amiga, um conforto, além do remédio é a solidariedade com o companheiro que está precisando. Naquele dia a aula é sobre outros valores. [...]*”.

A nossa interpretação dessas discussões é que às práticas educativas no contexto da reforma agrária que é um território de disputas como o de um assentamento administrado pelo MST, são constantes exercícios que essa pedagogia da resistência ajuda a elaborar itinerários educativos e planos pedagógicos que facilitam à aprendizagem, já que embasa-se da realidade e dos desafios constantes em que seus educadores e educandos enfrentam através da consciência crítica e a partir da cientificidade que o docente trás em sala de aula, criam uma ambiência de troca entre essa paridade educativa. Para nos aprofundarmos nestas trilhas de conhecimento em que estamos andarilhando e buscando desvelar, a Subcategoria seguinte, apresentará quais os métodos para que essa aprendizagem seja garantida.

4.2.2 Subcategoria 2.2 – Atividades de ensino, escola e assentamento: envolver alunos e professores.

- Depois da abertura do ensino médio, em 2019, esse cenário mudou, os jovens e adultos retomam o ensino. Nas turmas do fundamental multietapas, ainda temos professores aqui do assentamento, mas no ensino médio eles vêm de fora da comunidade, mas se adaptam e acabam assumindo os princípios da educação que aqui se desenvolve. Outra questão é a mudança de acampamento para assentamento, no assentamento, a solidariedade, juntar é mais difícil, ainda conseguimos discutir em coletivo com o professor com mais dificuldade. Quando estavam desanimados, brincava com eles, fazia a noite de beleza, de massagem, isso animava, mesmo com a dificuldade. A sala de aula é o lugar onde faz acontecer o conhecimento, desde o acampamento até o assentamento. A escola é esse ponto de encontro para a conquista de tudo que tem aqui. Nas jornadas no aniversário de nascimento e morte do Paulo Freire, aniversário de Che Guevara, trabalha a questão da solidariedade e do embelezamento. Em junho trabalhamos a festa junina, outubro a questão da consciência negra e em seguida o aniversário do assentamento. Sempre em projeto o Natal, trabalha com a distribuição das cestas básicas e a ceia são essas habilidades que instigamos em sala de aula. Quando alguém adoece ver no coletivo como ajudar e colaborar. (ILDENER – GESTORA).

- Esses professores do ensino médio que entraram recente, já vão se envolvendo com nossa forma de trabalhar. Lançamos um desafio, participar de um projeto em comemoração do aniversário do assentamento ficava me perguntando, será que vão dar conta. Foram se envolvendo mesmo com dificuldade inicial tem uma

facilidade. É satisfatório ver em um professor de fora essa visão colaborativa. Também se discute a jornada de trabalho. Março trabalha o mês das mulheres, abril a questão religiosa a partilha, no carnaval se faz as atividades em comunhão. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- Recordo que as vezes algum aluno estava com mais dificuldade em acompanhar a turma e outro incentivava, tinha aquele cuidado uns com os outros, uma solidariedade. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- No assentamento poucos sabiam ler, nos abaixo-assinados eram todos no dedo. Surgiu o EJAPI e a EJA, nos envolveram, melhorou demais. Hoje aqui a maioria sabe pelo menos escrever, a escola foi um ganho é muito importante porque representa o símbolo da luta pela erradicação do analfabetismo e da melhoria de vida das pessoas. (MARIA – PROFESSORA).

- Os alunos da EJA, idosos, reclamam do problema de visão, vamos atrás dizem que não precisam e nem tem mais necessidade de aprender nada e acabam desistindo. Quando estamos na busca-ativa tentando convencer as pessoas, eles falam diga logo o que você quer, não tenho tempo a perder. Hoje na comunidade está difícil conseguir alunos para a EJA. (FRANCIMÁRIA – PROFESSORA).

Em nossa imersão no campo, quase que num salto manifesto, vivo e encarnado, a diversidade metodológica, estética e dos diversos saberes produzidos ao longo dos anos por Palmares chega a quem o visita. A brisa do Rio Parnaíba, o canto de uma revoada de Periquitos-Rei mesclava-se com o som dos educandos formando um encontro de vozes entre os personagens que ali estavam situados naquele espaço.

A tarde findava-se, o início da “boca da noite” iniciava, mas o entra e sai de educandos, crianças, jovens e adultos, era intenso, pois se tratava de um momento festivo para o Assentamento que estava comemorando seus 25 anos. Num canto do muro de frente da escola, diga-se de passagem, uma estética muito diferente das escolas urbanas da capital, observa-se o fluxo desses educandos por todos os cantos da comunidade, na praça, no ginásio, nas salas de aula, quase que num bailar sincronizado, onde todos partiam de um ponto em comum: a escola.

A partir dessa narrativa, traremos a fala da Gestora Ildener sobre a concepção de escola e de educação implementada na comunidade “[...] *A sala de aula é o lugar onde faz acontecer o conhecimento, desde o acampamento até o assentamento. A escola é esse ponto de encontro para a conquista de tudo que tem aqui [...]*, esse ponto de potencialização do projeto de educação do MST é percebido em outro trecho “[...] *Nas turmas do fundamental multietapas, ainda temos professores aqui do assentamento, mas no ensino médio eles vêm de fora da comunidade, mas se adaptam e acabam assumindo os princípios da educação que aqui se desenvolve.* [...], nesse aspecto retomaremos a discussão da consciência organizativa, onde segundo a gestora os Professores, mesmo que de fora do Movimento, incorporam seus princípios e participam ativamente das atividades propostas pela escola.

Outro importante ponto levantado pela Gestora é a transformação da ocupação de

acampamento para assentamento “[...] *Outra questão é a mudança de acampamento para assentamento, no assentamento, a solidariedade, juntar é mais difícil, ainda conseguimos discutir em coletivo com o professor com mais dificuldade.* [...]”, nessa afirmativa percebemos uma fala saudosa sobre o período de acampamento subentende-se que havia mais presença a consciência organizativa. Sobre esse aspecto, Freire (FREIRE, 1975, p. 34) destaca que “[...] Transformada a estrutura do latifúndio, de que resultou a do *assentamento* (grifo do autor), não seria possível deixar de esperar novas formas de expressão. [...]”.

Portanto a ocupação sob outra organicidade para o autor e que se endossa pela fala da Gestora escolar, é uma nova camada em estruturas que se formam por sob as antigas estruturas ocupadas como o autor reforça “[...] Na estrutura do *assentamento* (grifo do autor), palavras e expressões que constituíam constelações culturais e envolviam uma compreensão do mundo, típica da estrutura latifundiarista, tendem a ir esvaziando-se de sua antiga força. [...] (Freire, 1975, p. 34).

Nesse aspecto da substituição de “força”, localizamos no discurso da Coordenadora Pedagógica Francisca “[...] *Esses professores do ensino médio que entraram recente, já vão se envolvendo com nossa forma de trabalhar. Lançamos um desafio, participar de um projeto em comemoração do aniversário do assentamento ficava me perguntando, será que vão dar conta. Foram se envolvendo mesmo com dificuldade inicial tem uma facilidade. É satisfatório ver em um professor de fora essa visão colaborativa.* [...]”.

A partir dessas questões, pensemos sobre as situações de aprendizagem em que os professores, que assumem os princípios de educação do MST, bem como os alunos que assumem outra postura diante às questões desafiadoras como a professora Maria José destaca “[...] *Recordo que as vezes algum aluno estava com mais dificuldade em acompanhar a turma e outro incentivava, tinha aquele cuidado uns com os outros, uma solidariedade.* [...]”, é notória a relação docente sob a perspectiva para além do chão da escola, sobre isso é interessante pensarmos que “[...] O MST justifica ainda a relação da escola com o trabalho por duas razões: por ser um elemento formador da consciência e, em segundo lugar, porque ele ajuda a consolidar uma escola na perspectiva do movimento de luta social a serviço da luta da classe trabalhadora [...]” (Bogo; Bogo, 2019, p. 102).

Portanto o trabalho iniciado no acampamento com a educação em diversos níveis e etapas, mas sobretudo na educação de adultos, elevou a escolarização dos adultos assentados como a Professora Maria pontua “[...] *Hoje aqui a maioria sabe pelo menos escrever, a escola foi um ganho é muito importante porque representa o símbolo da luta pela erradicação do analfabetismo e da melhoria de vida das pessoas.* [...]”, em contradição a essa observação a

professora da EJA atualmente Francimária destaca “[...] *Os alunos da EJA, idosos, reclamam do problema de visão, vamos atrás dizem que não precisam e nem tem mais necessidade de aprender nada e acabam desistindo. Quando estamos na busca-ativa tentando convencer as pessoas, eles falam diga logo o que você quer, não tenho tempo a perder. Hoje na comunidade está difícil conseguir alunos para a EJA* “[...]”

Esse cenário nada atípico da Educação de Jovens e Adultos nos aproxima de um alerta que Freire (1975, p. 42) nos faz sobre o pós-alfabetização de adultos, situação episódica que as professoras vêm destacando em suas falas “[...] Daí, que apoiada na prática dos camponeses a post-alfabetização nos *assentamientos* (grifo do autor) deva oferecer-lhes, em níveis que se vão ampliando, um conhecimento cada vez mais científico do seu fazer e de sua realidade. [...]”.

Dessa forma, há uma constante formativa que com certeza faz a diferença para os resultados no trabalho docente, que é a formação continuada dos educadores, que é a temática da próxima Categoria Geral discutida.

4.3 Categoria Geral 03 - Práticas Libertadoras Freirianas: Formação de professores

A formação do professor entendida por essa pesquisa como fio condutor da profissionalidade docente dos educadores e educadoras nas aproximações necessárias para a garantia de aprendizagem dos educandos, revela-se nesse contexto analisado dentro de um escopo de Movimento Social, como um espaço de intensa construção, troca de experiências, e nesse episódio, como a primeira aproximação das participantes com um espaço formal de preparação inicial para o trabalho Docente junto à educação de adultos. Nesse sentido a Categoria Geral 03 – *Educação: professor e aluno em formação*. Os dados agregados nas subcategorias 3.1 e 3.2, objeto de análise a seguir, traz as informações necessárias para proceder com a interpretação, colocando-a na devida importância para o alcance dos objetivos propostos.

4.3.1 Subcategoria 3.1 – Saber prático: assumir atividades da escola e do movimento

- As primeiras formações eram ministradas pelo Setorial da Educação do MST, recebemos muitos materiais e aulas dinâmicas para trabalhar com os alunos. Sobre as formações que o MST promove, depois da pandemia não estamos participando como deveríamos, antes tínhamos o coletivo da Educação que todo mês se reunia e ia trabalhando esses itinerários a partir das discussões do Paulo Freire, recebíamos cartilhas, as apostilas com os resumos dos seus livros. Quando o professor passa a ser efetivo temos dificuldade em manter as formações do MST.

Precisamos retomar às atividades de formação com quem fica, para manter essa percepção crítica da realidade, essas formações políticas e pedagógicas embasadas em Paulo Freire. Desses 15 anos em que vêm pessoas de fora, somente 4 professores não se adaptaram a proposta, os demais até hoje estão conosco e tem fila de espera, pena que não temos vaga para todo mundo. (ILDENER – GESTORA).

- A formação docente em processo, construída pela proposta do Movimento vai transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST. (FRANCISCA – COORDENADORA PEDAGÓGICA).

- Aqui sempre fomos assim [...]. Todo mundo aqui é importante, [...]. Quando esse pessoal vem para ver os festivais de cultura, continuamos a arrumar as crianças para a atividade todo mundo fica à vontade. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- Nas formações da EJAPI eu estava, porque a partir do momento que me coloquei para ensinar eu tinha que estudar. (MARIA – PROFESSORA).

Em seu Caderno de Formação Nº 18, o MST anuncia que em suas escolas quer uma educação que crie uma escola, que parta da realidade do educando, e onde o professor e o aluno sejam sujeitos aprendizes e em aprendizagem constante. Os espaços de Formação para o Movimento partem do princípio de diálogo com o cotidiano dos educandos e professores, a maioria, trabalhadores do campo.

O itinerário formativo é concebido pelo MST como um conjunto de práticas da consciência organizativa, a educação nesse contexto é uma de suas dimensões de formação, como enunciado pelo Caderno nº 8, pode ser entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido restrito da formação dos quadros da organização, bem como para a luta dos trabalhadores. Essa nuance pode ser percebida na fala da Gestora Ildener “[...] *As primeiras formações eram ministradas pelo Setorial da Educação do MST, recebemos muitos materiais e aulas dinâmicas para trabalhar com os alunos. Sobre as formações que o MST promove, depois da pandemia não estamos participando como deveríamos, antes tínhamos o coletivo da Educação que todo mês se reunia e ia trabalhando esses itinerários a partir das discussões do Paulo Freire, recebíamos cartilhas, as apostilas com os resumos dos seus livros [...]*, evidencia-se em seu discurso tanto que a Formação Continuada para o Movimento permanece como uma de suas ações, bem como que nesse espaço o pensamento de Freire continua sendo como uma das principais fontes teóricas no fazer formativo.

Para Arroyo (2005), a formação de educadores do campo necessita partir das especificidades desse espaço, onde o direito universal da educação, seja entendido como direito humano, bem como seus povos sejam considerados como sujeitos concretos, históricos e culturais, portanto seu princípio formativo, princípio esse que a Coordenadora Francisca destaca “[...] *A formação docente em processo, construída pela proposta do Movimento vai*

transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST. [...], essa discursão aproxima-se do que Freire (1975, p. 61) aponta como necessidade para o trabalhador social “[...] necessita conhecer a realidade em que atua, o sistema de forças que enfrenta, para conhecer seu “viável histórico”. Em outras palavras para conhecer o que pode ser feito. [...].”

O viável histórico que o autor destaca, que é o conhecimento da realidade através dos processos de ocupação dessa profissionalidade pensada sob outra perspectiva, pode-se ser percebida nas falas da professora Maria José “[...] *Aqui sempre fomos assim [...]. Todo mundo aqui é importante, [...]. Quando esse pessoal vem para ver os festivais de cultura, continuamos a arrumar as crianças para a atividade todo mundo fica à vontade. [...]*, a educadora deixa clara a postura de igualdade e importância que todas as pessoas têm nos eventos da comunidade, como se buscasse nesse contato com a realidade perceber os limites e a imposição desse viável histórico.

Sobre a relevância dos processos formativos encontramos na fala da professora Maria uma significância do ato de ensinar “[...] *Nas formações da EJAPI eu estava, porque a partir do momento que me coloquei para ensinar eu tinha que estudar [...]*, percebe-se na fala da educadora um comprometimento quando assumiu o compromisso de ensinar, pois,

“[...] falar da formação do educador é rever todos os elementos que fazem parte deste processo: aluno, escola e contexto social, considerando que o valor atribuído à escola pela sociedade em sua trajetória histórica é ensinar e possibilitar a apropriação do saber pelo aluno, sem [...] desvincular-se do todo social [...]”. (MOURA, 2023, p. 146).

É notório que a formação tanto para o MST, quando para o PRONERA através do EJAPI, assume esse formato identitário da docência do campo, pensado e formulado a partir de uma criticidade sobre a realidade que as pessoas do campo são submetidas, essa nuance percebemos na fala da Gestora Ildener “[...] *Precisamos retomar às atividades de formação com quem fica, para manter essa percepção crítica da realidade, essas formações políticas e pedagógicas embasadas em Paulo Freire. Desses 15 anos em que vêm pessoas de fora, somente 4 professores não se adaptaram a proposta, os demais até hoje estão conosco e tem fila de espera, pena que não temos vaga para todo mundo [...]*, esse aspecto levantado nos processos de formação do MST e sua proposta educativa dialoga com o destaque que Arroyo (2005, p. 163) realiza “[...] Há bases teóricas profundas, inspiradas nas concepções da teoria pedagógica mais sólida, nesses vínculos que os movimentos sociais do campo defendem entre direito à educação, à cultura, à identidade e ao território “[...]”.

Nesses espaços formativos portanto, um aprofundamento das teorias pedagógicas, sobretudo de cunho progressista, tendo em vista que o espaço da formação é espaço de constantes disputas de finalidades e representações como Barbier (2013) pontua, para Arroyo (2005, p. 163) a formação urbanocêntrica, ou seja, pensada a partir do paradigma urbano, não consegue dialogar com a realidade do campo, o que não cria um espaço de promoção de saberes desse território “[...] Dimensões esquecidas e que os movimentos sociais recuperam, enriquecendo, assim, a teoria pedagógica; abrindo novos horizontes às políticas de formação de educadores. Formação colada ao território, a terra, à cultura e tradição do campo. “[...]”.

Portanto o fazer formativo para esses educadores e educadoras, se tece sem dissociar-se com o seu lócus territorial, pois o campo é espaço formativo, como podemos notar no discurso das participantes, o Assentamento é não só o lugar de posse, mas de ocupação formativa permanente e contínua, para que o planejamento seja assertivo, exitoso e inovador dentro das propostas elaboradas, é que o que veremos a seguir.

4.3.2 Subcategoria 3.2 – Planejamento de ensino: quando e como aprender

- Depois foi a Formação do PRONERA, o planejamento era construído dentro do contexto da realidade se era período de inverno trabalhávamos dentro desse ciclo, os temas geradores eram nesse sentido: frutos do período, a colheita, o manuseio, os trabalhos de mutirão a questão do embelezamento, plantar as flores na comunidade, incentivava os alunos a fazerem na sua casa. Tudo puxado pela EJA, discutir saúde, prevenção de DST's e conscientização, distribuição de preservativos, íamos conseguindo trazer os agentes de saúde, identificamos mulheres com doenças venereis, iniciava tratamento via SUS. Violência doméstica, tudo era discutido com projeto através dos coletivos. Paulo Freire era nosso catecismo, menino que lia o mundo, todo nosso processo de formação era dentro da metodologia freiriana [...], nossas práticas foram embasadas dentro das teorias dele [...], a questão do uso de materiais alternativos para suprir as ausências [...]. O pensador é uma pessoa presente na nossa escola, no nosso fazer cotidiano. “[...] fazemos questão de manter a mística de trabalho pautada nos princípios de educação de Freire, o protagonismo dos alunos, da educação infantil a EJA, buscamos trabalhar como um sujeito, sua história, suas experiências é o que se usa como instrumento de transformação da vida. “[...] Na época das farinhadas uma aluna me falou do quibane, na minha região chamava de peneira. Essa aluna foi dar uma aula de quibane, como era feito, melhor palha da palmeira, de babaçu, o tamanho da folha, como trançar, quantos saberes essa aluna trouxe, português, matemática, ciências, biologia, geografia e outras, a aluna sabia e eu nada. Na formação aprendi a respeitar essa troca de saberes. Sobre os professores de fora e do movimento temos experiências bem interessantes, na época do acampamento, assumimos as turmas e fomos aprendendo na prática, sob a orientação do coletivo de educação do MST. (ILDENER – GESTORA).

- Temos ativo na escola um Projeto de Voluntariado, bem atuante, para as colegas

que já passaram e principalmente para as crianças. Quem se dispõe do ensino fundamental a ajudar a professora da educação infantil e quem do ensino médio se dispõe a ajudar o ensino fundamental. Quem está no ensino superior e ainda assim permanece ajudando nas atividades dentro e fora da escola. Então, tem esse ganho graças ao voluntariado. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- Nas formações aprendia a planejar, e quando chegava aplicava com os alunos o que aprendia lá fora, as atividades, a forma de dar aula ia vendo o que fazia sentido para o aluno aqui na prática, era sempre assim um planejamento meio experimentando e produzindo as atividades. (MARIA – PROFESSORA).

A consciência organizativa que se imbrica no espaço formativo dos educadores do MST, se articula com um dos seus princípios educativos, que a escola deve preparar igualmente a mão de obra para o trabalho laboral, quanto para o trabalho intelectual. Desse modo o planejamento surge como uma materialização dessa organização voltada para a criticidade e a liberdade, para o Movimento, a escola deve ser um espaço onde forme sujeitos de sua história, esse aspecto nos aproxima do viável histórico que Freire (1975) nos provoca a pensar e o que conseguimos perceber nas falas das participantes.

Para Moura (2011), a administração da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos requer ousadia e numa revisão corajosa das atividades até então utilizadas comumente, o que desafia o Docente em seu fazer cotidiano, nesse sentido a rememoração da Professora Maria nos remete como os educadores organizavam seus planejamentos para a alfabetização de adultos no assentamento “[...] *Nas formações aprendia a planejar, e quando chegava aplicava com os alunos o que aprendia lá fora, as atividades, a forma de dar aula ia vendo o que fazia sentido para o aluno aqui na prática, era sempre assim um planejamento meio experimentando e produzindo as atividades [...]*, essa afirmativa da planificação das ideias e a produção das experiências como instrumento pedagógico de aprendizagem, Moura (2011) colabora afirmando que “[...] Conscientes de que todos podem aprender porque inteligência não é um dom e sim um processo que nos faz inteligentes, por meio das aprendizagens significativas adquiridas dentro e fora da escola (...). [...]” (MOURA, 2011, p. 62).

Essa significação no endossamento na solidificação da aprendizagem é possível de se perceber na fala da Coordenadora Pedagógica Francisca “[...] *Temos ativo na escola um Projeto de Voluntariado, bem atuante, para as colegas que já passaram e principalmente para as crianças. Quem se dispõe do ensino fundamental a ajudar a professora da educação infantil e quem do ensino médio se dispõe a ajudar o ensino fundamental. Quem está no ensino superior e ainda assim permanece ajudando nas atividades dentro e fora da escola. Então, tem esse ganho graças ao voluntariado. [...]*, nesse trecho notamos a intencionalidade que o Caderno de Formação nº 18 do MST aponta como uma de suas diretrizes para a escola “[...] Escola é um

lugar de ESTUDO. A escola também é lugar de TRABALHO. Além das aulas as crianças devem ter um trabalho. É trabalhando que se aprende a trabalhar. É trabalhando que se pega amor e gosto pelo trabalho. “[...]” (MST, 1999).

A relação trabalho e estudo pode ser entendida como a condição de intencionalidade pedagógica que o Movimento em sua organicidade se propõe a realizar, essa embricagem pode-se perceber na fala da Gestora Ildener “[...] *Depois foi a Formação do PRONERA, o planejamento era construído dentro do contexto da realidade se era período de inverno trabalhávamos dentro desse ciclo, os temas geradores eram nesse sentido: frutos do período, a colheita, o manuseio, os trabalhos de mutirão a questão do embelezamento, plantar as flores na comunidade, incentivava os alunos a fazerem na sua casa.* [...]”.

Essa intencionalidade pedagógica que as formações instigam no direcionamento do olhar para a realidade em que educadores e educandos assentados ou acampados vivem, manifestam uma necessidade que o próprio MST tem e provoca a reflexão de seus militantes, como Caldart (2000) destaca:

Olhar-se a si com um sujeito educativo quer dizer mais do que suas próprias experiências como educativas, e também mais do que assumir a educação e a escola dos sem-terra como sua tarefa. Estes são sinais importantes que apontam exatamente para o desafio maior que está presente neste olhar: aprofundar e qualificar a intencionalidade pedagógica de cada uma das ações do Movimento e não apenas daquelas nomeadas como sendo da educação (ou da formação). (Caldart, 2000, p. 249)

Portanto esse saber experienciado e que se aprofunda através da intencionalidade pedagógica, nas teorias, nas práticas, e nas trocas de experiências, criam no coletivo educativo que atua na escola um espaço de criatividade e inovação como a Gestora destaca “[...] *Na formação aprendi a respeitar essa troca de saberes. Sobre os professores de fora e do movimento temos experiências bem interessantes, na época do acampamento, assumimos as turmas e fomos aprendendo na prática, sob a orientação do coletivo de educação do MST.* [...]”, a amorosidade discursiva da Gestora sobre esse espaço formativo experienciado que Arroyo (2005) destaca como “[...] A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. “[...]” (Arroyo, 2005, p. 163).

Esses saberes do campo podem ser percebidos ainda na fala da Gestora quando diz que “[...] *Na época das farinhadas uma aluna me falou do quibane, na minha região chamava de peneira. Essa aluna foi dar uma aula de quibane, como era feito, melhor palha da palmeira, de babaçu, o tamanho da folha, como trançar, quantos saberes essa aluna trouxe, português, matemática, ciências, biologia, geografia e outras, a aluna sabia e eu nada.* [...]”. Percebe-se

nesse trecho, que há o reconhecimento por parte da educadora uma fronteira entre seu saber científico, organizado, planejado, com o saber sábio da sua educanda, a diferença no acolhimento da informação se encontra na cosmovisão da educadora ao aprofundar e relacionar todos esses saberes para significar todos e criar novos horizontes e percepções da sua própria realidade.

Essa apreensão reflexiva e crítica da realidade advém de um conjunto de pensamentos e filosofias, que giram em torno e em destaque o pensamento de Paulo Freire para a liberdade, a libertação dos sujeitos como a Gestora também pontua “[...] *O pensador é uma pessoa presente na nossa escola, no nosso fazer cotidiano. “[...] fazemos questão de manter a mística de trabalho pautada nos princípios de educação de Freire, o protagonismo dos alunos, da educação infantil a EJA, buscamos trabalhar como um sujeito, sua história, suas experiências é o que se usa como instrumento de transformação da vida. [...].*

Sua fala evidencia que a reflexão do educador brasileiro se encontra presente na articulação pedagógica e metodológica do fazer praxiológico da docência, da discência e da própria função da escola, visando sua intervenção no mundo, como apresentaremos a seguir, como esse pensamento sobre as práticas libertadoras, influenciam no cotidiano desses assentados educadores e educandos.

4.4 Categoria Geral 04 - Práticas Libertadoras Freirianas: influências nas tomadas de decisões do Movimento Sem Terra

O que se entende por *influências nas tomadas de decisões do Movimento Sem Terra das práticas libertadoras freirianas*. Em suas bases teóricas e práticas diríamos que por um lado, no plano teórico direcionamos o olhar para a *autonomia no e para o movimento*, que utilizam-se dos conceitos de Paulo Freire sobre o fazer consciencial para a transitividade histórica da sociedade, neste caso, para a Reforma Agrária e para a intervenção social através da consciência organizativa, onde seus educandos, educadores e sobretudo trabalhadores do campo, elaboram ações que não só ocupem fisicamente os espaços, mas que ressignifique a existência desse espaço.

Por outro lado, no campo da prática relacionado a *responsabilidade estrutural e educativa*, com foco na escolarização, se encontra delineado na análise dos discursos dos participantes que deram origem a Categoria Geral 04 - *Autonomia no e para o movimento: responsabilidade estrutural e educativa* e suas subcategorias 3.1 e 3.2, nas quais, as informações produzidas foram agrupadas.

4.4.1 Subcategoria 4.1 – Responsabilidade: assumir o ensino de crianças, jovens e adultos no e para o movimento

- *Quem aqui chega vai se tornando um professor militante do MST, vai absorvendo a proposta, comparando com as de outros espaços e vendo que o desenvolvimento educativo aqui é sob outra perspectiva. Somos mais de 50 profissionais dentro da escola e todos vestem a camisa. No aniversário do assentamento quem oferece o café da manhã para a comunidade são os professores de fora, no jantar comunitário todos vêm. Temos mais segurança do nosso trabalho, porque nossos discípulos é que estão tomando conta. Chegamos primeiro tivemos que batalhar, aprender no fazer e pegando pancada, para eles já deixamos estruturado, estrutura pronta, se fortalecem fazendo a partir de algo. Temos um grupo de jovens potentes, há uns 2 anos atrás estávamos no sufoco. (ILDENER – GESTORA).*

- *A formação docente em processo, construído pela proposta do Movimento vai transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST. (FRANCISCA – COORDENADORA).*

- *Quando cheguei aqui só tinha o ensino fundamental, por conta dessa responsabilidade em ensinar fui até o ensino médio. Saí da educação em 2000, já tinha progredido com meus estudos, saia do assentamento e ia a noite concluir essa etapa da educação. Ia trabalhar já levava a farda e ficava por lá na cidade para ir para escola, quando eu terminei o médio, o povo me dizia e você ainda vai estudar? Para quê? E com aquela determinação cursei auxiliar em enfermagem, primeiros socorros, fiz o avançado para agente de saúde e hoje atuo na área, adoro minha profissão, adorava ensinar, mas hoje me realizo também e vou continuar estudando. Mas na passagem pela escola, entendi que para progredir na vida precisa estudar. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).*

- *Quando participava das formações de professores no PROEJAPI, me sentia pertencente a alguma coisa grande e isso me dava uma obrigação de estudar, de me escolarizar pelo peso da responsabilidade do que estava assumindo que era criar meios de outro adulto que nem eu, aprender. Veja, o que eu sei, ela não sabe, o que ela não sabe, eu sei e vai trocando esses aprendizados. (MARIA – PROFESSORA).*

O fazer histórico do MST em seu histórico processos de luta vai arregimentando uma série de outras lutas e atingindo em seu processo de disputa não só pela terra, mas da ocupação contra hegemônica de outro projeto societário. Lutas e pautas como o Movimentos Negro, Indígena, dos Camponeses, das Mulheres e Trabalhadores, seja do Campo ou da Cidade e, mais recentemente da comunidade LGBTQIAP+, o Movimento é um símbolo de resistência e de formação permanente que foi abrindo caminho para a agregação de outras lutas (Bogo, 2010), a nosso entender, esse movimento em conjunto é símbolo da própria sociedade brasileira em trânsito, que vai adquirindo outras consciências e busca articular-se em uma unidade popular de luta e disputa por espaços e melhorias nas condições de vida.

O compromisso do MST se cristaliza através da consciência organizativa, que transcendeu para fora dos limites da luta em si dos trabalhadores pela terra, e vai articulando outras classes de profissionais, essa afirmativa pode-se identificar na fala da Gestora escolar

Ildener “[...] *Quem aqui chega vai se tornando um professor militante do MST, vai absorvendo a proposta, comparando com as de outros espaços e vendo que o desenvolvimento educativo aqui é sob outra perspectiva. Somos mais de 50 profissionais dentro da escola e todos vestem a camisa.* [...]”.

Colaborando com essa ideia sobre a gênese da educação escolarizada promovida pelo MST Bogo e Bogo (2019) dizem que “[...] A preocupação do MST com a vinculação da escola ao trabalho aparece conectada à realidade, à coletividade, à cooperação e aos valores humanistas. Para o MST, o grande papel da escola é “ajudar no processo de educação do coletivo [...]”, portanto essa consciência organizativa para uma outra construção educativa vai se imbricando na prática educativa dos professores externos da comunidade, e logo vão tomando para si o compromisso organizativo do Movimento para outro projeto de sociedade e de educação como a Gestora aponta.

Na transitividade em que os grupos populares assumem os espaços e democraticamente vão elaborando seus caminhos de lutas e resistências, encontramos um elemento crucial que esta Subcategoria localizou na organização no levantamento dos dados, que é o compromisso, Bogo (2012) destaca que esse comprometimento só é possível graças ao processo de aquisição de um compromisso com sua própria existência, observemos essa perspectiva na fala da Professora Maria “[...] *Quando participava das formações de professores no PROEJAPI, me sentia pertencente a alguma coisa grande e isso me dava uma obrigação de estudar, de me escolarizar pelo peso da responsabilidade do que estava assumindo que era criar meios de outro adulto que nem eu, aprender.* [...]”, a consciência transitiva que Freire nos instiga a pensar, se manifesta na fala da educadora quando aponta sobre seu fazer educativo diante a educação de adultos, o que a provoca a se escolarizar para assumir a responsabilidade com seu aprendizado e com o aprendizado dos seus educandos adultos.

Nesse mesmo contexto, percebemos que a concepção de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida alinha-se ao que Freire (1967) aponta como o sentido de incompletude do homem e sua necessidade de contínuo aprendizado, como a Professora Maria José destaca “[...] *Quando cheguei aqui só tinha o ensino fundamental, por conta dessa responsabilidade em ensinar fui até o ensino médio. Saí da educação em 2000, já tinha progredido com meus estudos, saía do assentamento e ia a noite concluir essa etapa da educação.* [...]”, esse comprometimento com seu próprio processo de progressão dos estudos é reflexo do compromisso ontológico que a consciência organizativa em que o Movimento ambientou para seus educadores populares, como no caso dessa participante.

Para Ireland (2019), a vida é um processo de constante aprendizado, e nessa

perspectiva a escola democrática e para a cidadania consegue ser porta de entrada para os direitos humanos e a conscientização de seus sujeitos, essa reflexão pode ser percebida na fala da Gestora Ildener quando diz “[...] *Temos mais segurança do nosso trabalho, porque nossos discípulos é que estão tomando conta. Chegamos primeiro tivemos que batalhar, aprender no fazer e pegando pancada, para eles já deixamos estruturado, estrutura pronta, se fortalecem fazendo a partir de algo. Temos um grupo de jovens potentes, há uns 2 anos atrás estávamos no sufoco.* [...]”, percebemos nessa fala da participante que os jovens do Assentamento, que vêm desse processo educativo sob a perspectiva de uma educação onde eles são participantes ativos do processo educativo, fazem a diferença na tomada de decisões e nas ações do projeto societário do Assentamento Palmares.

A formação em contínuo que a Escola do Campo elabora aproxima-se do que Arroyo (2005) aponta como uma construção histórica de direitos e políticas públicas para os povos do campo “[...] Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos.[...], essa afirmativa aproxima-se do que a Coordenadora Pedagógica Francisca destaca sobre os processos formativos do Assentamento “[...] *A formação docente em processo, construído pela proposta do Movimento vai transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST.* [...]”, essa construção identitária que as ações formativas proporcionam aos Docentes aproxima-se do viável histórico que Freire (1975) aponta como a consciência em trânsito afirmativo, vai absorvendo e confrontando em seus processos interventivos e significativos da realidade do oprimido em libertação.

Sobre essa dupla função, de aprender e ensinar como processo praxiológico de transformação, é tema da Subcategoria 4.2, a seguir.

4.4.2 Subcategoria 4.2 – Ensinar e aprender por projetos: atividade educativa

- Os professores, quando chegam com a ideia de desenvolver um projeto, acolhe-se e cria as condições dentro das nossas possibilidades. Junta todo nosso acervo ambiental como: cabaças, raízes, cipós, produções agrícolas, tudo vira cenário das atividades. As vezes o cerimonial da prefeitura se dispõe a mandar algo, sempre se surpreendem porque preferimos a nossa cultura. Esse ano os professores tomaram conta das atividades da escola, que são muitas, no período do aniversário do assentamento, o grupo de jovens das atividades coletivas, no ano passado fizeram algo que todo mundo duvidou que eles fariam, montar um viveiro de mudas, da limpeza a montagem da estrutura, trabalhando dia e noite. Ainda chamávamos para reunião, os torneios de futebol que sempre participam e ganhamos. Captamos esses recursos para construir esse viveiro, e as pessoas questionavam se eles iam

fazer acontecer. A juventude provou que tem responsabilidade e sabe o que quer, sabem fazer. Sem estrutura demos conta, imagine eles com a estrutura. Fico tranquila de que daqui a 10 anos já vão assumir a liderança do assentamento e da escola também. Tem mãe que tira das atividades culturais, não gosta e infelizmente perdemos alguns para violência e para o crime, alguns morreram, mas apesar disso, tenho orgulho da nossa história. Hoje podemos observar que há identidade, as crianças os jovens e os adultos do assentamento e os de fora, vão assumindo essa lógica do projeto de sociedade, não baixar a cabeça, dizer para o mundo somos assim, queremos reivindicar por melhores condições de vida, sem se importar o que vão pensar. (ILDENER – GESTORA).

- Na semana do aniversário do assentamento lançamos um desafio para os estudantes da escola, diurna e noturna, a arrecadação de alimentos para doar a quem precisa, só tínhamos 5 dias para isso e queríamos entregar dentro da comunidade. As próprias crianças e adolescentes vieram conversaram com os adultos e pediram para entregar as cestas para as famílias mais carentes de fora do assentamento, me surpreendi com a atitude, então fomos fazer a entrega, eles iam entregando as cestas e dizendo para as pessoas, essa é uma doação da Escola do MST, receba de coração, ficava emocionada, isso me enche de orgulho. O motorista que acompanha nessas andanças comenta da desenvoltura dos alunos, da iniciativa de arrecadar e fazer acontecer as doações, registram tudo e nos mandam, essa autonomia dos alunos é a maior prova do que aqui produzimos através da base de educação freiriana. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- Os temas geradores da pedagogia de projetos de Paulo Freire falam da autonomia para o educando, aqui sempre tivemos o cuidado de ligar esses projetos, os temas e as possibilidades na realidade do aluno para estimular a ter essa autonomia. Essa troca de saberes, a relação entre ensinar e aprender que o MST proporciona é maravilhoso, porque a lógica de educação é diferente, não é uma coisa bruta, sem sentimento. Aquele encantamento com o novo, em sala de aula, nas atividades os adultos com as crianças, nos eventos pensava, isso aqui é para todo mundo, olha o que estamos fazendo, uma pessoa do campo aprendendo e se encantando. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- Sei sobre a medicina natural, dos remédios da mata, elas que são formadas já tem outro conhecimento e isso vai se formando quando decide trocar as experiências. Sou formada em dança, amo dançar e coloco os idosos, adultos da EJA para dançar. (MARIA – PROFESSORA)

- Antes de iniciar a aula os alunos, agricultores, pediam um tempinho para falar do sindicato, eles vendem para as feiras e comércio da região e assim como as professoras me ensinavam na época, ensino a partir dessa realidade. (PROFESSORA – EJA).

A Docência para o MST, pressupõe outro formato educativo, funda-se nos princípios históricos, culturais e do mundo do trabalho do campo, com seus saberes e questões e contradições que se elaboram a partir de sua realidade. Desse modo a pedagogia de projetos se apresenta como face da consciência organizativa que os princípios educativos do Movimento pressupõem como instrumento de constante rearticulação educativa, ativa e permanente.

Trata-se é de alterar a postura dos educadores e o jeito de ser da escola como

um todo; trata-se de cultivar uma disposição e uma sensibilidade pedagógica de *entrar em movimento* (grifo da autora), abrir-se ao movimento social e ao movimento da história, porque é isto que permite a uma escola acolher sujeitos como os Sem Terra, crianças como as Sem Terrinha. E ao acolhê-los, eles aos poucos a vão transformando e ela a eles. Um mexe com o outro, num movimento pedagógico que mistura identidades, sonhos, pedagogias... E isto só pode fazer muito bem a todos, inclusive aos educadores e às educadoras que assumem esta postura. (Caldart, 2000, p. 63).

A exemplificação da docência em movimento pode ser percebida na fala da Gestora Ildener “[...] *Os professores, quando chegam com a ideia de desenvolver um projeto, acolhe-se e cria as condições dentro das nossas possibilidades. Junta todo nosso acervo ambiental como: cabaças, raízes, cipós, produções agrícolas, tudo vira cenário das atividades.* [...]”, essa dinâmica, tem um ponto em comum na fala da Gestora e da intelectual do MST o acolhimento das ideias trazidas por esses docentes, nesse aspecto, percebemos a horizontalidade do conhecimento em trocas ativas de aprendizados, não uma verticalidade da consciência intransitiva que Freire (1968) denuncia como a finalizadora de diálogos, como a sufocadora da própria liberdade.

Ainda sobre esse ambiente de trocas andaremos nas contribuições das participantes, a Coordenadora Pedagógica Francisca diz “[...] *Na semana do aniversário do assentamento lançamos um desafio para os estudantes da escola, diurna e noturna, a arrecadação de alimentos para doar a quem precisa só tínhamos 5 dias para isso e queríamos entregar dentro da comunidade. As próprias crianças e adolescentes vieram conversar com os adultos e pediram para entregar as cestas para as famílias mais carentes de fora do assentamento (...).* [...]”. Percebemos que a nova geração dos Assentados já não enxergam o benefício do projeto de sociedade que é desenvolvida pelo Movimento somente para a comunidade, mas sim para a comunidade em torno, seria essa a manifestação concreta de que a consciência organizativa lançou seus educandos para o inédito viável?

Provavelmente sim, vejamos o relato da Coordenadora “[...] *me surpreendi com a atitude, então fomos fazer a entrega, eles iam entregando as cestas e dizendo para as pessoas, essa é uma doação da Escola do MST, receba de coração, ficava emocionada, isso me enche de orgulho.* [...]”, sobre esse sentimento manifestado e orgulhoso da educadora, dialoga com o destaque elaborado por Moura (2023, p. 112) “[...] os professores precisam estar preparados para entender a história de vida desse aluno, construída da dureza da vida, enfrentando muitas privações de direitos negados, dentre eles a educação. [...]”. O fazer atitudinal dos educandos e a reação da educadora relaciona-se com o constante diálogo entre ambos, evidenciando o impacto positivo das práticas libertadoras freirianas nas ações do MST e da escola.

Desse fazer percebemos que há uma transcendência consciencial provocada pelos projetos propostos pela escola, produzindo e provocando atitudes que levem para outros limites de sua prática educativa a intervenção na realidade da sociedade, esses itinerários formativos:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 13)

A relação horizontalizada dos educadores-educandos, que compartilham essas experiências educativas exitosas de cocriação de conhecimentos, são encontradas ainda na fala da Professora Maria José “[...] . *Essa troca de saberes, a relação entre ensinar e aprender que o MST proporciona é maravilhoso, porque a lógica de educação é diferente, não é uma coisa bruta, sem sentimento. Aquele encantamento com o novo, em sala de aula, nas atividades os adultos com as crianças, nos eventos pensava, isso aqui é para todo mundo, olha o que estamos fazendo, uma pessoa do campo aprendendo e se encantando.* [...]”. Percebemos na fala da participante a alegria de quem se depara com um novo conhecimento, e como a Professora destaca, o educando aprende se encantando, essa relação corrobora com o que Freire (1996) aponta como uma docência que não transfere, mas sim cria possibilidades.

Essas possibilidades de outros horizontes, de outra forma de lidar com a realidade podemos perceber na fala da Gestora Ildener “[...] *Hoje podemos observar que há identidade, as crianças os jovens e os adultos do assentamento e os de fora, vão assumindo essa lógica do projeto de sociedade, não baixar a cabeça, dizer para o mundo somos assim, queremos reivindicar por melhores condições de vida, sem se importar o que vão pensar.* [...], essa ambientação coletiva na formação dessa identidade discentes da escola de Palmares, se tece por essa mediação que se embasa na prática libertadora fririana. “[...] Desta forma, a pessoa adulta foi deixando de ser entendida como objeto de formação para ser considerada como sujeito e agente da sua própria mudança e da transformação dos seus contextos de vida. [...]” (Alcoforado, 2016, p. 86).

Há nessa relação educador-educando, ambos na condição de aprendizagem ativa através das ações concretas que a escola do MST, oportuniza o sentido diretivo para a interferência em sua realidade, como podemos identificar na fala da Professora Maria “[...] *Antes de iniciar a aula os alunos, agricultores, pediam um tempinho para falar do sindicato, eles vendem para as feiras e comercio da região e assim como as professoras me ensinavam na época, ensino a partir dessa realidade.* [...]”. Percebe-se nessa fala que, a organização da sala

de aula da EJA, articulada desde a formação, constrói uma mediação de conhecimentos onde educador e educando alternam na liderança da administração da aula, o que significa a leitura de mundo dos aprendentes adultos, numa situação prática e profunda de seu cotidiano.

A exemplificação clara dessa afirmativa podemos encontrar na fala da Gestora quando diz que “[...] *A juventude provou que tem responsabilidade e sabe o que quer, sabem fazer. Sem estrutura demos conta, imagine eles com a estrutura. Fico tranquila de que daqui a 10 anos já vão assumir a liderança do assentamento e da escola também.* [...]”, percebemos que a autonomia dos educandos que o fazer da consciência organizativa, bem como consciência transitiva que a prática libertadora estimulou no processo educativo que a coletividade seguissem com as intervenções necessárias em sua realidade.

Portanto o projeto de sociedade para o Movimento ação macro, que se reflete como ações micro através dos projetos do cotidiano escolar, visa a emancipação cidadã de seus educandos, buscando retirá-los de uma condição periferizadas e de vulnerabilidade social, como a Gestora Ildener destaca “[...] *Tem mãe que tira das atividades culturais, não gosta e infelizmente perdemos alguns para violência e para o crime, alguns morreram, mas apesar disso, tenho orgulho da nossa história.* [...]”, é possível analisar a partir dessa fala da Gestora, que a adesão às atividades não é completa, e segundo a mesma os que não participam acabam por seguir por outros caminhos. A seguir veremos com as estratégias docentes, elaboram esse fazer libertador, democrático e significativo para os educandos do assentamento.

4.5 Categoria Geral 05 - Práticas Libertadoras Freirianas: experiência docente e estratégias utilizadas

Essa dupla perspectiva, *experiência docente e estratégias utilizadas*, nas quais se compreende as práticas libertadoras freirianas, ao mesmo tempo experiência do professor e estratégias que utiliza no contexto *do e no movimento*, segundo o ponto de vista dos participantes da pesquisa, do lugar que ocupam no contexto de atuação, que requer um exercício profundo do pesquisador, visto que na situação limite no exercício do levantamento dos dados, o grupo focal reúne essas diversas perspectivas do seu local de visão do objeto, onde percebemos as disputas internas, os silenciamentos, as contradições e as possibilidades. Até mesmo o próprio tempo de participação no Movimento, quem ficou e quem saiu, quem progrediu nos estudos, quem não progrediu, acabou nos instigando a pensar sobre as camadas históricas, sociais e dos pontos de vista e do lugar de fala de cada participante.

É preciso compreender na essência a mensagem que a Categoria Geral 05 –

Professores e alunos do e no movimento: experiências educativas, nos passa, principalmente nas falas agregadas nas subcategorias 5.1 e 5.2, analisadas a seguir, explorando situações supostamente novas, ligadas a prática do professor e ainda conferir a devida atenção as situações que vivem no seu dia a dia e que gostariam de esclarecer e/ou que procuram entender melhor.

4.5.1 Subcategoria 5.1 – Oportunidade: viver a experiência de ensinar e aprender para a vida

- A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento a parte da educação quem assumiu foram as mulheres, e tínhamos muitas limitações, marido, filho. Muitas foram proibidas de trabalhar, estudar e se formar, pelos maridos, nós que ficamos, algumas foram se empoderando e vendo que a vida vai além do contrato social do casamento, que vem acompanhado muitas vezes de um relacionamento abusivo. Com o tempo muitas se separaram e passaram a viver sua vida com mais liberdade. Além do que vivíamos no cotidiano da escola, ainda tinha que lidar com a vida privada. Quando entrei no MST, só queria vir para o acampamento e ficar no suporte o meu companheiro da época foi me envolvendo, nos setores, frente dos coletivos e fui ganhando gosto, mulher quando se coloca a frente de algo ela se destaca, e aí ele queria cortar minhas asas depois ao ponto de impor, ou o MST ou eu, claro que decidi pelo Movimento e fui para Paraíba fazer meu curso, e ouvi muita coisa como: mãe desnaturada, irresponsável. (ILDENER -GESTORA).

- Cada dia é um aprendizado, um novo desafio, hoje, um aluno chegou pedindo ajuda dizendo, ou me ajuda ou me mato, me senti tão impotente fiquei chocada e chamei um professor. Para a minha surpresa outro aluno chamou o colega e foram conversar fiquei observando apreensiva, mas depois estavam sorrindo. Um aluno teve a iniciativa o cuidado, uma palavra amiga que nem eu tive, se eu fosse tradicionalista, será se eu teria deixado outro aluno fazer isso? Veja como essa juventude é sensível e incluyente, aprendi como se faz um acolhimento com alguém numa condição de crise. Eu vejo que a EJA foi uma porta que se abriu, porque sem ela dificilmente teria vivido o que vivi, o grau de formação que tenho e sou o que sou hoje, graças a EJA, e digo que tenho um pai que é o MST. Defendo o Movimento, porque foi graças a ele que sou o que sou, o que tenho, minha família, meus filhos, todos somos frutos do MST. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- No MST a forma de ensinar e aprender é diferenciada, sempre aprendemos a nunca chegar numa sala de aula sendo uma professora que só escreve e o aluno que só copia. Sou grata à oportunidade que tive, a educação hoje é o maior bem que eu tenho, sai da sala de aula, estou na saúde, colaboro quando é possível nas atividades culturais principalmente, mas afirmo se precisar eu volto para ensinar, sei da importância que é, sem preço, fora a oportunidade que temos de transmitir algo a alguém. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- Eu digo que a EJA foi a maior experiência educativa da minha vida, aprendia mais que ensinava, muitos dos meus alunos já se foram. Se eu tivesse continuado ensinando já tinha me formado, mas fui ficando ao longo do caminho, outros professores formados vieram, mas só vi o mundo dos 30 anos para cá. (MARIA –

PROFESSORA).

- Trabalho desde cedo com a EJA, tem uma troca de experiências, mais aprendi do que ensinei, só ensinei: leitura, escrita e a matemática, mas o conhecimento de vida deles, sobretudo dos idosos, foi o meu maior tesouro a minha alegria.
(FRANCIMÁRIA – PROFESSORA).

Na concepção freiriana a educação como instrumento de liberdade é precedente à condição de aprendizagem mediatizado pelo mundo, aponta que o aprendizado se forma primeiro pela condição de incompletude, sobre isso o autor afirma “[...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. [...]” (Freire, 1996, p. 26).

Para o autor a necessidade de aprendizagem funda-se na própria necessidade de vida, tendo o mundo como mediador do aprender, encontramos na fala da Professora Maria “[...] Eu digo que a EJA foi a maior experiência educativa da minha vida, aprendia mais que ensinava, muitos dos meus alunos já se foram. Se eu tivesse continuado ensinando já tinha me formado, mas fui ficando ao longo do caminho, outros professores formados vieram, mas só vi o mundo dos 30 anos para cá. [...]”, essa afirmativa da educadora nos remete à discussão sobre a incompletude, e que há uma necessidade constante de todo ser humano permanecer aprendendo e interferindo em sua realidade a partir dessa necessidade de constante aprendizagem, nesse caso percebemos o encanto da Professora a partir da experiência com a educação.

Entendemos, portanto, que a liberdade não é um exercício inerte, é a constante relação dialética do homem e da mulher com sua realidade, no caso da educação e mais especificamente na educação de jovens e adultos, o paradigma de liberdade e libertação se reconfigura a partir da necessidade mais vital do ser humano, a do trabalho pela sobrevivência, da dignidade enquanto pessoa, de cidadania como sujeito ativo de sua história. Nessa perspectiva observamos na fala da Gestora Ildener “[...] *A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento a parte da educação quem assumiu foram as mulheres, e tínhamos muitas limitações, marido, filho. Muitas foram proibidas de trabalhar, estudar e se formar, pelos maridos, nós que ficamos, algumas foram se empoderando e vendo que a vida vai além do contrato social do casamento, que vem acompanhado muitas vezes de um relacionamento abusivo.* [...]”.

Nesse trecho percebemos que a Gestora manifesta o sentido de liberdade adquirida

pela consciência crítica, que Paulo Freire (1996) destaca como sendo um princípio da intervenção em sua realidade em seu mundo:

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. (Freire, 1996, p. 27)

Quando a Gestora aponta a EJA como a *primeira perspectiva educativa e de luta*, nos demonstra como sendo a modalidade essa instância vivencial que correlaciona essa invenção de existência Bogo e Bogo (2019) destacam como sendo o principal elemento da existência do Movimento e do ativista social que o compõe.

O espaço educativo e formativo, passa a ser o motivador e potencializador da linguagem, da cultura e da comunicação em seus diversos níveis. À nossa leitura, as falas das participantes evidenciam que a experiência com a educação de adultos sob a perspectiva do MST, elabora esse espaço de intervenção na realidade através de suas diversas pautas e atividades, que dinamizam o aprendizado através desse constante diálogo com a vida e o cotidiano dos discentes e docentes.

Nesse sentido, há nesse espaço criado e ocupado através da luta, não só um sentido restrito da posse da terra, há uma criação para além da relação com esse lugar que é a vida com liberdade e com outra consciência, sobre

a experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para, resistir; e o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, “aprende” a sobreviver, a caçar, a atacar, a defender-se nutri tempo de dependência dos adultos imensamente menor do que é necessário ao ser humano para as mesmas coisas. (Freire, 1996, p. 26 e 27)

Nessa perspectiva, o autor aponta que o espaço de mundo “suporte” dos homens e mulheres se estabelece a partir da sua condição de vida e vivência, vivência essa que se tece a partir da necessidade do mundo para além do suporte, mas de uma necessidade de vida sob outras necessidades, dentre elas o conhecimento científico, o saber experienciado que a escola fornece, sobre isso vamos nos remeter a fala da Professora Francimária “[...] *Trabalho desde cedo com a EJA, tem uma troca de experiências, mais aprendi do que ensinei, só ensinei: leitura, escrita e a matemática, mas o conhecimento de vida deles, sobretudo dos idosos, foi o meu maior tesouro a minha alegria.* “[...]”.

Na fala da Professora é perceptível a existência dessa necessidade do conhecimento de mundo para além do *suporte*, que o autor destaca, há dentro das aulas da educadora uma troca de experiências e de saberes para além do saber científico, que cria uma zona de sentidos e de encantamento para ambos, professora e educandos, da necessidade de aprender e como o pensar nos chama atenção “aprender em comunhão”. Portanto o sentido de incompletude dos seres humanos é princípio educativo que nos move a permanentemente nos educarmos ao longo da vida.

Nesse olhar episódico, do qual nos debruçamos e nos propomos a dialogar, a Educação de Jovens e Adultos aparece como a força motriz para essas pessoas escolarizarem-se e transformarem sua realidade, como aponta a Coordenadora Pedagógica Francisca “[...] *Eu vejo que a EJA foi uma porta que se abriu, porque sem ela dificilmente teria vivido o que vivi, o grau de formação que tenho e sou o que sou hoje, graças a EJA, e digo que tenho um pai que é o MST. Defendo o Movimento, porque foi graças a ele que sou o que sou, o que tenho, minha família, meus filhos, todos somos frutos do MST. [...]*”.

A vivência aqui parte da escolarização ao longo da vida, tanto das experiências das educadoras, quanto de seus familiares e companheiros de Movimento, que tiveram na escola esse espaço de transformação de vida e de perspectiva de outras realidades. Apesar de a Educação de Adultos ser negligenciada e reduzida a uma função mercadológica na formação de mão de obra, nesta experiência fica clara que a EJA pensada para além das condições de mercado de trabalho, mas para a vida, resulta sucesso, progressão de estudos e na emancipação cidadã e social de quem participa de sua experiência.

4.5.2 Subcategoria 5.2 – Estratégias de ensino: querer, ficar e viver a experiência

Temos que ter muita convicção do que queremos. Hoje sou realizada por essa experiência. Depois da implantação do ensino médio, tivemos um ganho enorme muitos alunos do fundamental aqui do assentamento desistiam, era difícil ir para a cidade, ou se empregavam muito cedo e ficavam sem estudar, hoje estão inclusos na EJA noturno. Nos prometeram cursos técnicos em agricultura e agropecuária e está sendo construída a escola de nível médio aqui. A nossa maior preocupação que era o aluno que sai do fundamental para fora, agora vai poder permanecer aqui, isso é uma vitória do coletivo. (ILDENER -GESTORA).

- Na educação o maior processo formativo foi a EJA, essa modalidade é um campo desafiador, muito gratificante para quem quer ser professor. Na EJA, muitas alunas vêm sem os maridos quererem, buscamos conscientizar fazendo um trabalho de conquista para que permaneçam. (FRANCISCA – COORDENADORA).

- Sempre partimos do diálogo querendo saber do aluno. Nas místicas e nas rodas de conversa vão relatando a dificuldade, na aula mostra-se como a leitura é

importante para resolver o problema dele, como pode ajudar naquela situação, naquele momento é uma oportunidade para todos se fazerem presentes. Trabalhando a colaboração, a ajuda mútua, na própria discussão que se faz, todo mundo é importante. Aqui não se vê casos de bullying, preconceitos com sexualidade, racismo, até porque sempre debatemos sobre esses temas. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- A experiência educativa que aqui tive transformou a minha vida, eu passei a dar tanto valor que todos os meus filhos e netos estão nesse circuito educativo, porque mostro a importância. (MARIA – PROFESSORA).

- *Sou professora do primeiro período e a convivência com eles me encantam demais, sou muito grata por tudo que fizeram por mim. (FRANCIMÁRIA – PROFESSORA).*

Nessa Subcategoria chegamos ao substrato mais sensível do fazer educativo que encontramos em Palmares, que é a educação significativa, para professores, estudantes e para a comunidade, que coexistem não na lógica que comumente observamos, mas sim numa simbiose frutífera e consubstanciada num projeto de sociedade que compreende o campo e a terra como um espaço de elaboração de vida.

Diante disso, o que impregna esse fazer educativo pressupõe uma lógica horizontalizada entre gestores, professores e educandos, como a Professora Maria José destaca “[...] *Sempre partimos do diálogo querendo saber do aluno. Nas místicas e nas rodas de conversa vão relatando a dificuldade, na aula mostra-se como a leitura é importante para resolver o problema dele, como pode ajudar naquela situação, naquele momento é uma oportunidade para todos se fazerem presentes [...].*

Essa estratégia adotada em movimento circular de saber, da troca de experiências através do diálogo, Jardimino e Araújo (2014) conceituam como essa abertura na prática, como uma ruptura sistêmica dos pressupostos educativos que a escola bancária não valoriza, portanto para entendermos essa subcategoria partiremos dessa experiência da Professora Maria José, onde mística aparece como elemento horizontal e que permite o diálogo surgir. Sobre esse movimento

viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (Freire, 1996, p. 69 e 70).

Portanto o sentido de permanência que a Subcategoria anuncia é essa intenção que o viável histórico da consciência organizativa do MST tece junto a seus educadores e educandos

militantes, a transgressão que Freire (1996) diz para essa constante obtenção dos limites do espaço onde os sujeitos históricos confrontam com os limites de sua existência. Transcende, portanto, somente a disputa pela terra, é uma transgressão que atinge o íntimo de seus participantes e de sua realidade.

Essa relação pode ser observada na fala da Gestora Ildener “[...] *Temos que ter muita convicção do que queremos. Hoje sou realizada por essa experiência. Depois da implantação do ensino médio, tivemos um ganho enorme muitos alunos do fundamental aqui do assentamento desistiam, era difícil ir para a cidade, ou se empregavam muito cedo e ficavam sem estudar, hoje estão inclusos na EJA noturno.* [...]”, aqui é possível os desafios que a Gestora aponta na desescolarização dos alunos, a luta constante e movida mais uma vez pela EJA, trouxe outra oportunidade para a continuidade dos alunos permanecerem na escola.

Sobre esse processo de construção do pertencimento com a escola, é necessária essa articulação com o todo que a envolve, sobre esse contexto Moura (2023, p. 114) nos diz que “[...] O princípio da Equidade merece uma atenção maior por exigir clareza nas definições do tipo de bens, no nosso caso específico, a qualidade da educação que se quer construir. [...]”. A incompletude como elemento impulsionador da sua própria história pode ser observada na fala da Professora Maria “[...] A experiência educativa que aqui tive transformou a minha vida, eu passei a dar tanto valor que todos os meus filhos e netos estão nesse circuito educativo, porque mostro a importância. [...]”.

É perceptível portanto que há na fala da professora uma continuidade daquele encantamento e da necessidade que discutimos anteriormente sobre a escolarização, que é a motivação de viver a experiência da luta e dessas educadoras se permitirem serem desafiadas pelo cotidiano do Movimento, nessa perspectiva, a Professora Francimária diz “[...] *Sou professora do primeiro período e a convivência com eles me encantam demais, sou muito grata por tudo que fizeram por mim.* [...]”, é notável em sua fala a própria incompletude, a troca e os aprendizados que a relação aluno-professor gerou para essa educadora.

A Educação de Jovens e Adultos em Palmares foi e é esse elemento integrador onde os interesses mútuos se encontram, onde a luta se manifesta através da ocupação do espaço, onde a mística traduz seus anseios e tece entre educadores, educandos e assentados, diversos repertórios educativos. É possível observamos isso na fala da Coordenadora Pedagógica Francisca “[...] *Na educação o maior processo formativo foi a EJA, essa modalidade é um campo desafiador, muito gratificante para quem quer ser professor. Na EJA, muitas alunas vêm sem os maridos quererem, buscamos conscientizar fazendo um trabalho de conquista para que permaneçam.* [...]”.

A permanência na escola é articulada através das necessidades dos educandos, que nesse território escolar conseguem perceber-se como parte do planejamento, do currículo e da prioridade para a escola. É possível observamos que aqui a EJA funciona, mesmo que com grandes desafios, como apontam a Gestora e a Coordenadora Pedagógica, que buscam constantemente transformar esse espaço num lugar de sentidos para esses educandos, como a Gestora diz “[...] *Nos prometeram cursos técnicos em agricultura e agropecuária e está sendo construída a escola de nível médio aqui. A nossa maior preocupação que era o aluno que sai do fundamental para fora, agora vai poder permanecer aqui, isso é uma vitória do coletivo.* [...]”. O coletivo que a Gestora destaca, não se limita somente a conquista de infraestrutura, mas também às condições de sociabilidade.

A Professora Maria José reforça “[...] *Aqui não se vê casos de bullying, preconceitos com sexualidade, racismo, até porque sempre debatemos sobre esses temas.* [...]”. Nessa perspectiva, o projeto societário que o MST evidencia em suas cartilhas e Programas de Educação e Formação integram-se com um princípio de educação para todas as pessoas de forma equitativa e com justiça social, onde a diversidade encontra em suas escolas um ambiente inclusivo e acolhedor. A EJA como podemos perceber a partir das falas, encontra nessa experiência educativa, espaço para desenvolver-se a partir da lógica educativa para liberdade, solidariedade e intervenção histórica e constante em sua realidade.

5 ANDARILHANDO NOS ASPECTOS CONCLUSIVOS

Como ato conclusivo desse esforço acadêmico, registramos inicialmente que a dimensão pesquisada nos trouxe um volume de dados significativos que poderão servir para a discussão de outros aspectos que envolvem o *locus* investigado. Portanto, esse trabalho é inclusivo, e pela profundidade das atividades educativas, das narrativas que encontramos em Palmares, seria difícil dizer que essa investigação finalizou algo, ao contrário, o campo empírico analisado provou-se e é perceptível que ainda dispõe de várias nuances e possibilidades para outras pesquisas.

Compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, e sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, dado a sua profundidade, é uma perspectiva ousada porque envolve muitos fatores, sociais econômicos e culturais. Contudo, no que se refere aos objetivos que nos propomos alcançar em uma pesquisa de Mestrado, ousaremos dizer que foi atendido em sua totalidade, haja vista que o campo empírico relacionou as práticas libertadoras desenvolvidas no MST com as práticas realizadas no contexto escolar, deixando claro a influência das práticas libertadoras freireanas nas tomadas de decisão no MST.

Destaca-se que a natureza discursiva dessa pesquisa embasa-se numa rede de pluralidade de ideias e teses que se ancoram sobretudo no princípio de uma educação para a vida, em plenitude e com significados que nos desafiam a analisar o campo da pesquisa a partir de uma perspectiva que nos instigue a desvelar o objeto em sua configuração mais orgânica e natural possível, para que os objetivos gerais e específicos dessa pesquisa fossem cumpridos sob a ótica científica que nos possibilite a observar como essa relação entre as práticas libertadora freirianas e as práticas educativas do MST se desenvolvem, como sinaliza Paulo Freire, o inédito viável.

No que se refere a Educação de Jovens e Adultos, é notório que no MST, essas práticas dialogam com a realidade dos educandos e da comunidade em que se inserem. Consideram, ainda o desenvolvimento da consciência crítica e organizativa, bem como, o fazer docente e discente, contribuindo para a permanência do aluno, no processo de escolarização.

Utilizamos a *Árvore do oprimido* (FIGURA 05), técnica desenvolvida pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que articula, por meio das partes da árvore (Raiz, Caule, folhas, Flores e Frutos), a discussão sistemática de diversos temas que compreendem, tanto níveis simples, quanto os mais complexos.

FIGURA 5 – Um oásis de saberes: as práticas libertadoras freireanas no MST



Fonte: Autor (2023). Adaptado de Augusto Boal, *Teatro do Oprimido* (1968).

Assim como Boal, a árvore que nos utilizamos para representar nosso trabalho é o cajueiro, árvore típica do sertão piauiense e, existe em abundância no assentamento Palmares. Em termos de organização, consideramos os grafos de similitudes e as nuvens de palavras para definir o posicionamento das palavras geradoras, que compõem os resultados analisados.

A raiz fixa no solo, se constitui o espaço de embasamento e sustento da árvore, temos a Educação do MST, a Mística, Assentamento, Formação Continuada e a Comunidade. No caule se concentra a base de ideias que nutrem a árvore, temos o MST, a Terra, a Luta e a EJA, elementos que interagem fortalecendo a educação na escola do assentamento. Nos galhos da árvore temos: escola, reivindicar, solidariedade, alfabetização que representam a partir do contexto escolar a essência que fortalece a busca por educação de qualidade e reconhecimento de direitos. Portanto, os galhos para árvore do oprimido simbolizam os membros, importante para sustentação do corpo, a árvore, que representa o próprio MST.

Nas folhas outra parte fundamental no processo de alimentação e sustentação da árvore, a respiração, temos: aulas, discutir, planejamento, sem estes a escola não sobrevive. Os pássaros importantes fecundadores e elementos de vida da árvore, com destaque para o periquito rei, animal que habita na região do assentamento, cuja representação, nesse trabalho, são os docentes e os companheiros de luta que contribuíram com a posse da terra e o crescimento do MST.

As frutas da árvore é o resultado de todo processo de luta do Movimento, e aqui

representamos como sendo alunos, saberes, ensino fundamental, ensino médio, educação infantil. Foi possível também a caracterização dessas práticas a partir da fala das participantes, sendo então esse espaço um ambiente de primeiro espaço de cientificidade e saber organizado para as educadoras que ingressaram na docência como voluntárias e a partir dessa experiência deram prosseguimento com seus estudos, chegando ao ensino superior e algumas tornaram-se professoras efetivas das redes de educação (estadual e municipal) no município.

A narrativa histórica da educação no assentamento teve origem nas necessidades das crianças e adolescentes em seu processo de escolarização, para o MST, essa necessidade se incorpora na luta pela terra, e passou a ser uma das estratégias de permanência dos militantes. Nesse contexto, a educação dos trabalhadores participantes do processo de ocupação, passou a ser compreendida como estratégia de permanência dos adultos militantes, assumindo um espaço de significância e elemento de formação permanente para os assentados. Os reflexos dessa iniciativa podem ser vistos na condição atual desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, que elevaram a escola às primeiras posições na educação do município de Luzilândia.

A Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, se materializa como base do projeto educativo do MST, o qual é assumida no assentamento Palmares como compromisso e afincado por seus educadores, a maior prova disso é a expansão estrutural da escola e de outros níveis e etapas de ensino. Portanto a Educação de Adultos, pensada sob a perspectiva dos saberes e práticas dos povos do campo e para o Bem Viver, elaborou outra relação com a escola e impulsionou a escolaridade dos filhos dos assentados à chegaram ao Ensino Superior em cursos de graduação e pós-graduação.

A relevância social desse estudo é a amostragem das atividades educativas desenvolvidas no âmbito do MST, por seus educadores, e assumida por seus educandos demonstra que há outra possibilidade educativa quando os Povos do Campo assumem seu fazer escolarizado, pensa seu currículo, quando a Formação de Professores consegue articular os diversos saberes, as pautas políticas e a cientificidade para a elaboração da docência. Vale ressaltar que atualmente o Movimento permanece sendo criminalizado e pouco entendido como contribuinte não só para o processo de luta pela Reforma Agrária, mas também como desenvolvedor de práticas educativas exitosas, que visam a inclusão e a justiça social.

Pretende-se com esse estudo impactar positivamente a sociedade, demonstrando como a educação de jovens e adultos do campo, mesmo com dificuldades e desafios, é produtora de práticas educativas que transcendem para além da repetência e do insucesso escolar que muitas vezes o senso comum afirma como a única realidade da EJA, os resultados desse estudo demonstram outra realidade sobre esse espaço.

Em decorrência do curto espaço de tempo e do não financiamento dessa pesquisa, tivemos grandes debilidades em relação às idas ao campo pesquisado, apesar de a metodologia e os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados terem demonstrado ser eficazes no seu fazer procedimental no sentido de capturar o máximo possível dos dados. No entanto, ainda percebemos que haveriam mais temáticas para serem exploradas como: o fazer cultural do assentamento como prática educativa, a juventude do campo como coletivo social, a mulher do campo e a resistência do gênero feminino, o currículo construído pelos povos do campo e sua potência, dentre outros.

Esperamos que essas lacunas apontadas sirvam como instigadoras para outras pesquisas sobre as práticas educativas do MST, ou que gerem outras perspectivas de pesquisa, outras perguntas, outras questões. Como Paulo Freire nos instiga a pensar, a pergunta é elemento gerador de outras questões, o que para nós a própria realidade educativa que encontra-se em plena transformação e que instiga-nos a constantemente elaborar e reelaborar pesquisas que apontem outros caminhos e perspectivas no sentido de ensino de qualidade e com inclusão social, a partir da diversidade.

Essa multiplicidade de narrativas e fazeres nos coloca em uma posição de contínuos pesquisadores dessa realidade que muitas vezes fica velada e distanciada das pesquisas educacionais, o que voltamos a destacar e a reafirmar, que a escola da EJA em seus múltiplos espaços é diversa e potente, merecedora de pesquisas para que outras comunidades escolares se inspirem em suas práticas inovadoras e elaboradoras de outra relação entre a educação científica, os saberes sistematizados, sem abrir mão dos saberes tradicionais e das práticas populares.

O pensamento freiriano, crítico e reflexivo está vivo e é possível de ser utilizado como princípio educativo e prática transformadora de realidades, apesar de nessa atualidade cruel da escola bancária, o fazer educativo crítico, vêm perdendo espaço para a instrução reprodutivista, nossa pesquisa foi capaz de provar que ainda existem espaços de resistência e o fazer da profissionalidade docente que desenvolve-se de outras formas, que leva em consideração a multiplicidade e a diversidade que o território escolar proporciona à sua comunidade educativa.

Pela necessidade da objetividade na pesquisa e pelo rigor científico que nos direcionou no percorrer dessa análise e após a organização, categorização e análise dos dados, avaliamos que nosso trabalho atendeu aos objetivos específicos que delineamos e que nos serviram como norteador da pesquisa.

Os elementos mais significativos que manifestaram-se no decorrer da reflexão sobre os resultados alcançados é que, a agenda educativa do MST é trabalhada com rigor pelos

educadores assentados e filiados ao Movimento, às práticas e as questões de pauta da luta que permeiam o fazer educativo intra e extra escolar são produtos do cotidiano para esses profissionais. É possível observar o projeto societário que é articulado interdisciplinarmente entre escola, saúde e outras organizações que estão em torno que é a associação de moradores, os espaços de produção de alimentos.

A cultura é utilizada como elemento pedagógico e integrador entre às gerações do assentamento, constatamos que o compromisso com a continuidade da luta se defronta quando esses grupos dialogam e elaboram projetos. Há na juventude de Palmares uma clara responsabilidade com a continuidade do fazer organizativo do Movimento e do Assentamento em si, esse compromisso assumido pelas pessoas e para o bem comum, ousamos dizer ser o próprio pensamento liberto, que produz o inédito viável a partir do viável histórico, que tece novos repertórios educativos e mesmo diante dos desafios, inova, ressignifica e transforma sua existência, é esse o princípio educativo que a EJA em Palmares anuncia para o mundo.

Outro importante aspecto resultante dessa trajetória sem dúvidas, é a Formação dos Professores, inicial e continuada, que é a base organizativa da luta, do fazer consciencial dos assentados/educadores que assumiram essa condição de através das práticas educativas dialogadas com a realidade de seus companheiros e educandos. É notório que há para além da relação imediatista da apreensão da leitura, da escrita e da matemática, existe uma motivação mais profunda desse grupo, a do saber consciente e libertador, que recria e ressignifica seu cotidiano a partir da relação dialógica estabelecida pelo confronto da realidade.

Nesse sentido a condição de mundo suporte, que Freire (1996) discute, é ocupada por esse fazer organizativo que fratura às imposições das estruturas que condicionam a vida desse grupo geralmente a uma assimetria social, econômica e social de periferização das políticas públicas. Andarilhar em um território onde é perceptível o compromisso com o protagonismo do aprendizado de uma população jovem e adulta que transgrediu a narrativa comum de que o adulto não escolarizado, ou desescolarizado não tem interesse com a educação, é evidência de que a narrativa hegemônica reduz-se quando a população assume e luta por seu direito basilar de aprender, com qualidade e justiça social.

As funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA são desafiadas pelos desafios da realidade, tornando-se quase utopias frente às necessidades, mas como Paulo Freire nos instiga a pensar, que são das utopias que nascem os inéditos viáveis. Nessa pesquisa verificamos que há uma diversidade de ineditismos que tecem um panorama de possibilidades para o público jovem e adulto, esperamos que essas práticas libertadoras sejam sementes para outros territórios educativos, para o desabrochar de outros inéditos viáveis.

6 REFERÊNCIAS

ACOSTA, A.; MARTÍNEZ, E. (org.). **El buen vivir: una vía para el desarrollo**. Quito: Abya-Yala, 2009.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, M. G. **Política de Formação de Educadores (a)s do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Pesquisado em 23 de agosto de 2021.

ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros. "**Paulo Freire na formação de especialistas em educação e formação de adultos e intervenção comunitária**". Revista Interterritórios 2 2 (2016): 84-101. Disponível em: <http://www.revistainterterritorios.com.br/media/artigos/rev.5.07-paulo-freire-na-formacao-de-especialistas-em-educacao-rev-denise.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2023.

BARBIE, Jean-Marie. **Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios**— Brasília: Liber Livro, 2013. 200p.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, Pioneira, 1974. 189 p.

BOGO, A; BOGO, M. N. R. de A. (2019). **Processos Formativos Do Mst: Desafios E Limites Históricos**. Revista Trabalho Necessário, 17(33), 85-110. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.17i33.p29368>. Acesso 18 de julho de 2023.

BOGO, Ademar. **A educação escolar e a formação política**. In BOGO, Ademar. **Desafios da formação**. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2003b.

BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Editora. Expressão Popular, 2003a.

BOGO, Ademar. **O MST e a cultura**. 2ª ed. Veranópolis, RS: Iterra, 2000. (Caderno de formação n. 34).

BOGO, Ademar. **O vigor da mística**. São Paulo: MST-ANCA, 2002. BOGDAN, R. e

BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONDÍA, Jorge Larossa, **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BRANDÃO, C. R 2001. **De Angicos a ausentes – 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: Corag.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: CNE, 2000b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> . Pesquisado em: 09 de novembro de 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> . Pesquisado em: 09 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96** < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Pesquisado em: 09 de novembro de 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de Educação - PNE 2014-2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> . Acesso em 25 de janeiro de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis, Vozes: 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. In: Boletim da educação. n.8, julho 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEC: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v.21, n.2, p.513-518, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

COUTINHO, A. (2009). **As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo: um percurso histórico**. EccoS Revista Científica, 11(2), 393-412. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.v11i2.1931>. Acesso 19 de janeiro de 2023.

COSTA, C. B. C.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CURY, C. R. J. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf> .
 Acesso em 25 de janeiro de 2021.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, Mar. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Ação Educativa – assessoria, pesquisa e informação: uma organização não governamental na investigação em educação de jovens e adultos**. Educ. Rev., Belo Horizonte, n. 32, p. 139-148, dez. 2000.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. 1ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FINGER, Mathias e ASÚN, José Manuel (2003). **A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída**. Coleção Ciências da Educação. Século XXI. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1967. 192 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação política e conscientização**. Lisboa: Sá da Costa, 1977

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Apresentação. In: HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e pratica em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989. 96 p.

GADOTTI, M; ROMÃO, J. E (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2016.

GATTI, B; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 1997. (orgs. José Camilo dos Santos Filho e Silvio Sánchez Gamboa).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.

GONÇALVES, Marli Clementino. **Juventudes do Campo e Práticas Educativas: O Caso do Assentamento Marrecas Em São João Do Piauí**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina 2009.

GOHN, M. da G. **Educação popular e movimentos sociais**. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (org.). Educação Popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 33-48.

GOHN, M. da G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p. pp. 157-164

HADDAD, Sérgio, O Educador: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019. 251 páginas

IBGE Cidades <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/pesquisa/23/25124>>.Pesquisado em: 01 de outubro de 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2005/Sinopse_2005a.zip>. Acesso 01 de outubro de 2022.

Incrá. (1998). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF: MDA.

Incrá. (1998). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998. Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Incrá. (2001). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF: MDA.

Incrá. (2003). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Processo do convênio nº 20.4000/20 - INCRA/FUNDAPE/UFPI, 2001 a 2003. Teresina, PI: Superintendência Regional do Piauí.

Incrá. (2016). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Manual de Operações do PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*. Brasília, DF: MDA.

Incrá. (2018). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Pronera completa 20 anos de atuação educacional no campo*. Recuperado de: Disponível: <http://www.incrá.gov.br/noticias/pronera-completa-20-anos-de-atuacao-educacional-no-campo>. Acesso em 27 de dezembro de 2022.

IRELAND, Timothy. D. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Sisyphus – Journal of Educational**, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

JARDILINO, J. R.L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos. Sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAN, Y. (2011). Revisiting the classics: the teaching/learning relationship in modern China. In J. Yang & R. V. Cotera (Eds.), **Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning** (pp. 51-58). Hamburgo: UIL.

MCGEOCH, G. G. (2018). **Marxismo, Mística e o Mst: Qual é o Segredo do Mst na Luta pela Reforma Agrária no Brasil?**. *Debates Do NER*, 1(33), 174–196. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8136.88044>. Acesso em 25 de janeiro de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MEJÍA, Marco Raúl; AWAD, Miriam. *Pedagogías y metodologías em educación popular*. Quito: Fé y Alegria, 2001.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: formação, prática pedagógica e profissionalidade docente**. Curitiba, Editora Apris, 1ª edição. 2023.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: inclusão social**. Universidade Federal do Piauí – UFPI. 1ª edição. Teresina, 2011.

MOURA, M. da G. C. **Educação de jovens e adultos: que educação é essa?** *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51–64, jan./jun. 2007.

MOURA, M. da G. C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST.** Caderno de educação nº 8. São Paulo: MST, 1999.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas.** Boletim da educação nº 8. Campos Elíseos, SP: Gráfica e Editora Peres Editora, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

PAIVA, Jane. **Qualidade na educação de jovens e adultos: traduções em disputa na prática de redes públicas no Rio de Janeiro.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 00-00, jan./jun. 2013.

PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. 228 p.

PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi.** 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

PINTO, João Rodrigues. **Metáforas da Luta pela Terra: A Mística do MST.** Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 287-301, nov. 2012. ISSN 1981-9943. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/2796>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PONTUAL, P. (2016). **Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da participação social.** In P. G. S. Nacif, L. M. Gomes & R.G. Rocha (Orgs.), Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas (pp. 70-75). Brasília: MEC - Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.
S SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia.** Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTANA, J. F.; CRUZ, R. E.; GONÇALVES, M. C. **O Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária do Piauí (Proejapi) no contexto do Pronera.** Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 6, e10135, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10135>. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: narrativas o itinerário escolar e a formação de professores**. 2004. 442 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas**. 7. ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2019.

STRECK, Danilo. R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, D. R. **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

THIESEN, J. da S. (2008). **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Rev. Bras. Educ., 13(39), 545-554

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZEICHNER, K. M. Entrevista concedida ao GEPEC – Grupo de Pesquisas sobre Educação Continuada, no Hotel da Glória, Caxambu-MG, 23 set.1997.

VARGAS, C. T. (2018). **El aprendizaje a lo largo de la vida en América Latina y el Caribe**. Documento de trabajo preparado para Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, "Transformar la educación: una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS 4 – Agenda E2030". Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia, 25-26 de julio de 2018.

VIEIRA, A. Cartas Pedagógicas, in: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITCONKI, Danilo José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

7. APÊNDICES

APÊNDICE 01 - DADOS TRABALHADOS: CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES

APÊNDICE 1.1 - Práticas libertadoras freiriana no MST: concepções.

- 1.1.1 - Dados trabalhados: Contribuição dos participantes
- 1.1.2 – Quadro de Referências
- 1.1.3 – Nuvem de Palavras
- 1.1.4 – Grafo de Similitude

APÊNDICE 1.2 – Práticas libertadoras freiriana x prática pedagógica na EJA: abordagem.

- 1.2.1 Dados trabalhados: Contribuição dos participantes
- 1.2.2 Quadro de Referência
- 1.2.3 – Nuvem de Palavras
- 1.2.4 – Grafo de Similitude

APÊNDICE 1.3 – Práticas libertadoras freiriana: formação de professores da EJA.

- 1.3.1 Dados trabalhados: Contribuição dos participantes
- 1.3.2 Quadro de Referência
- 1.3.3 – Nuvem de Palavras
- 1.3.4 – Grafo de Similitude

APÊNDICE 1.4 – Práticas libertadoras freiriana: influências nas tomadas de decisões do MS.

- 1.4.1 Dados trabalhados: Contribuição dos participantes
- 1.4.2 Quadro de Referência
- 1.4.3 – Nuvem de Palavras
- 1.4.4 – Grafo de Similitude

APÊNDICE 1.5 – Práticas libertadoras freiriana: experiência docente e estratégias utilizadas.

- 1.5.1 Dados trabalhados: Contribuição dos participantes
- 1.5.2 Quadro de Referência
- 1.5.3 – Nuvem de Palavras
- 1.5.4 – Grafo de Similitude

APÊNDICE 02 – INSTRUMENTO: ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE 03- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE 1.1 - PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS NO MST: CONCEPÇÕES

1.1.1 – Dados trabalhados: Contribuição dos participantes

- Lembra tudo que se faz, principalmente na questão da educação, lembra o período do acampamento, espaço de construção da personalidade humana importante das nossas vidas. Local onde aprende os valores, que não aprende na escola e nem na universidade, só quem viveu a experiência no acampamento é que sabe. A educação formal é mais um complemento do que se vive no dia a dia, todas aqui tivemos essa experiência, de 97 quando acampamos e em 98 iniciamos a implementação da educação como uma forma de libertação, nisso que coloca Paulo Freire não somos sujeitos sem luz, temos conhecimento para além do letramento, aquele conhecimento de vida trouxemos para dentro da prática coletiva, para as vivências isso foi muito importante. Mas só conseguimos compreender quando estamos inseridos no processo de luta partir disso começo a ver as coisas com um olhar diferente se valorizar ter outra visão. O tempo trás todas as respostas, meu sonho era conhecer o MST, via na televisão aqueles despejos, 1995 e 1996, tão distante que, quando estavam organizando uma ocupação com o MST, gelei o MST aqui? O articulador descobriu que eu tinha ensino médio me convidou para ser professora, pensei, Deus me livre isso está muito distante da minha realidade, jamais quero ser professora. Ele foi nos convencendo a dar aulas para os outros. Tivemos que aprender a LDB, quando ocupamos a Secretaria de Educação a Secretária veio e mostramos tudo dentro da LDB, ela nem sabia o que era LDB, tivemos que aprender tudo dentro do Movimento, na lida com os companheiros, a escola de jovens e adultos é um troca de experiência fantástica. Todo mundo era recrutado para o trabalho docente, como voluntário sem interesse de ganhar dinheiro, a relação era diferente com o ato de ensinar era preparar as pessoas para a luta, ganhar experiência para o enfrentamento e a liberdade, porque as coisas nunca foram fáceis. Ensinamos a ler, escrever, trazer o conhecimento científico e o domínio da leitura e da escrita, mas a sabedoria de mundo é deles, são lições para a vida. Desde criança se ensina que não podemos negar a origem, ser do MST, morador do assentamento, faz parte da nossa identidade. Aluno dessa escola faz a diferença nos espaços onde estamos presentes: campeonato de futebol, futsal, olimpíadas de português e matemática a escola ganha, a torcida vai para dar força, todos participam. A cultura é organizada, temos as danças folclóricas como o boi, somos envolvidos com tudo que vai aparecendo partimos do princípio do diálogo, todos na reunião, se dispõe, contrapõe fortalecendo a atividade que se quer inserir. (ILDENER - GESTORA)

- Essa luta foi com bastante dificuldade, ia construindo esse aprendizado a cada dia, os pais reivindicavam que queriam uma escola para os filhos, já que vinham de outros municípios e se preocupavam íamos reivindicar na Secretaria de Educação e autoridades competentes. Não estávamos inseridos na política de educação do município e de tanto reivindicar sem ser atendido os próprios pais se organizaram para fazer a ocupação na Secretaria foram reivindicar pelo direito de uma escola no assentamento. A partir dali se observou que os pais

tinham esse poder. Naquele período só tínhamos do 5º ao 8º ano do ensino fundamental. Era gratificante passar no meio dos barracos vindo para a escola e as pessoas dizerem bom dia ou boa noite professora, mesmo trabalhando voluntário manhã, tarde e noite e o maior cuidado com o Aladim, porque quando triscava, acabava a luminosidade. Plantava feijão para comprar os caderninhos, só tinha papéis, um lápis para dois e para três, isso foi fortalecendo a luta de tal jeito que quando ocupou a Secretaria de Educação foi um impacto grande para a Cidade, já tinha ocupado a terra, eles viram a dimensão do poder, da força para ocupar, e a escola passou a ser a maior referência dessa comunidade, foi construindo outros espaços. Outra luta foi garantir os funcionários da escola, a Ildener era a única com ensino médio, e nós só tínhamos o ensino fundamental e, a partir dali senti a necessidade de se aperfeiçoar para poder ensinar e foram surgindo cursos e fomos fazendo. Quando ia para a sala de aula era a maior alegria, mesmo sem quadro e pincel, usava o giz e tinham aquelas pessoas que doavam contribuindo com nosso trabalho. Passei três anos trabalhando voluntária, manhã tarde e noite, senti a necessidade de concluir o ensino médio, ia para a escola e as dezoito horas entrava na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. No segundo ano do Ensino Médio comecei a fazer a Pedagogia da Terra. E hoje no assentamento muitos fazendo Graduação e Pós-Graduação, já falam em Mestrado e Doutorado, um orgulho. Em 25 anos de luta contar a quantidade de pessoas que fizeram curso pelo Movimento, pensar em tudo que passou é forte, emocionante. Tínhamos medo de perder os companheiros na luta, eles diziam vou embora não quero que meu filho fique fora da sala de aula, era uma forma de garantir a permanência na luta. O trabalho voluntário gerou frutos, hoje sou formada em Pedagogia, fazendo cursos e melhorando minha condição como profissional, me orgulho porque essas vivências nos fizeram ter outro acompanhamento com os filhos. Eu e mais três companheiras temos filhas professora da escola e na EJA, essa construção vai passando, essa mística, que fortalece a luta e cria outras formas de escolarização. Tem professor de fora do assentamento que trabalha aqui e diz segure minha vaga, se sentem aconchegados por conta da mística de trabalho. (FRANCISCA - COORDENADORA PEDAGÓGICA).

- Antes de entrar no Movimento, era totalmente diferente, parecia uma escuridão, lembro de quando cheguei no acampamento, ainda me emociono vendo aquelas barracas, o povo na luta por ter seu pedaço de chão e vai despertando o interesse de ajudar na coletividade e a ensinar o pouco que sabia. Naquela convivência descobri que tinha pessoa que sabia menos que eu. Lembro do Antônio Piranha, toda vez que ia assinar um documento agradecia, porque aprendeu a ler e escrever e despertou a vontade de seguir aprendendo. (M^a JOSÉ-PROFESSORA).

- Na escola da cidade sofremos preconceito, sem-terra é mal-educado, sabe de nada. Então, fomos obrigados a ocupar nosso espaço e ir mostrando que sem-terra tem educação e sabe lutar quando é necessário se impor quando é atacado. Nessa escola era chamado de cachorro, que anda em carrocinha, isso doía muito. A gente se impôs e quis mostrar que era o contrário, o que recebemos aqui foi uma educação de qualidade, somos sujeitos da nossa história e sabemos lutar por ela, diferente do que pensam por aí a educação do campo e o MST tem educação de qualidade e luta para mostrar isso. É importante esse trabalho, para nos ajudar a desmistificar esse pensamento para a sociedade. (CRISTIANE – VOLUNTÁRIA).

Fonte: Autor (2023), adaptado de Jovchelovitch & Bauer (2002).

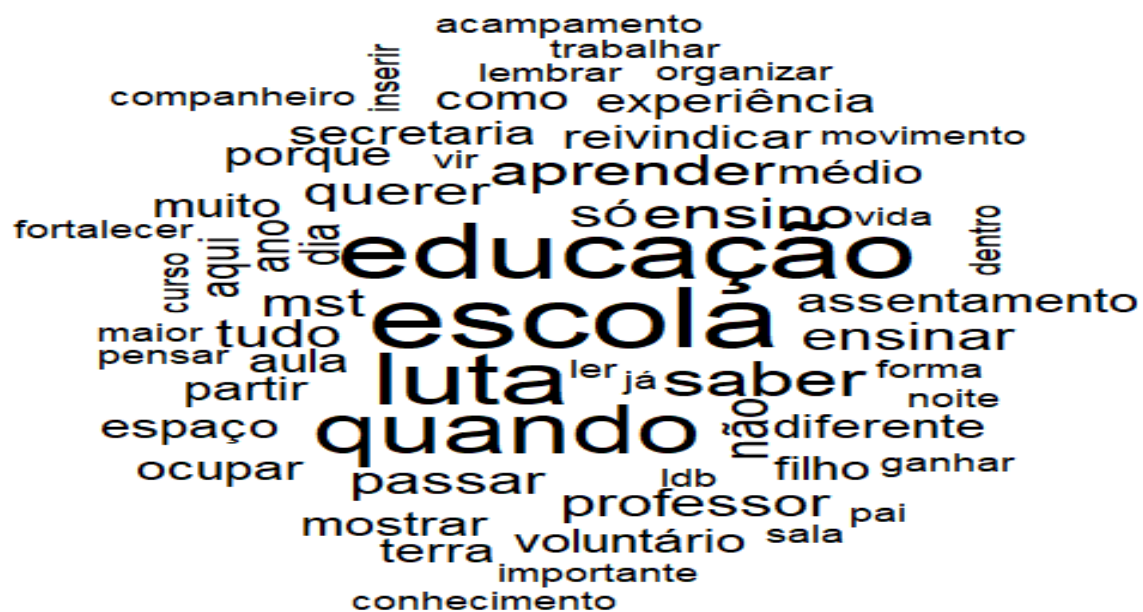
1.1.2 – Quadro de Frequência

formes	eff 
escola	13
educação	12
luta	11
quando	10
saber	7
aprender	6
ensino	6
ensinar	5
tudo	5
professor	5
passar	5
não	5
só	5
mst	5
querer	5
voluntário	4
terra	4
ocupar	4
muito	4
mostrar	4
espaço	4
cu	4

formes	eff 
filho	4
aqui	4
como	4
médio	4
partir	4
porque	4
experiência	4
ano	4
secretaria	4
assentamento	4
diferente	4
reivindicar	4
aula	4
día	4
conhecimento	3
lembrar	3
ganhar	3
fortalecer	3
companheiro	3
ldb	3
pai	3

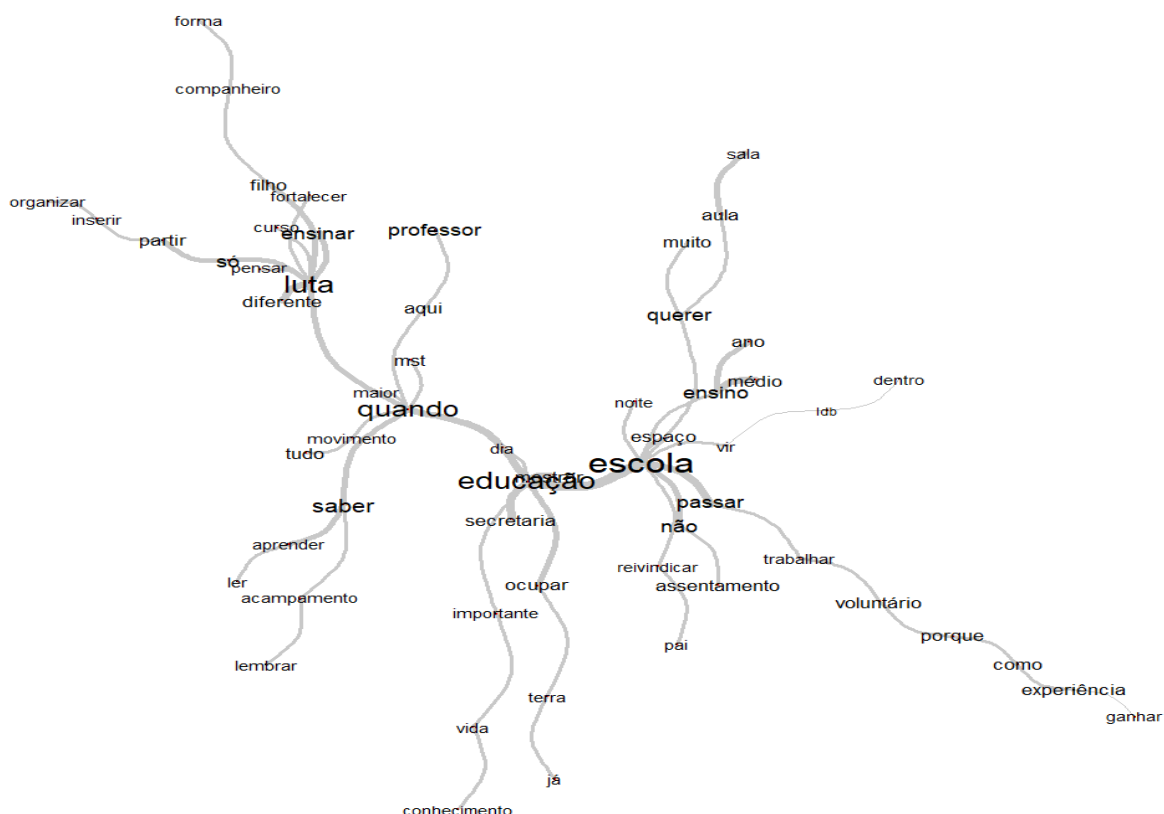
Fonte: Autor (2023). Software IRAMUTEQ.

1.1.3 – Nuvem de palavras



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes

1.1.4 – Grafo Similitude.



Fonte: Autor (2023). Software IRAMUTEQ .

APÊNDICE 1.2 – PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS X PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EJA: ABORDAGEM

1.2.1 - Dados trabalhados: Contribuição dos participantes

- O resultado dessas práticas é tudo que a comunidade é hoje, o ambiente escolar é acolhedor e não é só para ler e escrever. Os com mais idade vão ficando nas séries iniciais da EJA, quanto menos idade vão avançando na escolarização, tivemos um avanço nas matrículas de EJA quando passamos a ofertar além da alfabetização, das primeiras etapas, e conquistamos o ensino médio esses, que progridem são o público mais jovem. Essa escola é referência no município em educação, as pessoas veem que dá certo de que é possível, foi gratificante montar no início do ano o quadro funcional da escola e perceber que mais de 70% dos funcionários são pessoas da comunidade e a maioria são ex-alunos da escola, então o reflexo dessa prática não só da EJA, mas do ensino regular são práticas exitosas. A EJA é nosso foco ainda hoje trabalhar com os pais e eles instigando os filhos para permanecerem na escola valorizando o espaço. Hoje a maior dificuldade é porque no Município nada foi pensado para a educação do campo por parte da gestão pública, todos os dias precisamos enfrentar essa realidade, as vezes tendo que bater de frente, e na EJA é pior. Aqui muitas mulheres jovens casaram e tiveram filhos, são da faixa etária de 20 a 25 anos que voltaram para estudar. Esse público mais jovem vem e participa, até porque eles gostam dessa movimentação da escola trazem filhos, e ficam por aqui fazendo alguma atividade ou brincando. O ensino médio começou em 2019, o Estado estava fechando escolas no município, mas conseguimos esse anexo, antes disso passamos uns 2 anos sem conseguir formar turmas de EJA. Depois da abertura do ensino médio, esse cenário mudou, os jovens e adultos retomam o ensino. Nas turmas do fundamental multietapas, ainda temos professores aqui do assentamento, mas no ensino médio eles vêm de fora da comunidade, mas se adaptam e acabam assumindo os princípios da educação que aqui se desenvolve. Outra questão é a mudança de acampamento para assentamento, no assentamento, a solidariedade, juntar é mais difícil, ainda conseguimos discutir em coletivo com o professor com mais dificuldade. Quando estavam desanimados, brincava com eles, fazia a noite de beleza, de massagem, isso animava, mesmo com a dificuldade. A sala de aula é o lugar onde faz acontecer o conhecimento, desde o acampamento até o assentamento. A escola é esse ponto de encontro para a conquista de tudo que tem aqui. Nas jornadas no aniversário de nascimento e

morte do Paulo Freire, aniversário de Che Guevara, trabalha a questão da solidariedade e do embelezamento. Em junho trabalhamos a festa junina, outubro a questão da consciência negra e em seguida o aniversário do assentamento. Sempre em projeto o Natal, trabalha com a distribuição das cestas básicas e a ceia são essas habilidades que instigamos em sala de aula. Quando alguém adoece ver no coletivo como ajudar e colaborar. (ILDENER – GESTORA).

- Podemos dizer que os docentes, tanto de fora quanto os daqui, vão se apropriando da mística e da relação de trabalho, a prova é três professores que estão indo para Teresina fazer uma Especialização em Educação do Campo, levam as místicas, planejam, damos contribuições e no momento da aula, são sempre elogiados pela dimensão e o aprofundamento das questões da educação do campo que a mística deles proporciona. Esses professores do ensino médio que entraram recente, já vão se envolvendo com nossa forma de trabalhar. Lançamos um desafio, participar de um projeto em comemoração do aniversário do assentamento ficava me perguntando, será que vão dar conta. Foram se envolvendo mesmo com dificuldade inicial tem uma facilidade. É satisfatório ver em um professor de fora essa visão colaborativa. Também se discute a jornada de trabalho. Março trabalha o mês das mulheres, abril a questão religiosa a partilha, no carnaval se faz as atividades em comunhão. (FRANCISCA – COORDENADORA PEDAGÓGICA). .

- Vejo essas coisas todas como um direito do cidadão, me percebi cidadã a partir do momento que assumi a responsabilidade com várias turmas de alfabetização, além de ensinar, discutíamos os temas geradores que ia levantando as situações do cotidiano, a alfabetização em si, a leitura a escrita era mais difícil, a matemática é mais fácil para os adultos. Recordo que as vezes algum aluno estava com mais dificuldade em acompanhar a turma e outro incentivava, tinha aquele cuidado uns com os outros, uma solidariedade. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA).

- Eu tinha uma insegurança grande no começo, porque não sabia como lecionar, mas aprendi a planejar nas formações e ia aplicando, só perdi mais esse medo quando entendi que o planejamento poderia ser construído junto com o aluno, isso marcou minha passagem. Quando um aluno da EJA adoece a turma inteira via visitar, levar uma palavra amiga, um conforto, além do remédio é a solidariedade com o companheiro que está precisando. Naquele dia a aula é sobre outros valores. No assentamento poucos sabiam ler, nos abaixo-assinados eram todos no dedo. Surgiu o EJAPI e a EJA, nos envolveram, melhorou demais. Hoje aqui a maioria sabe pelo menos escrever, a escola foi um ganho é muito importante porque representa o símbolo da luta pela erradicação do analfabetismo e da melhoria de vida das pessoas. (MARIA – PROFESSORA).

Os alunos da EJA idosos, reclamam do problema de visão, vamos atrás dizem que não precisam e nem tem mais necessidade de aprender nada e acabam desistindo. Quando estamos na busca-ativa tentando convencer as pessoas, eles falam diga logo o que você quer, não tenho tempo a perder. Hoje na comunidade está difícil conseguir alunos para a EJA. (FRANCIMÁRIA – PROFESSORA).

Fonte: Autor (2023).

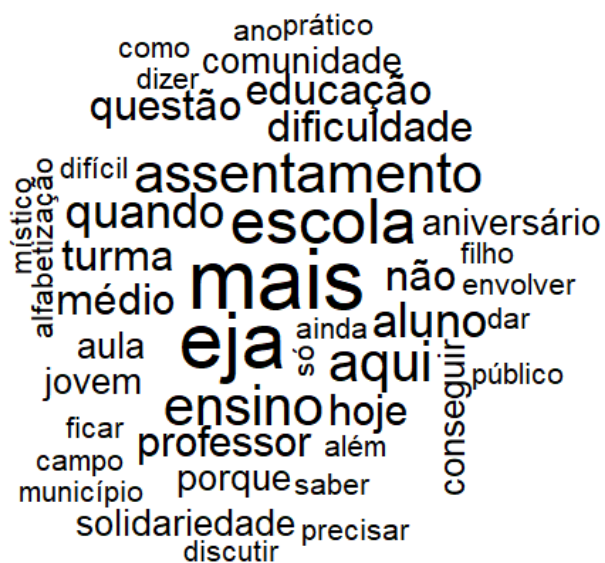
1.2.2 – Quadro de Frequência

formes	eff	↓
mais	11	
eja	10	
escola	8	
aqui	7	
ensino	7	
assentamento	7	
aluno	6	
quando	6	
questão	5	
hoje	5	
médio	5	
educação	5	
professor	5	
turma	5	
não	5	
dificuldade	5	
solidariedade	4	
aniversário	4	
conseguir	4	
jovem	4	
porque	4	

formes	eff	↓
aula	4	
comunidade	4	
discutir	3	
município	3	
dar	3	
campo	3	
místico	3	
dizer	3	
filho	3	
como	3	
público	3	
ano	3	
precisar	3	
prático	3	
envolver	3	
ficar	3	
ainda	3	
só	3	
além	3	
alfabetização	3	
saber	3	

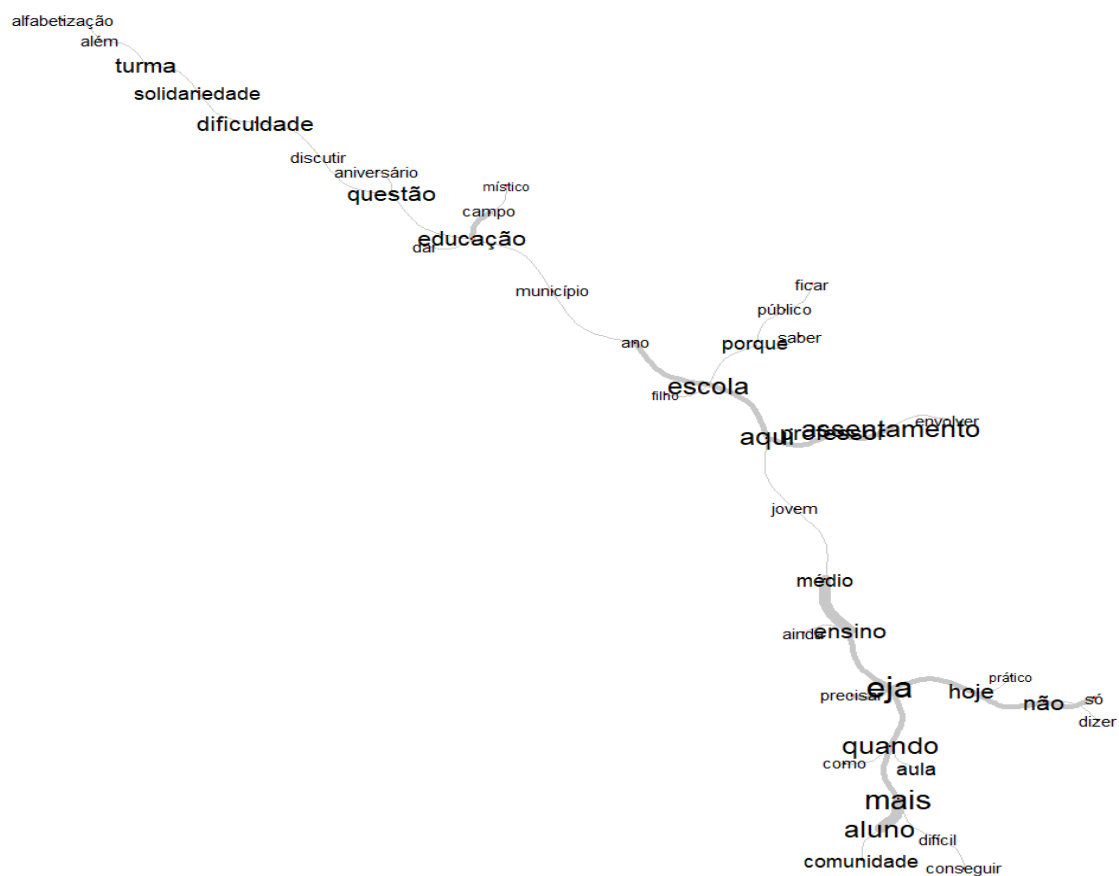
Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

1.2.3 – Nuvem de Palavras



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

1.2.4 – Grafo Similitude



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

APÊNDICE 1.3 – PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

1.3.1 - Dados trabalhados: Contribuição dos participantes

- As primeiras formações eram ministradas pelo Setorial da Educação do MST, recebemos muitos materiais e aulas dinâmicas para trabalhar com os alunos. Depois a foi a Formação do PRONERA, o planejamento era construído dentro do contexto da realidade se era período de inverno trabalhávamos dentro desse ciclo, os temas geradores eram nesse sentido: frutos do período, a colheita, o manuseio, os trabalhos de mutirão a questão do embelezamento, plantar as flores na comunidade, incentivava os alunos a fazerem na sua casa. Tudo puxado pela EJA, discutir saúde, prevenção de DST's e conscientização, distribuição de preservativos, íamos conseguindo trazer os agentes de saúde, identificamos mulheres com doenças venereis, iniciava tratamento via SUS. Violência doméstica, tudo era discutido com projeto através dos coletivos. Paulo Freire era nosso catecismo, menino que lia o mundo, todo nosso processo de formação era dentro da metodologia freiriana, aqui mesmo na escola tem várias imagens, nas nossas blusas, tudo era Paulo Freire, nossas práticas foram embasadas dentro das teorias dele. Nossa formação foi no período do seu falecimento, estava muito forte, temas geradores, metodologias de trabalho, a questão do uso de materiais alternativos para suprir as ausências. Ao longo do processo nos diziam, Paulo Freire fazia isso, íamos fazendo da mesma forma o pensador é uma pessoa presente na nossa escola, no nosso fazer cotidiano. Com o passar dos anos apesar da transformação e melhoria das coisas fazemos questão de manter a mística de trabalho pautada nos princípios de educação de Freire, o protagonismo dos alunos, da educação infantil a EJA, buscamos trabalhar como um sujeito, sua história, suas experiências é o que se usa como instrumento de transformação da vida. Sobre as formações que o MST promove, depois da pandemia não estamos participando como deveríamos, antes tínhamos o coletivo da Educação que todo mês se reunia e ia trabalhando esses itinerários a partir das discussões do Paulo Freire, recebíamos cartilhas, as apostilas com os resumos dos seus livros. Quando o professor passa a ser efetivo temos dificuldade em manter as formações do MST. Precisamos retomar às atividades de formação com quem fica, para manter essa percepção crítica da realidade, essas formações políticas e pedagógicas, são embasadas em Paulo Freire. Na época das farinhadas uma aluna me falou do quibane, na minha região chamava de peneira. Essa aluna foi dar uma aula de quibane, como era feito, melhor palha da palmeira, de babaçu, o tamanho da folha, como trançar, quantos saberes essa aluna trouxe, português, matemática, ciências, biologia, geografia e outras, a aluna sabia e eu nada. Na formação aprendi a respeitar essa troca de saberes. Sobre os professores de fora e do movimento temos experiências bem interessantes, na época do acampamento, assumimos as turmas e fomos aprendendo na prática, sob a orientação do coletivo de educação do MST. Na transição do assentamento e já com o prédio da escola, o município não mandava professor, e continuamos assumindo a frente da escola: preencher diário, fazer planejamento, organizar proposta curricular, organização das séries e anos da educação infantil e do ensino fundamental. No quarto ano por falta de professores, tive que assumir a direção e ficava difícil, mas a Secretaria até hoje nos chama e aponta os nomes, analisamos e discutimos, e quando chegam temos uma conversa, mostramos a proposta e dinâmica de trabalho. Desses 15 anos em que vêm pessoas de fora, somente 4 professores não se adaptaram a proposta, os demais até hoje estão conosco e tem fila de espera, pena que não temos vaga para todo mundo. (ILDENER – GESTORA)

A formação docente em processo, construída pela proposta do Movimento vai transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST. Temos ativo na escola um Projeto de Voluntariado, bem atuante, para as colegas que já passaram e principalmente para as crianças. Quem se dispõe do ensino fundamental a ajudar a professora da educação infantil e quem do ensino médio se dispõe a ajudar o ensino fundamental. Quem está no ensino superior e ainda assim permanece ajudando nas atividades dentro e fora da escola. Então, tem esse ganho graças ao voluntariado. (FRANCISCA – COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Aqui sempre fomos assim, só porque é Diretora tem que estar na mesa... só porque é Coordenadora tem que estar na frente.... Chegou Prefeita, Secretária não tem que bajular, esse povo quando vem pra cá já sabe nosso jeito. Todo mundo aqui é importante, a cadeira que um se senta, qualquer um senta. Quando esse pessoal vem para ver os festivais de cultura, continuamos a arrumar as crianças para a atividade todo mundo fica à vontade. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA)

Nas formações da EJAPI eu estava, porque a partir do momento que me coloquei para ensinar eu tinha que estudar. Nas formações aprendia a planejar, e quando chegava aplicava com os alunos o que aprendia lá fora, as atividades, a forma de dar aula ia vendo o

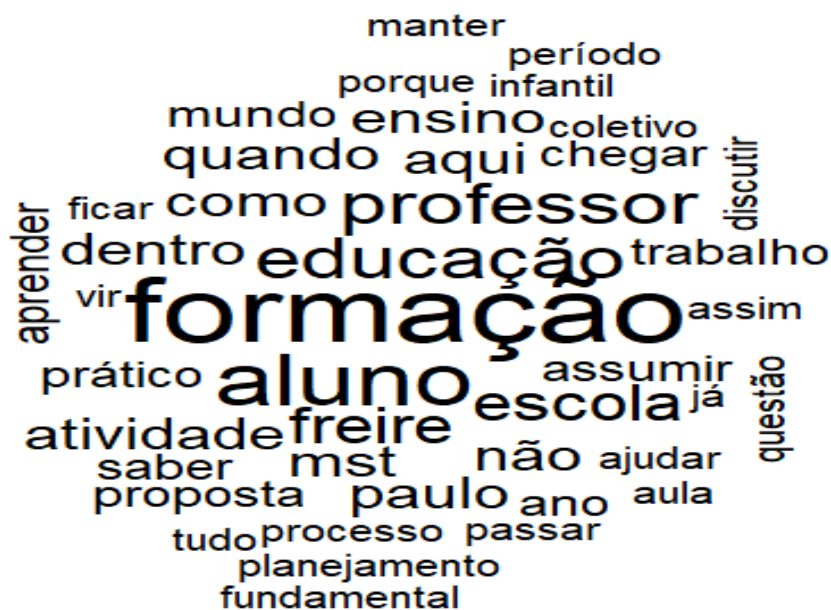
que fazia sentido para o aluno aqui na prática, era sempre assim um planejamento meio experimentando e produzindo as atividades. (MARIA – PROFESSORA)

Fonte: Autor (2023), adaptado de Jovchelovitch & Bauer (2002).

1.3.2 – Quadro de Frequência

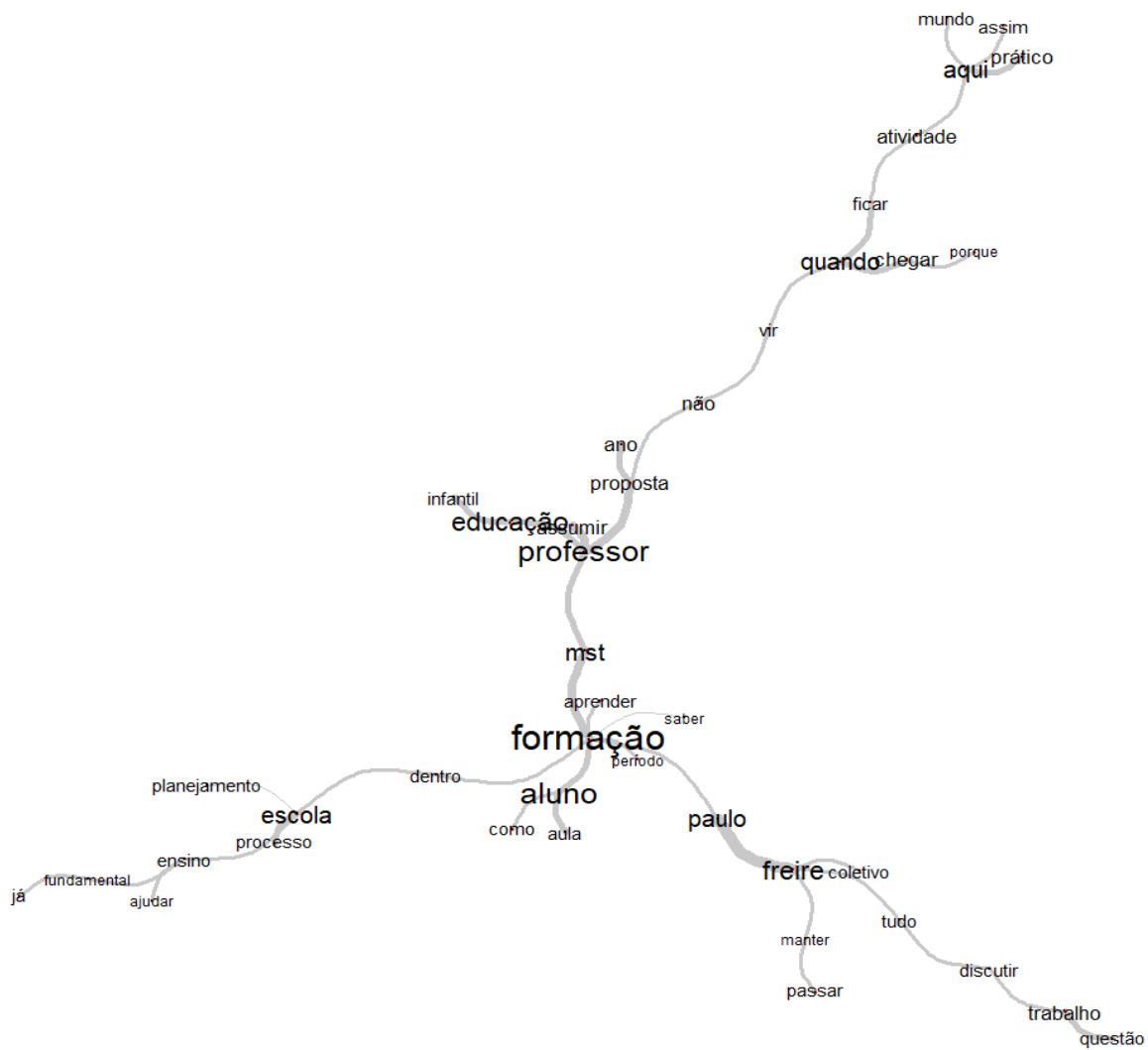
formas	eff	↓	formas	eff	↓
formação	12		trabalho	4	
aluno	9		prático	4	
professor	7		assumir	4	
educação	7		manter	3	
escola	6		fundamental	3	
freire	6		período	3	
dentro	5		tudo	3	
ensino	5		discutir	3	
não	5		vir	3	
atividade	5		infantil	3	
quando	5		coletivo	3	
paulo	5		questão	3	
mst	5		planejamento	3	
aqui	5		aula	3	
como	5		já	3	
aprender	4		ficar	3	
ano	4		assim	3	
proposta	4		porque	3	
mundo	4		passar	3	
saber	4		ajudar	3	
chegar	4		processo	3	

Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

1.3.4 – Grafo Similitude



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

APÊNDICE 1.4 – PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS: INFLUÊNCIAS NAS TOMADAS DE DECISÕES DO MST

1.4.1 - Dados organizados para a análise do discurso no software IRAMUTEQ

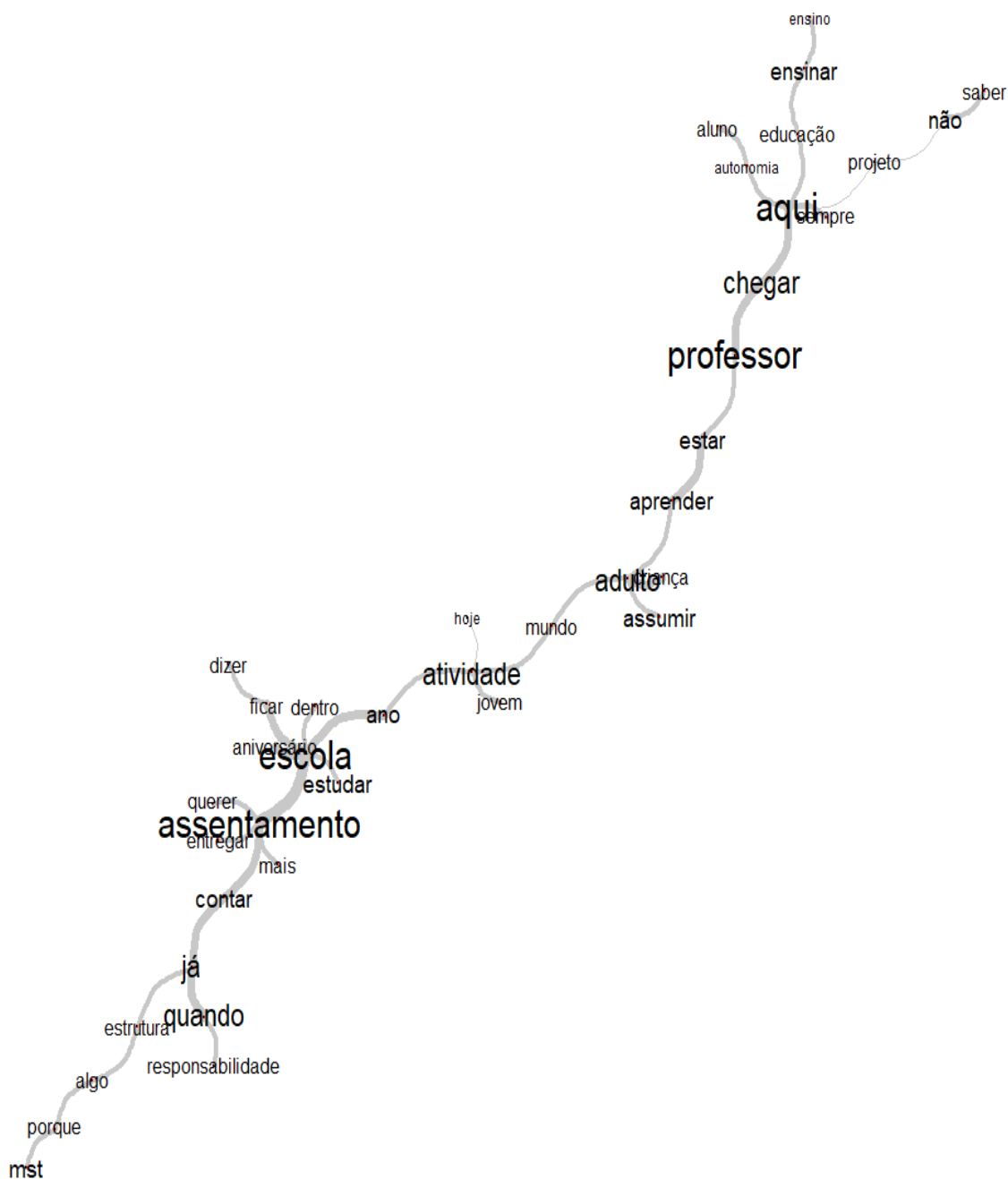
- Os professores, quando chegam com a ideia de desenvolver um projeto, acolhe-se e cria as condições dentro das nossas possibilidades. Junta todo nosso acervo ambiental como: cabaças, raízes, cipós, produções agrícolas, tudo vira cenário das atividades. As vezes o cerimonial da prefeitura se dispõe a mandar algo, sempre se surpreendem porque preferimos a nossa cultura. Quem aqui chega vai se tornando um professor militante do MST, vai absorvendo a proposta, comparando com as de outros espaços e vendo que o desenvolvimento educativo aqui é sob outra perspectiva. Somos mais de 50 profissionais dentro da escola e todos vestem a camisa. No aniversário do assentamento quem oferece o café da manhã para a comunidade são os professores de fora, no jantar comunitário todos vêm. Temos mais segurança do nosso trabalho, porque nossos discípulos é que estão tomando conta. Chegamos primeiro tivemos que batalhar, aprender no fazer e pegando pancada, para eles já deixamos estruturado, estrutura pronta, se fortalecem fazendo a partir de algo. Temos um grupo de jovens potentes, há uns 2 anos atrás estávamos no sufoco. Esse ano os professores tomaram conta das atividades da escola, que são muitas, no período do aniversário do assentamento, o grupo de jovens das atividades coletivas, no ano passado fizeram algo que todo mundo duvidou que eles fariam, montar um viveiro de mudas, da limpeza a montagem da estrutura, trabalhando dia e noite. Ainda chamávamos para reunião, os torneios de futebol que sempre participam e ganhamos. Captamos esses recursos para construir esse viveiro, e as pessoas questionavam se eles iam fazer acontecer. A juventude provou que tem responsabilidade e sabe o que quer, sabem fazer. Sem estrutura demos conta, imagine eles com a estrutura. Fico tranquila de que daqui a 10 anos já vão assumir a liderança do assentamento e da escola também. Tem mãe que tira das atividades culturais, não gosta e infelizmente perdemos alguns para violência e para o crime, alguns morreram, mas apesar disso, tenho orgulho da nossa história. Hoje podemos observar que há identidade, as crianças os jovens e os adultos do assentamento e os de fora, vão assumindo essa lógica do projeto de sociedade, não baixar a cabeça, dizer para o mundo somos assim, queremos reivindicar por melhores condições de vida, sem se importar o que vão pensar. (ILDENER – GESTORA)

- A formação docente em processo, construída pela proposta do Movimento vai transformando a prática educativa de quem aqui chega, assume a identidade docente do professor do MST. Esse ano na semana do aniversário do assentamento lançamos um desafio para os estudantes da escola, diurna e noturna, a arrecadação de alimentos para doar a quem precisa, só tínhamos 5 dias para isso e queríamos entregar dentro da comunidade. As próprias crianças e adolescentes vieram conversaram com os adultos e pediram para entregar as cestas para as famílias mais carentes de fora do assentamento, me surpreendi com a atitude, então fomos fazer a entrega, eles iam entregando as cestas e dizendo para as pessoas, essa é uma doação da Escola do MST, receba de coração, ficava emocionada, isso me enche de orgulho. O motorista que acompanha nessas andanças comenta da desenvoltura dos alunos, da iniciativa de arrecadar e fazer acontecer as doações, registram tudo e nos mandam, essa autonomia dos alunos é a maior prova do que aqui produzimos através da base de educação freiriana. (FRANCISCA – COORDENADORA PEDAGÓGICA)

- Os temas geradores da pedagogia de projetos de Paulo Freire falam da autonomia para o educando, aqui sempre tivemos o cuidado de ligar esses projetos, os temas e as possibilidades na realidade do aluno para estimular a ter essa autonomia. Essa troca de saberes, a relação entre ensinar e aprender que o MST proporciona é maravilhoso, porque a lógica de educação é diferente, não é uma coisa bruta, sem sentimento. Aquele encantamento com o novo, em sala de aula, nas atividades os adultos com as crianças, nos eventos pensava, isso aqui é para todo mundo, olha o que estamos fazendo, uma pessoa do campo aprendendo e se encantando. Quando cheguei aqui só tinha o ensino fundamental, por conta dessa responsabilidade em ensinar fui até o ensino médio. Saí da educação em 2000, já tinha progredido com meus estudos, saia do assentamento e ia a noite concluir essa etapa da educação. Ia trabalhar já levava a farda e ficava por lá na cidade para ir para escola, quando eu terminei o médio, o povo me dizia e você ainda vai estudar? Para quê? E com aquela determinação cursei auxiliar em enfermagem, primeiros socorros, fiz o avançado para agente de saúde e hoje atuo na área, adoro minha profissão, adorava ensinar, mas hoje me realizo também e vou continuar estudando. Mas na passagem pela escola, entendi que para progredir na vida precisa estudar. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA)

- Quando participava das formações de professores no PROEJAPI me sentia pertencente a alguma coisa grande e isso me dava uma obrigação de estudar, de me escolarizar pelo peso da responsabilidade do que estava assumindo que era criar meios de outro adulto que nem eu, aprender. Veja, o que eu sei, ela não sabe, o que ela não sabe, eu sei e vai trocando esses aprendizados. Sei sobre a medicina natural, dos remédios da mata, elas

1.4.4 – Grafo Similitude.



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

APÊNDICE 1.5 – PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIRIANAS: EXPERIÊNCIA DOCENTE E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

1.5.1 - Dados organizados para a análise do discurso no software IRAMUTEQ

- A EJA é de fato nossa primeira perspectiva educativa e de luta, sem ela as outras etapas não viriam com a força que tem, no acampamento a parte da educação quem assumiu foram as mulheres, e tínhamos muitas limitações, marido, filho. Muitas foram proibidas de trabalhar, estudar e se formar, pelos maridos, nós que ficamos, algumas foram se empoderando e vendo que a vida vai além do contrato social do casamento, que vem acompanhado muitas vezes de um relacionamento abusivo. Com o tempo muitas se separaram e passaram a viver sua vida com mais liberdade. Além do que vivíamos no cotidiano da escola, ainda tinha que lidar com a vida privada. Quando entrei no MST, só queria vir para o acampamento e ficar no suporte o meu companheiro da época foi me envolvendo, nos setores, frente dos coletivos e fui ganhando gosto, mulher quando se coloca a frente de algo ela se destaca, e aí ele queria cortar minhas asas depois ao ponto de impor, ou o MST ou eu, claro que decidi pelo Movimento e fui para Paraíba fazer meu curso, e ouvi muita coisa como: mãe desnaturada, irresponsável. Temos que ter muita convicção do que queremos. Hoje sou realizada por essa experiência. Depois da implantação do ensino médio, tivemos um ganho enorme muitos alunos do fundamental aqui do assentamento desistiam, era difícil ir para a cidade, ou se empregavam muito cedo e ficavam sem estudar, hoje estão inclusos na EJA noturno. Nos prometeram cursos técnicos em agricultura e agropecuária e está sendo construída a escola de nível médio aqui. A nossa maior preocupação que era o aluno que sai do fundamental para fora, agora vai poder permanecer aqui, isso é uma vitória do coletivo. (ILDENER -GESTORA)

- Cada dia é um aprendizado, um novo desafio, hoje, um aluno chegou pedindo ajuda dizendo, ou me ajuda ou me mato, me senti tão impotente fiquei chocada e chamei um professor. Para a minha surpresa outro aluno chamou o colega e foram conversar fiquei observando apreensiva, mas depois estavam sorrindo. Um aluno teve a iniciativa o cuidado, uma palavra amiga que nem eu tive, se eu fosse tradicionalista, será se eu teria deixado outro aluno fazer isso? Veja como essa juventude é sensível e incluyente, aprendi como se faz um acolhimento com alguém numa condição de crise. Eu vejo que a EJA foi uma porta que se abriu, porque sem ela dificilmente teria vivido o que vivi, o grau de formação que tenho e sou o que sou hoje, graças a EJA, e digo que tenho um pai que é o MST. Defendo o Movimento, porque foi graças a ele que sou o que sou, o que tenho, minha família, meus filhos, todos somos frutos do MST. Na educação o maior processo formativo foi a EJA, essa modalidade é um campo desafiador, muito gratificante para quem quer ser professor. Na EJA, muitas alunas vêm sem os maridos quererem, buscamos conscientizar fazendo um trabalho de conquista para que permaneçam. (FRANCISCA – COORDENADORA PEDAGÓGICA)

- No MST a forma de ensinar e aprender é diferenciada, sempre aprendemos a nunca chegar numa sala de aula sendo uma professora que só escreve e o aluno que só copia. Sempre partimos do diálogo querendo saber do aluno. Nas místicas e nas rodas de conversa vão relatando a dificuldade, na aula mostra-se como a leitura é importante para resolver o problema dele, como pode ajudar naquela situação, naquele momento é uma oportunidade para todos se fazerem presentes. Sou grata à oportunidade que tive, a educação hoje é o maior bem que eu tenho, sai da sala de aula, estou na saúde, colaboro quando é possível nas atividades culturais principalmente, mas afirmo se precisar eu volto para ensinar, sei da importância que é, sem preço, fora a oportunidade que temos de transmitir algo a alguém. Trabalhando a colaboração, a ajuda mútua, na própria discussão que se faz, todo mundo é importante. Aqui não se vê casos de bullying, preconceitos com sexualidade, racismo, até porque sempre debatemos sobre esses temas. (MARIA JOSÉ – PROFESSORA)

- Eu digo que a EJA foi a maior experiência educativa da minha vida, aprendia mais que ensinava, muitos dos meus alunos já se foram. Se eu tivesse continuado ensinando já tinha me formado, mas fui ficando ao longo do caminho, outros professores formados vieram, mas só vi o mundo dos 30 anos para cá, porque a experiência educativa que aqui tive transformou a minha vida, eu passei a dar tanto valor que todos os meus filhos e netos estão nesse circuito educativo, porque mostro a importância. (MARIA – PROFESSORA)

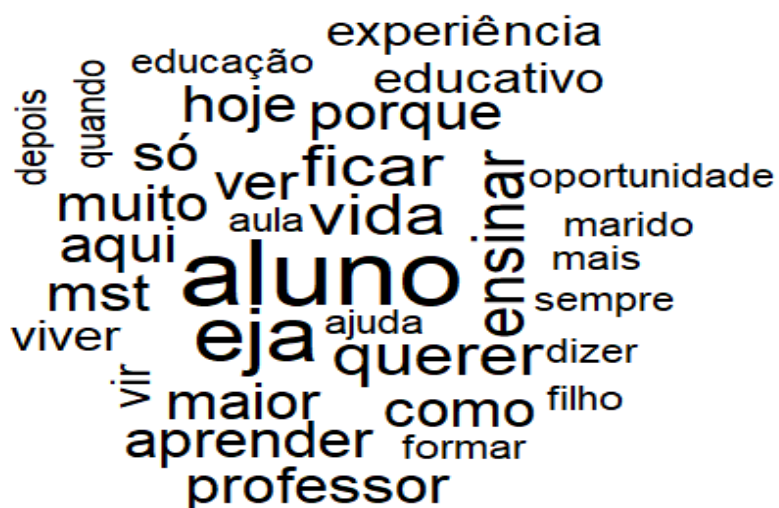
- Trabalho desde cedo com a EJA, tem uma troca de experiências, mais aprendi do que ensinei, só ensinei: leitura, escrita e a matemática, mas o conhecimento de vida deles, sobretudo dos idosos, foi o meu maior tesouro a minha alegria, sou professora do primeiro período e a convivência com eles me encanta demais, sou muito grata por tudo que fizeram por mim. (FRANCIMÁRIA – PROFESSORA)

1.5.2 – Quadro de Frequência

formes	eff		
aluno	10		
eja	8		
ficar	6		
ensinar	6		
querer	6		
vida	6		
professor	5		
só	5		
mst	5		
como	5		
aqui	5		
muito	5		
hoje	5		
aprender	5		
maior	5		
porque	5		
ver	5		
experiência	4		
educativo	4		
vir	4		
viver	4		
		depois	3
		oportunidade	3
		filho	3
		ajuda	3
		quando	3
		marido	3
		dizer	3
		mais	3
		aula	3
		educação	3
		formar	3
		sempre	3

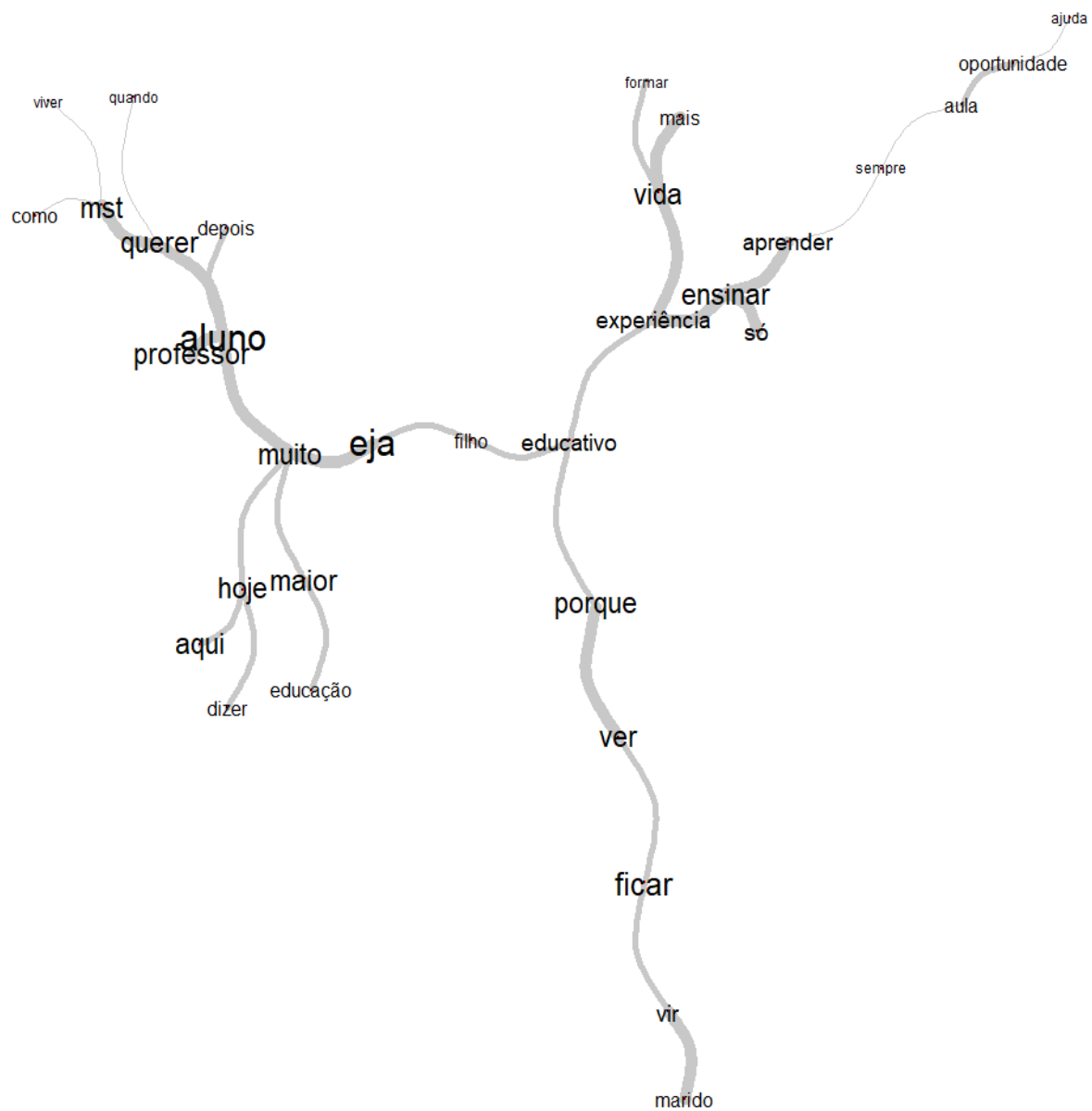
Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

1.5.3 – Nuvem de palavras



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

1.5.4 – Grafo Similitude.



Fonte: Produzido pelo software IRAMUTEQ a partir da entrevista com as participantes.

APÊNDICE 02 – INSTRUMENTO: ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. O que vem ao teu pensamento imediato quando te falam em práticas libertadoras freirianas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
2. Fale um pouco sobre, como as práticas libertadoras freirianas contribui para a abordagem da prática pedagógica na educação de jovens e adultos, no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
3. O MST promove cursos de Formação Continuada para os professores da Educação de Jovens e Adultos, sobre a abordagem das práticas libertadora freiriana.
4. Na sua percepção, as práticas libertadoras freirianas influenciam nas tomadas de decisões do MST. Justifique com exemplos práticos.
5. Agora, fale de sua experiência docente. Lembre-se do maior número de atividades que desenvolve na sua sala de aula de EJA. Fale das estratégias utilizadas, e descreva a forma de abordagem.

APÊNDICE 03- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada Educação de Jovens e Adultos: Influência das Práticas Libertadoras Freireanas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, vinculada ao Programa de Pós-Graduação/Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – PPGEd/UFPI. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura, professora permanente do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI e tem como pesquisador assistente a Prof. Jefferson de Sales Oliveira, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

A pesquisa tem como objetivo geral, compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, visando sua influência no movimento dos trabalhadores sem terra e como objetivos específicos: Identificar as práticas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas no movimento de trabalhadores sem terra; Caracterizar as práticas libertadoras freireanas na educação de pessoas jovens e adultas; Analisar a influência das práticas libertadoras freireanas no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Esta pesquisa tem por finalidade contribuir com a discussão mais atual do pensamento de Freire para o aprendizado dos educandos jovens e adultos, através de um território popular de educação, promover o processo de escolarização que contribua com a transformação de vida do público envolvido. Assim, acredita-se que os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa (RESOLUÇÃO CNS n. 466/12; RESOLUÇÃO CNS n. 510/16). Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones (86) 9.9952-7806 – Jefferson de Sales Oliveira e (86) 99986-4564 – Maria da Glória Carvalho Moura. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de se refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, nesse momento de efervescência da reescrita das propostas Curriculares, orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na eminência do novo Plano Nacional de Alfabetização (PNA), onde a Educação de Jovens e Adultos foi alinhada a essas propostas. Há um urgente esforço envolvendo a Academia, os sistemas públicos de ensino, municipais e estaduais, movimentos sociais e sindicais, na busca de preencher o vácuo histórico no que diz respeito ao direito a educação a quem mais necessita, que é a classe trabalhadora adulta e não-escolarizada que tem sobre si uma série de consequências oriundas da sua desqualificação escolar.

Com isto, esta pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento profissional docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos do MST no estado do Piauí, com vistas a indução e/ou fortalecimento de uma Cultura Escolar que se faça promotora de uma Prática Libertadora de Professores, no contexto escolar, ao primar pela reflexão e ação crítico-colaborativa, tendo como suporte básico o diálogo interativo, necessário para a compreensão da práxis em um contexto complexo e desafiador, a sala de aula.

Para sua realização serão utilizados dois instrumentos para a coleta de dados, os quais os professores serão convidados a participar, ambos aplicados de forma presencial:

- Questionário: para professores da EJA dos assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, via Ferramenta Google Forms no período de 01 a 29 de outubro de 2022. Será encaminhado link de acesso por e-mail, com o convite para participação e este TCLE, que deverá ser assinado e encaminhado de volta para o email: jeffersondesallesthe@gmail.com;
- Entrevista Narrativa através de Grupo Focal: para 06 dos professores lotados na Unidade Escolar Bernardo Sabino no Assentamento Palmares no município de Luzilândia – PI. A realização da atividade está prevista para o período de 17 a 21 de outubro de 2022, com duração de aproximadamente 20 minutos, o tempo vai depender do interesse do (a) participante, pois não há por parte das pesquisadoras interesse em limitar a narrativa e serão gravadas. Portanto, solicitamos autorização para uso da captação de imagem e voz por meio de filmagem. Retornaremos contato com os entrevistados entre 01 a 04 de novembro de 2022, para apresentar a transcrição aos participantes, de modo que possam fazer possíveis retificações.

Esclareço que esta pesquisa acarreta riscos mínimos e se você sentir-se constrangido em algum momento da pesquisa, esta será interrompida, até que possa se reconstituir. Nesse caso, a pesquisadora responsável explicará novamente os objetivos da pesquisa, no sentido de minimizar qualquer impacto. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar. Esclarecemos ainda que se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem estar físico e mental você será encaminhado para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, estaremos adotando procedimentos éticos conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 e Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

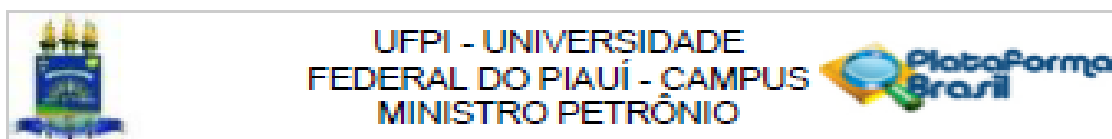
ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFPI

ANEXO 2 – OFÍCIO CARTA CONVITE PARA COLABORAÇÃO COM A PESQUISA

ANEXO 3 – OFÍCIO COM A AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS LIBERTADORAS FREIREANAS NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM

Pesquisador: Maria da Glória Carvalho Moura

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64370222.9.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.781.500

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2023969.pdf de 20/10/2022) e do Projeto Detalhado (Projeto_Completo.docx de 07/10/2022).

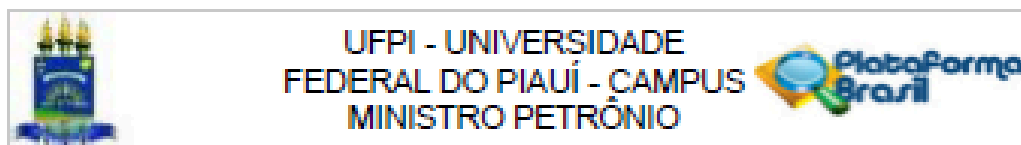
Desenho:

Esse estudo terá como bojo analítico a educação como instrumento de conscientização, tema recorrente nas discussões nas décadas de 60, 70 e 80, esquecida na atualidade como pontua Gohn (2013), como território desse processo nos utilizaremos do espaço de uma escola que surgiu dentro de um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), do Estado do Piauí. Como recorte metodológico, nos ateremos a discutir com os professores da Educação de Jovens e Adultos, como a metodologia freireana de liberdade reflete no cotidiano docente, bem como na vida dos educandos assentados.

Resumo:

Esse esforço científico da educação, funda-se a partir da pergunta: Como as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no Movimento dos

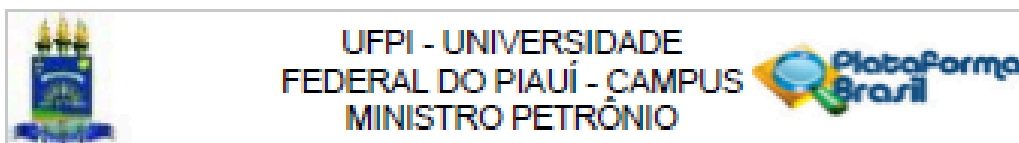
Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.040-850
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.791.500

em sua maioria o público e contextos de vida. Para esse grupo social, em processo de escolarização, a educação ofertada reflete o panorama de fragilidades, que já se fazia presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no 4.024 publicada em 1961. O debate sobre educação de pessoas jovens e adultas, à época Ensino Supletivo, ganha destaque na Lei 5.692 de 1971, da Reforma de Ensino de 1o e 2o Graus, seguida da aprovação do Parecer no 699/72, definiu as quatro funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (MOURA, 2003). Entendia-se como Supleência a escolarização regular para os adolescentes e adultos que por várias razões não tiveram acesso a escola na idade considerada própria. Enquanto que, o Suprimento tinha o objetivo de possibilitar o retorno para a função de Qualificação e aperfeiçoamento do estudante trabalhador que tinham em parte concluído os estudos e por fim, a Aprendizagem era voltada para a formação metódica do trabalho vislumbrando além da escolarização dos adultos a sua preparação sequencial para o mercado de trabalho. Essas funções passam por transformações a partir da III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceu em Tóquio no ano de 1992, na qual, a educação para esse público passa a ser compreendida como um processo que acompanhe a pessoa ao longo de toda sua vida (MOURA, 2003). A EJA, enquanto modalidade da educação básica foi instituída a partir da LDB no 9.394 de 1996. No ano de 2000 o Conselho Nacional de Educação (CNE), provocado pelas secretarias estaduais de educação de todo o país, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de pessoas jovens e adultas, Resolução N. 01/2000, na qual foi definida três funções básicas: Reparadora que passa além de ofertar a educação a todas as pessoas Jovens e Adultas, mas também a vislumbrar o público como possuidor de uma igualdade ontológica de uma educação de qualidade (CURY, 2000). No entanto, segundo Moura (2003), essa função não deve ser confundida com o antigo Suprimento, visto que, a função reparadora da EJA não é tido somente como o ingresso do cidadão aos espaços democráticos, mas também como uma reparação histórica dos sujeitos desescolarizados. A função Equalizadora traduz o próprio sentido da EJA, tendo em vista que possibilita a entrada no sistema educacional a qualquer momento da vida principalmente para aquele que desejam completar o processo de escolarização, tendo por objetivo maior a educação permanente e voltada para a solidariedade, diversidade e a igualdade (CURY, 2000). Por fim a função qualificadora objetiva a preparação para o mercado de trabalho do público potencial da EJA. A Resolução no 03 – CNE/2010, define a idade mínima para ingresso nos e a duração dos cursos de EJA, regulamenta, também, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), bem como, a oferta da EJA por meio da Educação a Distância. A LDB no 9.394 de 1996, normativa vigente da educação do país, recebeu através do Resolução no 01 de 2021 do Conselho Nacional

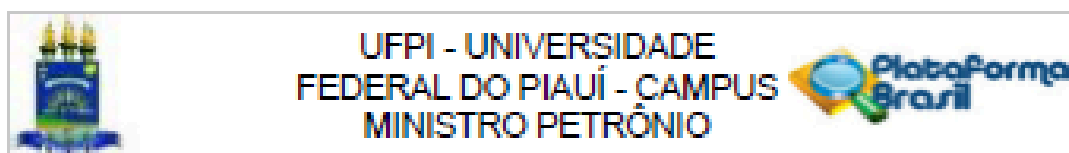
Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-850
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.701.500

de Educação (CNE), institui as atuais Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que objetiva a integração da modalidade à política nacional de alfabetização, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como define a oferta de EJA presencial e à distância, com matrículas concomitantes com a educação profissional e com ênfase na educação ao longo da vida. Entremeadando as composições factuais expostas, destacamos a Educação Popular, movimento social surgido do século XX na América Latina, que no Brasil ganhou força no fim da década de 50 início dos anos 60, vinculados aos movimentos sociais populares e que dentre várias ações duas merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular no Recife, que surgiu como atividade de extensão da então Universidade do Recife e o Movimento de Educação de Base, criado pela Confederação dos Bispos do Brasil, ambos movimentos desenvolveram suas atividades articulando cultura e educação como instrumento de alfabetização e conscientização para as grandes massas do nordeste brasileiro (ESTRECK; ESTEBAN, 2013). A Educação Popular conforme Brandão (2009) é um movimento emergente político que as classes populares da América Latina e de outras regiões do mundo se organizaram para criar um contraponto frente aos modelos hegemônicos de educação que pautam-se nos modelos econômicos de mercado. No Brasil esse movimento reflexivo e de intervenção social na realidade conceito ampliado para Educação Libertadora (BRANDÃO, 2013), que tem por objetivo a emancipação social e a transformação humana numa perspectiva propedêutica e crítica do modelo societário vigente. Um dos principais representantes desses movimentos foi o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que desenvolveu uma proposta reconhecida mundialmente como método para alfabetização de adultos, que incidia na intenção de ressignificar as práticas usualmente concebidas, além disso visava o aprendizado da leitura e da escrita a partir da visão de mundo dos educandos, bem como motivava a conscientização através da análise crítica da realidade. Finger e Asún (2003) nos ajudam a desvelar o pensamento de Freire, que pensou um modelo pedagógico que articula a prática educativa com a teoria promovendo uma reflexão entre educadores e educandos aprendizes que possibilita por meio da compreensão em um movimento cíclico, saírem da consciência mágica, para a consciência ingênua e em seguida para a consciência crítica. Esses preceitos suscitam a análise da realidade de forma que os aprendizes (professores educadores, estudantes educandos) reflitam sobre a consciência mágica da realidade, na qual, não percebem a sua condição de opressão, não tendo voz, partindo para a condição de consciência ingênua, momento em que já conseguem observar seus opressores, mas temem-nos, pois, não percebem como podem liberta-se da sua condição de oprimido. O acesso ao conhecimento dar suporte para a constituição da consciência crítica, trata-se de um estágio de consciência que possui dois importantes aspectos: no primeiro as pessoas já

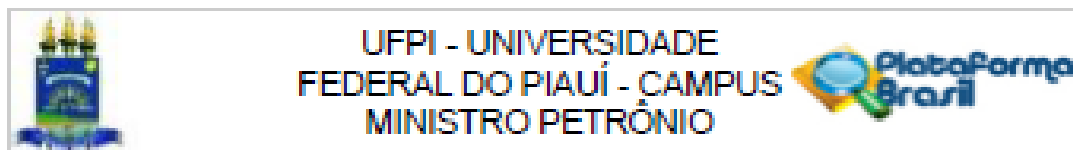
Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-850
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.781.500

conseguiram chegar a consciência crítica da cultura, da sociedade e sobre si mesmo. O segundo implica na capacidade das pessoas transformarem a situação em que vivem sendo essa a condição de superação e transformação da realidade o que Freire (2021) chama de *inéditos viáveis*, que são as condições de liberdade na prática de vida dos educandos e educadores, envolvidos nesse contexto. A práxis dessa pedagogia é organizada através dos círculos de cultura em substituição das classes, os alunos são concebidos como participantes dos grupos de discussão, os professores passam a dar lugar para aos coordenadores de debate. Nesse processo de resignificação as sequências pedagógicas das aulas são substituídas pelo debate ou discussão entre educadores e educandos, os planos ou programas são substituídos por situações existenciais, buscando assim além da ruptura com o sistema arcaico do ensino, trazer para o centro da aprendizagem as situações de existência dos educandos provocando a reflexão crítica (BEISIEGEL, 2010) que lhes é necessário para a superação das condições em que estão imersos. Para Scocuglia e Gadotti (2019) a abordagem da pedagogia freiriana possui uma polifonia, pois o pensador fixa sua teoria a partir da visão de emancipação através da ciência, da cultura e da educação, nesse sentido as experiências com a educação de adultos possuíam uma intenção política sendo a conscientização a agenda oculta do ato de alfabetização (FINGER, 2005), que visava o aprendizado da leitura e da escrita a partir da visão de mundo dos educandos, bem como instigava a conscientização através da análise crítica da realidade. Nesse contexto a educação é concebida como uma importante ferramenta da luta, se embasando na pedagogia socialista, onde reúne teóricos e pensadores que os auxiliam na construção de propostas pedagógicas, currículos e sequências de formações para seus educadores. A educação cumpre um papel estratégico em todos os contextos de vida. Sendo assim, destaca-se uma experiência de educação popular na educação de pessoas jovens e adultos, desenvolvida a partir das ideias freirianas na contemporaneidade. Nessa perspectiva, voltamos nosso olhar para as escolas localizadas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no estado do Piauí. Para o Movimento, a educação em suas múltiplas funções é vista como “[...] uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores [...]”. (MST, 1996, p. 5). A partir do ciclo de aprendizagem de Freire, pretende-se por meio da ação-reflexão-conscientização, organizar a cartografia dos saberes e das práticas libertadoras, e como estas, contribuem para a organização do trabalho docente nas escolas de assentamentos do MST e os impactos na vida dos educandos. A motivação para investigar a temática, se deu no convívio familiar, sendo neto de uma educanda egressa do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, que passou a ter o mínimo de autonomia cidadã.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.040-650
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.781.500

Movimento. Onde os resultados das ações produzidas pelas escolas nos estados em especial do Piauí, chamou a atenção como possibilidade de investigação para uma análise do desse campo fértil e promissor. A relevância do estudo emerge a partir desse território pela necessidade de refletir a ações pontuais e descontinuadas que permealam a EJA, que na maioria das vezes tem como base de sustentação, Ideologias liberais que concebem o público de adultos como uma massa de manobra política, sobrepondo o direito à educação que é Constitucional a todos os brasileiros e brasileiras, portanto sendo um dever do Estado promover a oferta em todos os espaços de vida garantindo a qualidade e a permanência desse público na escola. Outro aspecto importante de se levantar é que esse estudo trás uma visão contemporânea sobre a Educação Popular, em especial da educação como processo de conscientização, tema recorrente nas discussões nas décadas de 60, 70 e 80, esquecida na atualidade como pontua Gohn (2013). Portanto uma análise que reflita como a educação para a democracia como objeto macro é exercida nos campos de disputa que aqui consideramos como componentes micro da ação que são os movimentos sociais, os territórios educativos que são as escolas que ofertam a educação de jovens e adultos e que tem o claro objetivo de em seus processos pedagógicos a mudança social, a realidade da vida dos educandos e a forma como eles analisam e enfrentam a realidade. Para fundamentar as reflexões propostas buscamos apoio nos documentos legais e nas contribuições de autores estudiosos da problemática que envolve a EJA, no Brasil e no exterior, especialmente os que tratam da formação, prática educativa e práticas libertadoras freirianas, nosso objeto de estudo: Giroux (1997), Gadotti (2011), Finger (2005), Brandão (2009), Barbleu (2013), Romão (2013), Arroyo (2017), Costa e Machado (2017), Scoguglia (2019), Alcoforado (2020), Moura e Lima (2020), Hadadd (2021), além desses autores nos aportaremos no histórico da obra de Freire Pedagogia do Oprimido (1997), Pedagogia da Autonomia (2001), Educação como Prática da Liberdade (2021), Educadores de Rua uma abordagem crítica (1989) dentre outros. As leituras, discussões em grupos de estudos, nos espaços de Formação para educadores de jovens e adultos nas quais ministramos e no Fórum de EJA do Estado do Piauí (FOPEJA), do qual esse pesquisador faz parte, acrescidos das inquietações postas nessa introdução, ao caracterizar o objeto de estudo, deram origem a Questão/Problema, norte da pesquisa: "Como as práticas libertadoras freirianas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no movimento dos trabalhadores sem terra" Tendo como referência básica a Questão/Problema, definimos como objetivo geral: Compreender as práticas libertadoras freirianas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, visando sua influencia no movimento dos trabalhadores sem terra e como objetivos específicos: a) Identificar as práticas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas no

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.040-880
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.781.500

Movimento de Trabalhadores Sem Terra; b) Caracterizar as práticas libertadoras freirianas na educação de pessoas jovens e adultas; c) Analisar a influência das práticas libertadoras freirianas no Movimento de Trabalhadores Sem Terra. Esperamos que o resultado dessa investigação promova um impacto positivo no público alvo, que atua e necessita desta modalidade de ensino, a fim de que possam sair da condição de oprimidos, ou seja, "passarem de uma 'consciência mágica' [...] a consciência crítica (FINGER; ASÚN, 2003, p. 79). A intenção é que os resultados da pesquisa possam contribuir com a discussão mais atual do pensamento de Freire para o aprendizado dos educandos jovens e adultos, através de um território popular de educação, promover o processo de escolarização que contribua com a transformação de vida do público envolvido.

Hipótese:

Não se aplica

Metodologia Proposta:

A definição pela pesquisa qualitativa, nossa opção metodológica, se dá pela condição abrangente que a pesquisa social exige, sendo essa abordagem metodológica uma instigadora de seus participantes, possibilitando uma maneira de dar voz as pessoas, pois em vez de tratá-los como objetos, compreende-nos como sujeitos ativos da ação cujo comportamento poderá ser quantificado e estatisticamente modelado, como aponta Bauer et. al (2002). Pesquisar escolas da EJA, dentro dos assentamentos do MST e perceber junto aos seus educadores, como a concepção de liberdade do pensamento freireano está embriado em sua prática é uma polifonia fenomenológica, que esse tipo de pesquisa em educação, melhor se adequa e com maior potencial de contribuições para o levantamento e análise dos dados. O caráter do tipo da pesquisa descritiva dessa análise é refletir a partir das ponderações de Gil (2019), que destaca a respeito dos objetivos primordiais para essa perceptiva de análise que é a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Fazendo esse cruzamento com a reflexão de Bogan e Bikien (1982) sobre o levantamos de dados descritivos através da reunião de uma diversidade de elementos em busca da caracterização do objeto desejado, percebemos que essa abordagem favorece o atendimento do objetivo geral e específico do que se almeja pesquisar e principalmente trará materialidade para as questões que pretende-se evidenciar no decorrer do processo. A perspectiva narrativa da pesquisa se utiliza da valorização da história de vida dos participantes dos estudos na construção da análise pretendida pelo pesquisador, conforme Gil (2019) aponta, esse é um potencial método na pesquisa social que trás as percepções, as angústias e as aprendizagens dos participantes. No

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, s/n do CEP UFPI
Bairro: Ininga CEP: 64.049-850
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 5.781.500

contexto pretendido, a pesquisa narrativa trará possibilidades metodológicas que consideram a complexidade do campo onde o lócus da pesquisa se desenvolverá. O lócus da pesquisa investigado será uma escola pública, que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada em um Assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, no Estado do Piauí. A população será constituída de profissionais da educação que atuam na Modalidade Educação de Jovens e Adultos nas escolas dos MSTs. A definição amostral se deu por opção. Assim, dentre esse universo, participarão da pesquisa 2 Gestores (um diretor e um coordenador pedagógico), 1 formador e 3 Professores, totalizando 6 participantes. O recurso metodológico a ser utilizado será a entrevista narrativa realizada no Grupo Focal, a opção por essa técnica se dá pela possibilidade de reunir um grupo de pessoas que experienciaram algo em comum e que compartilham suas experiências de maneira livre, possibilitando assim a partir da troca de experiências do grupo de sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações (GATTI, 2005). Nessa perspectiva a técnica possibilita o levantamento de dados que possibilitam o alcance do desvelamento do objeto analisado. A entrevista narrativa alinhada ao dinamismo do Grupo Focal as perguntas serão lançadas de maneira que não induzam os participantes buscando narrativas livre e espontânea. Os dados serão organizados em categorias segundo Bardin (2016) e analisados a luz da análise de discurso, que para Rosalind Gill (2003) é uma técnica cada vez mais utilizada no campo científico, em decorrência da variação linguística e de significados semânticos de sentidos que a linguagem e a expressão da atualidade transforma-se a cada momento. Nessa perspectiva, as informações produzidas, pelos participantes no grupo focal são entendidos como práticas sociais de linguagem, portanto a análise já dimensionada e compreendida nas atividades de produção de dados serão importantes para esse processo posterior que é a análise dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

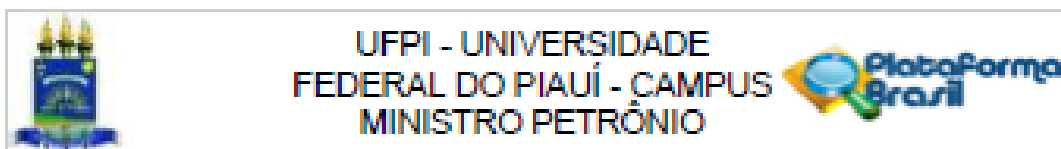
Objetivo Primário:

Compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas e sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar as práticas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas no Movimento de Trabalhadores Sem Terra;
- b) Caracterizar as práticas libertadoras freireanas na educação de pessoas jovens e adultas; c) Analisar a influência das práticas libertadoras freireanas no Movimento de Trabalhadores Sem

Endereço:	Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI		
Bairro:	Ininga	CEP:	64.040-650
UF:	PI	Município:	TERESINA
Telefone:	(86)3237-2332	Fax:	(86)3237-2332
E-mail:	cep.ufpi@ufpi.edu.br		



Continuação do Protocolo: 5.701.500

Terra.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Esclarecemos que esta pesquisa pode acarretar riscos, mesmo que mínimos, relacionados a algum tipo de desconforto e/ou exposição com relação às perguntas da entrevista que envolvam suas condições de trabalho. Porém, se caso você se sentir desconfortável durante a pesquisa, poderá desistir a qualquer momento que desejar e sua vontade será respeitada. A retomada só acontecerá caso a situação tenha sido resolvida e você se sinta à vontade para continuar e caso a entrevista aconteça no formato remoto e seja interrompida por problemas relacionados à instabilidade da Internet, poderemos retomar a entrevista em outro momento, conforme sua disponibilidade e desejo. Esclarecemos, ainda que, se por algum motivo você sentir desconforto ou ansiedade que ponha em risco seu bem-estar físico e mental você será encaminhado (a) para um serviço médico ou psicológico especializado. Desta forma, adotaremos procedimentos éticos conforme (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas), Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no 510/16 e Resolução do CNS, no 466/2012. Ressalte-se ainda que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do participante que seja consequência de sua participação, e que medidas para as atenuar serão tomadas. Na eventual ocorrência de tais acontecimentos, a pesquisadora responsável buscará reconduzir a entrevista a partir de diálogo que proporcione confiança, segurança e bem-estar do participante, momento em que a coleta de dados será interrompida, só podendo ser iniciada quando não existir quaisquer dúvidas.

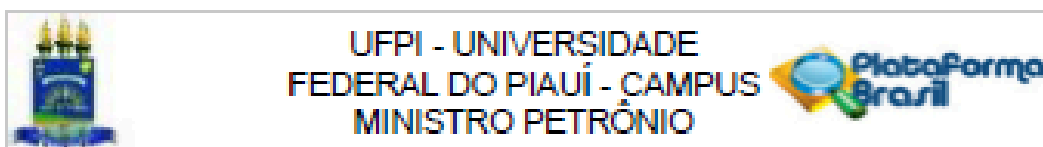
Benefícios:

Os benefícios, por serem de ordem pessoal e coletiva, superam os prováveis riscos que poderão ocorrer no desenvolvimento da pesquisa. Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, tampouco haverá algum tipo de pagamento por sua participação, pois ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantida a assistência integral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível, de caráter acadêmico que tem como objetivo compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas e sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.048-680
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-3332 Fax: (86)3237-3332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.781.500

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

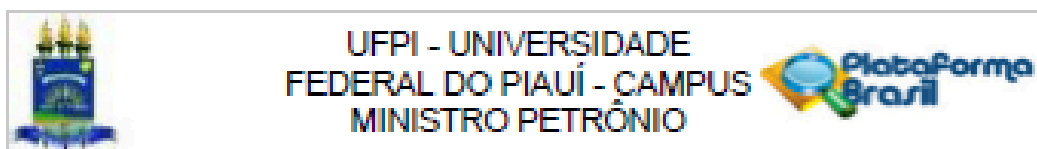
O projeto está apto a ser desenvolvido.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2029969.pdf	20/10/2022 10:23:58		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_Pesquisadores.pdf	10/10/2022 12:41:26	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_Franciscoassinado.pdf	07/10/2022 17:47:52	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Curriculos_Lattes_orientadora.pdf	07/10/2022 17:46:17	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Lattes_mestrando.pdf	07/10/2022 13:37:25	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	07/10/2022 13:32:56	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade_assinado.pdf	07/10/2022 13:31:30	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_encaminhamento_assinado.pdf	07/10/2022 13:30:29	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/10/2022 13:28:20	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo.docx	07/10/2022 13:27:38	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	07/10/2022 13:26:35	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 5.701.500

Declaração de concordância	Declaracao_autorizacao_de_pesquisa.p df	07/10/2022 13:25:33	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/10/2022 13:19:09	Maria da Glória Carvalho Moura	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 28 de Novembro de 2022

Assinado por:
Emílio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO 2 – OFÍCIO CARTA CONVITE PARA COLABORAÇÃO COM A PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PEDROSO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd



Ofício N° 45/2022/PPGEd

Teresina, 02 de setembro de 2022.

Ilma. Sra.

Ildener Pereira de Carvalho

Diretora da Unidade Escolar Bernardo Sabino

Assunto: Encaminhamento de mestrando para coleta de dados

Sra. Diretora,

Ao tempo em que a cumprimentamos, apresentamos a V. Sa. o mestrando JEFFERSON DE SALES OLIVEIRA, matrícula 20211003554, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, regularmente matriculado no segundo período de 2022, que está desenvolvendo projeto de pesquisa intitulado “Educação de jovens e adultos: influências das práticas libertadoras freireanas no movimento dos trabalhadores sem terra”, para fins de coleta de dados da sua pesquisa.

Agradecemos sua disponibilidade e espírito de cooperação em contribuir no trabalho de avaliação da formação acadêmica e da produção científica do nosso Programa de Pós-Graduação em Educação.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELMO DE SOUZA LIMA
Data: 04/09/2022 14:07:17-0300
Verifique em: <https://verificador.dfdi.br>

Prof. Dr. Elmo de Souza Lima

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A Unidade Escolar Bernardo Sabino, localizada no município de Luzilândia-PI, CEP: 64.160-000, autoriza a realização da pesquisa de mestrado "Educação de jovens e adultos: influências das práticas libertadoras freireanas no movimento dos Trabalhadores Sem Terra". A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, conduzida pelo mestrando Jefferson de Sales Oliveira, sob a orientação da Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura.

Esta pesquisa é de caráter acadêmico se caracteriza como uma pesquisa qualitativa e parte da seguinte questão/problema: "Como as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, influenciam no movimento dos Trabalhadores Sem Terra?" Para resolver este problema, a investigação tem como objetivo geral: Compreender as práticas libertadoras freireanas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas, visando sua influência no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. De forma específica: a) Identificar as práticas abordadas na educação de pessoas jovens e adultas no movimento de trabalhadores sem terra; b) Caracterizar as práticas libertadoras freireanas na educação de pessoas jovens e adultas; c) Analisar a influência das práticas libertadoras freireanas no movimento de trabalhadores sem terra.

Ao todo serão 8 (oito) participantes da pesquisa e a escolha destes acontece mediante a necessidade de entender como se concebem as práticas libertadoras a partir do pensamento de Paulo Freire e como essas influenciam nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com pessoas jovens e adultas e como essas influenciam nos assentados, sobretudo dos alunos da EJA, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Declaramos, para os devidos fins, que fomos informados pelos responsáveis do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades e período de realização.

Luzilândia-PI, 01 de setembro de 2022.

Márcia Pereira de Carvalho

Márcia Pereira de Carvalho
-Diretora-
Portaria N° 224 de 19/01/2022

Márcia Pereira de Carvalho
-Diretora-
Portaria N° 224 de 19/01/2022