

Educação de jovens e adultos no MST: a experiência de escolarização no assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN

Youth and adult education in the MST: the schooling experience in the Eldorado dos Carajás II settlement, Mossoró – RN

Emerson Augusto de Medeiros¹

Thazia Lídia Xavier de Freitas²

Ady Canário de Souza Estevão³

Resumo: O presente estudo tem como tema central a Educação de Jovens e Adultos no MST. Investiga a experiência de escolarização vivenciada no “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, entre os anos de 2014 e 2016. Como objetivo geral destaca refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico e de histórias de vida. Com as narrativas de escolarização de dois educandos que vivenciaram a experiência em pauta, apreenderam-se reflexões. Como conclusão do estudo, salientam-se: os dois educandos, participantes da pesquisa, percebem a experiência de escolarização como uma experiência que proporcionou aprendizagem e crescimento pessoal, haja vista que as ações educativas primaram pelo diálogo e validando, nos processos de ensino, a realidade social e cultural em que vivem. Destacam a necessidade de não interrupção, tal como ocorrido com o projeto do qual fizeram parte, das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos no MST e para a educação do campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; Educação do Campo.

Abstract: The present study has as its central theme the Education of Youth and Adults in the MST. It investigates the schooling experience lived in the “Basic Education Project for the Construction of Full and Participatory Citizenship”, in the Eldorado dos Carajás II Settlement, Mossoró - RN, between 2014 and 2016. As a general objective “to reflect on the highlighted experience of schooling for young people and adults of the Basic Education Project for the Construction of Full and Participatory Citizenship, from the perspective of students, of the Settlement Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”. From the methodological point of view, use the qualitative approach and the (auto) biographical method and life stories. With the schooling narratives of two students who lived the experience in question, they were apprehended. As a conclusion of the study, it stands out personally: the two researched, perceive

1 Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – DCH/UFERSA, Brasil. É docente e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da UFERSA. E-mail: <emerson.medeiros@ufersa.edu.br>.

2 Licenciada em Educação do Campo, habilitação em Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Educadora do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

3 Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Colaboradora do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UERN Unidade de Pau dos Ferros.

the experience as an experience of learned education and growth, given that as educational actions, dialogue and validity, in the processes of participants, the social and cultural reality in which they live. They emphasize the need not to interrupt, as happened with the project of which they were a part, of public educational policies for young people and adults in the MST and for rural education.

Keywords: Youth and Adult Education; Landless Rural Workers Movement; Field Education.

Introdução

Freire (2011) assinala que a educação no Brasil, por décadas, se fez sob a hegemonia de uma pedagogia bancária, desconexa da realidade e das demandas sociais dos sujeitos que vivenciaram os processos formais de escolarização. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva de pensar os processos educativos exclui os sujeitos e nega o direito à Educação, pautado na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

De modo contrário, vimos na história movimentos sociais que reivindicaram a garantia do direito à educação e de outras pautas de cunho social (saúde, segurança, moradia, etc.). Dentre eles, mencionamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, por meio do Setor de Educação, se fez como determinante na luta por uma educação que correspondesse aos ideais das populações do campo. Tão forte foi sua contribuição que, a partir do ano de 1998, tivemos no país, sob sua influência e participação, o nascimento do que concebemos atualmente por “Movimento Nacional de Educação do Campo” (MEDEIROS, 2019). Esse movimento advogou/vem advogando por políticas públicas educacionais específicas para a Educação do Campo, dentre elas enfatizamos o “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, desenvolvido no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Comunidade Maísa, Mossoró – RN.

Seguindo essa linha de pensamento, o presente escrito textualiza um estudo sobre a experiência de escolarização produzida por meio do “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no MST, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, entre os anos de 2014 e 2016. Assim, como objetivo principal da pesquisa ora apresentada pontifica refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos, do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN.

Além do objetivo geral, sinalizamos os seguintes objetivos específicos: a) perceber como os educandos pensam a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN; e b) descrever as contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, na perspectiva de educandos.

Em parâmetros metodológicos, fizemos uso da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico e de histórias de vida. Com as narrativas de escolarização de dois educandos que vivenciaram a experiência em pauta, apreendemos reflexões. Como técnica para a construção dos dados, apoiamo-nos nas entrevistas semiestruturadas.

Em uma perspectiva contextual, o “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, se constituiu como uma parceria entre o MST, o Movimento de Educação de Base – MEB

e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com participação nos Estados do Ceará (CE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Alagoas (AL).

No âmbito do referido projeto, em sua duração de 24 meses, que agregou ações de escolarização, os candidatos foram selecionados por meio de processo seletivo. Os atores dos processos de escolarização nos Estados do RN, CE, PI e AL, totalizaram 1.200 educandos e 60 educadores, cinco coordenadores locais, quatro técnicos administrativos/pedagógicos, cinco monitores/supervisores e um coordenador pedagógico do projeto. No Estado do Rio Grande do Norte, o projeto contemplou cinco municípios. Dessa forma, organizou os polos nos municípios de Macaíba, Mossoró, Pureza, São Paulo do Potengi e Ceará-Mirim.

A proposta do projeto, na dimensão prática, organizou-se a partir de 16 (dezesesseis) temas geradores relacionados à realidade dos educandos, os quais foram pensados considerando as experiências anteriores de escolarização do MST pelo Brasil, são eles: a) Convivência; b) Vida; c) Família; d) Trabalho; e) Educação; f) Saúde; g) Direito das Mulheres; h) Direito dos Idosos; i) Amor e Justiça; j) Meio Ambiente; k) Cultura, Trânsito e Transporte; l) Moradia; m) Participação Política; n) Comunicação; o) Transformação; e p) Projetos. Suas atividades foram estruturadas por meio de ações educativas como: atividades de ensino, rodas de conversa, seminários temáticos, entre outras. Lembramos que, após serem realizados os debates sobre quatro temas geradores, realizavam-se as jornadas comunitárias, sendo esse um momento de mobilização de cada turma de jovens e adultos com a participação do assentamento envolvido.

Vale enfatizar que, é nesse contexto, que se desenvolveu a experiência registrada neste estudo. Ao falarmos do projeto de forma geral, associamos a nossa vivência na condição de educadores do projeto e no MST com os educandos. A turma que funcionou na Agrovila Montana no Projeto de Assentamento Eldorado dos Carajás II, Comunidade Maísa, Mossoró, Rio Grande do Norte, tinha em média 20 alunos, dentre eles oito desistiram ou nunca participaram, 12 frequentaram e oito concluíram⁴. Considerando o número de concluintes do projeto no município de Mossoró - RN, no estudo, participaram dois educandos os quais se disponibilizaram em somar com a pesquisa.

Após dialogarmos nesta breve introdução acerca de alguns aspectos gerais do estudo, destacamos que organizamos o restante do texto em mais quatro seções, além das considerações finais, as quais contemplam desde a revisão da literatura, a metodologia da pesquisa até a análise construída a partir das narrativas de escolarização dos participantes da pesquisa.

Educação de jovens e adultos no Brasil - Breve síntese histórica

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) (ou as políticas públicas para a modalidade EJA), surge no Brasil com propostas relacionadas às dificuldades sequentes do analfabetismo. Para Friedrich, *et al.* (2010, p. 401),

Por essa singularidade nos dirigimos a uma faixa etária diferenciada, com características próprias. Primeiramente jovens e adultos não podem ser tratados como crianças. São pessoas, muitas vezes, que não tiveram infância, ou tiveram uma infância frustrada, têm vergonha de si mesmos, possuem complexo de inferioridade diante da sociedade que os oprime e os discrimina.

4 Entendemos que as desistências do projeto foram ocasionadas por motivos pessoais dos participantes, em virtude, por exemplo, do trabalho que muitos desenvolviam diariamente em suas comunidades, conduzindo-os ao cansaço. Não obstante, essa afirmativa é uma percepção que construímos com base em nossa experiência no projeto.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui várias conotações na literatura acadêmica. Ao debaterem acerca da Educação de Jovens e Adultos, pensamos que muitos teóricos educacionais a assimilam à educação popular, à educação não formal e à educação comunitária. No entanto, destacamos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se refere a uma modalidade educacional/de ensino específica que pretende atender aos sujeitos que não vivenciaram a escolarização formal na faixa etária desejada pela legislação (BRASIL, 1996).

Em primeiro momento no Brasil, no ano de 1854, nasce a escola noturna, com um crescimento instantâneo tendo como objetivo a alfabetização de trabalhadores. Na historicidade da EJA no Brasil podemos relatar o surgimento da liga contra o analfabetismo que ocorreu em 1910 com o fito de eliminá-lo (FRIEDRICH, *ET AL.*, 2010).

Segundo Paiva (1973), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 394), “nos anos de transição do império-república (1887-1897), a educação foi considerada como a redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar e as ligas contra o analfabetismo” surgidas em 1910, que visaram a imediata supressão do analfabetismo e vislumbraram o voto do analfabeto.

Na década de 1930, no Brasil, começaram a se fortalecer as temáticas sobre a EJA. Na revolução de 1930, um período de mudanças nos aspectos tanto políticos quanto econômicos, ganha-se mais ênfase a educação formal. Em 1934, acontece a formação do primeiro Plano Nacional de Educação, determinando-se, com sua criação, que é dever do Estado o ensino básico e gratuito para adultos (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Já nos anos de 1940 para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma época de mudanças, o professor Anísio Teixeira, por meio do Ministério da Educação, cria o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNPE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Nessa época, em 1947, aconteceu o 1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Outro passo na constituição dessa modalidade educacional foi a realização do Seminário Educação de Adultos no ano de 1949. Nesses encontros, realizaram-se avaliações sobre pontos como índices de analfabetismo e as metodologias educativas relacionadas às diferenças entre o ensino no campo e na cidade (GADOTTI; ROMÃO, 2006; FRIEDRICH, *ET AL.*, 2010).

Nessa linha cronológica, Gadotti e Romão (2006, p. 36), complementam que os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’ defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart”.

As discussões sobre a permanência de projetos educativos para jovens e adultos surgem no 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos ocorrido no ano de 1958. Para Friedrich, *et al.* (2010, p. 397),

Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado (CODATO, 2004) em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à ideia de fortalecimento popular.

Ainda nesse período, ocorreu o Movimento de Educação de Base (MEB) que, segundo Gadotti e Romão (2006, p. 37), tinha como objetivo “abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais [...]”. Além do

MEB, surgiu também a Cruzada Ação Básica Cristã e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para Friedrich, *et al.* (2010, p. 397),

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o objetivo básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

Na década de 1970, tivemos a regulamentação do Ensino Supletivo, com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, conforme explicam Friedrich, *et al.* (2010, p. 397):

Em 1971 a Lei nº 5.692 regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens e adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial.

De acordo com Friedrich, *et al.* (2010, p. 399), “a década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados em momentos anteriores, e a descentralização da problemática”, bem como a situação de exclusão da EJA nas políticas públicas do país.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2010, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos ganhou mais destaque com a criação de projetos como: o Projeto Escola de Fábrica com cursos de formação profissional para jovens, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Segundo Friedrich *et al.* (2010, p. 401):

Essas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos [...] e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial.

A modalidade EJA encontra-se na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, como aquela destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica regular. Essa modalidade é ofertada para aqueles fora de faixa com idade mínima de 15 anos para o nível de Ensino Fundamental e 18 anos para o nível de Ensino Médio (BRASIL, 1996).

A educação de jovens e adultos no mst

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos maiores movimentos sociais do Brasil, o qual objetiva, sobretudo, a luta pela Reforma Agrária. Esse movimento está organizado em nível nacional, regional e estadual (CALDART, 2003; GOHN, 2010). Sobre sua estrutura/organização destacamos que ele é sistematizado por setores como: setor de frente de massa, setor de formação, setor de educação, setor de produção, setor de comunicação, setor de projetos, setor de gênero, setor de direitos humanos, setor de saúde, setor de finanças, setor de relações internacionais, entre outros (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014). Além da bandeira da luta pela terra, o MST traz a luta pela educação de qualidade.

Falar em Educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos;

escolas (legais ou não legais) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; Educação Infantil (0 a 5 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 161).

A educação no MST define-se sob princípios filosóficos, metodológicos e pedagógicos, a exemplo citamos a Pedagogia do Movimento. Para Caldart (2003, p. 51-52),

[...] a pedagogia do Movimento Sem Terra é o jeito através do qual o movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome sem-terra, educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto.

Esses aspectos pedagógicos têm muita influência na prática educativa produzida pelos sujeitos envolvidos com o MST. Além de serem educativos, sinalizam uma cultura educacional e pedagógica própria. No contexto da Educação de Jovens e Adultos não é diferente. Pensar o estudante da EJA, trabalhar com o estudante da EJA e desenvolver práticas educativas na EJA exige dos educadores e educadoras conhecimentos para além do que seja essa modalidade educacional/de ensino.

No nosso entendimento, tais conhecimentos incluem que conheçamos a luta histórica do MST, haja vista que somará para politizarmos a educação promovida com os sujeitos em processos de escolarização. Sobre isso, Santos e Silva (2011, p. 71), compreendem: “a Educação de Jovens e Adultos [no MST], deve ser vista como um ato criador que permita um debate crítico e motivador com os sujeitos, na perspectiva do ato de ler e escrever, para poder melhorar a sua leitura de mundo”.

Nos processos de escolarização na EJA, o sujeito não aprende apenas a ler e a escrever, ele se transforma ao passo do desvelamento de sua realidade, da sua condição de sujeito histórico, político e cultural no momento. Aos poucos, entende a condição de oprimido e potencializa a compreensão de que é por meio da luta social que conseguirá transformar a si e ao seu meio de vida. Santos e Silva (2011, p. 75), declaram:

A Educação de Jovens e Adultos no MST nasce como uma necessidade de continuar a luta pela terra e pela reforma agrária na sua dimensão mais ampla. Podemos afirmar que, para o MST, não basta apenas romper as cercas do latifúndio, é preciso romper as cercas da ignorância e do capital.

Para o MST, o acúmulo de experiências educacionais já possibilita dizer que o sujeito da EJA deve se promover enquanto sujeito da ação pedagógica na educação (SANTOS; SILVA, 2011). As experiências vivenciadas, até então, afirmam que os princípios da pedagogia da terra, da luta social, entre outros, solidificam o pertencimento e a identidade do sujeito no movimento. História, contextualização, dialogicidade, afetividade e emoção são marcas na educação de jovens e adultos no MST (SANTOS; SILVA, 2011). Frente aos apontamentos, comungamos com a declaração de que,

No MST, o objetivo da Educação de Jovens e Adultos é proporcionar conteúdos que signifiquem a existência dos sujeitos e que trabalhem a emoção, pois é a emoção que possibilita a aprendizagem. Aquilo que não tem significado dificilmente será assimilado (SANTOS; SILVA, 2011, p. 76).

Assim, salientamos que o MST busca trabalhar, em termos de educação, com conteúdos da realidade dos educandos. Quando trabalhamos com conteúdos fora da realidade muitas vezes não há significado

para os sujeitos envolvidos. Validamos que os sujeitos da EJA tiveram, historicamente, seus direitos sociais negados. Nesse sentido, a EJA se consolida em suas vidas como tempo de recomeço e de reconstrução. É isso que a educação no MST objetiva. Vejamos o que diz Souza (2012, p. 12):

No processo de luta do MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas [históricas, culturais, econômicas, sociais, políticas, geracionais, ambientais, entre outras] construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações sociais, mas é também constituinte. Isso significa dizer que o processo educativo vivido instrumentaliza os trabalhadores para o seu trabalho, para a cooperação, para as lutas junto ao MST, ao partido político, à militância ecológica e das mulheres acampadas e assentadas.

Como linhas conclusivas a essa discussão, entendemos que as propostas educativas desenvolvidas para a Educação de Jovens e Adultos no MST têm como dimensão medular a formação integral dos sujeitos que participam dos processos educativos. Assim, a formação política e humana se faz central nos processos educativos.

Metodologia do estudo

Conforme declaramos em momento anterior, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa, considerando os sentidos e os significados produzidos com os sujeitos que vivenciaram a experiência de escolarização registrada neste texto. Além disso, utilizou do método (auto) biográfico e de histórias de vida, mais especificamente das narrativas de escolarização dos participantes do estudo. No que toca aos sujeitos da investigação, foram convidados a contribuir dois educandos (um do sexo feminino e um do sexo masculino) que participaram/concluíram do/o Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN⁵.

A participação dos sujeitos da pesquisa, considerou critérios como: a) disponibilidade; b) aproximação territorial com os pesquisadores; e c) participação em todo o período de escolarização do projeto em discussão. Lembramos que a aproximação territorial foi utilizada como critério para participação dos sujeitos na pesquisa em virtude do momento em que realizamos a investigação (ano de 2020), marcado pela pandemia da COVID-19, a qual nos conduziu ao isolamento social. Por questões éticas, não revelaremos neste texto os nomes dos dois participantes. Assim, para não identificarmos suas identidades, os educandos serão registrados no decurso deste escrito como educando “A” e educanda “B”.

Em relação ao educando “A”, é agricultor. Nasceu no ano de 1963 no município de Santana dos Matos – RN, deslocou-se para o município de Mossoró – RN com apenas 12 anos para trabalhar na agroindústria Maísa, iniciou sua jornada de trabalho muito cedo e não tendo a oportunidade de continuar os estudos, só frequentou até o 2º ano do Ensino Fundamental. O educando “A” sempre atuou como trabalhador rural assalariado nas pequenas empresas de fruticultura irrigada na região da Maísa, zona rural de Mossoró – RN, local em que residia no momento do estudo. Ao participar do projeto viu a oportunidade de realizar o sonho de aprender a ler.

Sobre a educanda “B”, destacamos que ela nasceu no ano de 1968, no município de Mossoró – RN. Também é agricultora e sempre trabalhou no campo com seus pais. Em relação a sua trajetória educacional, frequentou até o 5º ano do Ensino Fundamental. Na época, esse era o nível de ensino ofertado

5 Dos oito educandos que participaram do projeto, somente dois se enquadraram nos critérios estabelecidos para a pesquisa, os quais serão descritos posteriormente.

na localidade onde residia na zona rural de Mossoró – RN (apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental). Sem condições financeiras de se deslocar da zona rural até a cidade de Mossoró, acabou não continuando os estudos. Ao longo do tempo, observou uma oportunidade com o surgimento do transporte escolar na região, porém, por já estar vivenciando outras experiências de vida, relacionadas ao casamento e ao trabalho no campo, acabou não o fazendo. No ano de 2020, residia no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, local em que vivenciou a experiência de escolarização no projeto abordado neste estudo.

Para a construção dos dados da pesquisa, utilizamos das entrevistas semiestruturadas. O roteiro elaborado para o seu desenvolvimento foi composto pelo conjunto de oito (08) questões abertas, as quais buscaram contemplar os dois objetivos específicos da investigação. No que toca ao período de realização das entrevistas, destacamos o mês de setembro do ano de 2020. Como um dos autores deste texto residia no mesmo contexto territorial dos sujeitos que contribuíram no estudo, realizamos o agendamento dos encontros e no dia marcado, considerando os parâmetros de biossegurança (uso de máscara e de álcool em gel, distanciamento de dois metros entre os sujeitos, entre outros) apontados pelo Ministério da Saúde, desenvolvemos o momento. A entrevista com o educando “A” foi realizada na primeira quinzena de setembro do ano de 2020. Já a entrevista construída com a educanda “B” foi concretizada na segunda quinzena do mês em discussão. Além disso, contamos com diálogos informais com os dois participantes via WhatsApp, por meio de um grupo direcionado a esse fim entre pesquisadores e pesquisados.

Para cada objetivo específico do estudo, organizamos o total de quatro questões (oito no geral). Pontificamos que no momento de realização das entrevistas semiestruturadas outras questões foram emergindo, permitindo, de modo espontâneo, refletirmos cada vez mais sobre o que propusemos, em termos de objetivos ao estudo.

Registramos ainda que no desenvolvimento das entrevistas, fizemos o possível para deixar os momentos espontâneos, permitindo que os dois participantes pudessem falar o que acreditassem necessário. Além disso, em cada momento, destinamos um tempo para explicar aos sujeitos do estudo sobre os objetivos da pesquisa e também sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado na investigação. Cada questão foi lida e no instante em que percebemos que eles não entenderam, repetimos novamente, bem como explicamos o que pretendia cada questão. As duas entrevistas semiestruturadas foram gravadas e após sua conclusão, fizemos as transcrições. Em relação ao tempo de duração, registramos que contemplaram o total superior a 55 minutos, cada uma. Após transcrevê-las, prosseguimos com a construção dos dados, os quais serão abordados na seção seguinte.

Narrativas de escolarização – a experiência com jovens e adultos no mst

Esta seção se reporta para a apresentação das narrativas de escolarização dos participantes do estudo. Ela confere à compreensão do que construímos sobre o objeto investigativo, do ponto de vista da análise do material produzido na pesquisa. Para tanto, a organizamos em duas subseções. A primeira construiu-se com foco na experiência do projeto em si, visando contemplar o primeiro objetivo específico do estudo; a segunda se reporta para as contribuições dessa experiência para a Educação de Jovens e Adultos com os sujeitos do campo, atentando ao segundo objetivo específico da pesquisa.

Desejamos que este escrito some com os conhecimentos produzidos, até então, acerca do tema central da investigação. As narrativas de escolarização conferem o vivido e o experienciado em um contexto

particular: a educação de jovens e adultos no MST.

O projeto educação de base para a construção da cidadania plena e participativa na perspectiva de educandos

Segundo informamos em outra seção do texto, para cada objetivo específico da pesquisa organizamos o conjunto de quatro questões abertas, as quais foram dialogadas no momento das entrevistas com os dois educandos que participaram do estudo. Reafirmamos que, neste texto, não os vemos como sujeitos com conhecimentos a serem depositados para o alcance de verdades. Suas experiências, entendidas, nos termos do pesquisador espanhol Jorge Larrosa Bondía, como aquilo que os tocou em suas trajetórias de vida, são as principais referências para erguermos reflexões (BONDÍA, 2002).

O primeiro objetivo do estudo condiz a perceber como os educandos pensam a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN. Assim, a primeira questão dialogada com os dois educandos se reportou para os motivos que os conduziram a participarem do projeto. Eles frisaram:

Porque eu sempre quis aprender a ler e a escrever e tive essa oportunidade no assentamento e aproveitei. Motivou porque é sempre bom ter conhecimento (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

[...] eu estudei até o quarto ano do primário e queria aprender mais a escrever e ler, também [...] para ler os nomes de remédios e não tomar errado, e a vontade de aprender a tirar meu dinheiro no banco que eu não sabia. [...] motivava-me porque via meus colegas e vizinhos participando (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Os educandos, participantes do estudo, consideram a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, uma oportunidade de crescimento e de aprendizagem, especialmente em relação à resolução de problemas oriundos da vida cotidiana. Nesse contexto, a educanda “B” ressalta que a participação no projeto a oportunizaria a aprender a ler e, em consequência, conseguiria decodificar nomes/rótulos de medicamentos que utiliza em sua rotina. Além disso, destaca que aprenderia a fazer transações bancárias. O educando “A” pontua a necessidade de sempre construir conhecimentos e também de aprender a ler e a escrever. Nas duas narrativas, vimos aproximações no que toca à necessidade básica para a comunicação e interação social (aprender a ler e a escrever).

Freire (2005) reconhece o ser humano como um sujeito em movimento na busca do “ser mais”, um sujeito inconcluso, com a consciência sempre parcial da realidade. Ao buscarem continuar sua educação, entendemos que os dois participantes da pesquisa ampliam seus horizontes de leitura sobre/com a realidade social. Entendemos que é por meio da educação que o ser humano é capaz de transformar-se e transformar seu meio. O autor pernambucano complementa: “[...] a educação faz sentido porque as mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem” (FREIRE, 2005, p. 40).

Em relação à segunda questão, indagamos os dois educandos acerca de suas experiências no projeto, mormente a dinâmica de organização das ações educativas. Eles narraram:

As aulas eram três dias na semana e de noite, quando começou foi em 2014 e duraram uns dois anos. A experiência foi muito boa porque foi do início ao fim, não ficou pela metade (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

O projeto começou em 2014 e acabou em 2016, as aulas aconteciam à noite, começavam umas 7h horas [19h] porque esperávamos todos chegarem porque trabalhávamos nas empresas aqui perto e era três vezes na semana. Aprendi muita coisa e também era uma distração, um divertimento para todos porque aqui não tem muito lazer (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Observamos, a partir dos registros dos participantes, dois aspectos principais: o primeiro corresponde ao tempo de duração das atividades e a dinâmica em que aconteciam as ações educativas; o segundo confere ao que apreenderam do projeto. Na narrativa do educando “A” destaca-se também que algo de positivo vivido nessa experiência diz da conclusão do projeto. No depoimento da educanda “B”, além de demarcar a dinâmica das ações educativas e o aprendizado que construiu, pontua que os momentos vivenciados também se fizeram como referência para o lazer entre os que participaram do projeto.

Como reflexão principal, com base em Freitas (2007), lembramos que muitas políticas educacionais no Brasil têm como marca central a sua não conclusão. Algumas iniciam e não finalizam ou quando se concluem fogem dos objetivos projetados a princípio. Nesse aspecto, salientamos, segundo Medeiros (2019), que diferentemente das políticas educacionais produzidas na agenda brasileira de forma geral, com os povos do campo, em virtude da participação ativa dos movimentos sociais, vemos, muitas vezes, o contrário. As políticas educacionais construídas na Educação do Campo têm como dimensão maior a participação e o protagonismo dos povos do campo, por meio de suas representações. Isso contribui para o seu êxito.

Ainda sobre as narrativas dos participantes do estudo, refletimos sobre o aspecto de as ações educativas se construírem como um lazer. Nessa dimensão, pensamos, outra vez, como Freire (2013) que nos alerta para as questões de diálogo nos processos de ensino e aprendizagem entre a educação e a realidade. Para o autor, a educação necessita ter sentido para os sujeitos que participam do processo educativo. Esse é um dos aspectos de uma educação libertadora, uma educação que proporciona o sujeito a construir sua história e sua cultura. Ele complementa:

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 2013, p. 45).

A terceira questão se reportou para o local em que aconteciam os encontros (ações educativas) no projeto, bem como para as metodologias de ensino desenvolvidas pelo professor/educador nas ações educativas. Eles declararam:

Os encontros aconteciam na casa da professora, eram de noite, de três a quatro horas por noite. As aulas iam ser na biblioteca que tem aqui [no assentamento], porém, é mais longe e também era pequeno o espaço e muito quente. [...] então no alpendre era melhor, mais espaço. [...] as atividades eram boas, tinha o livro e também no quadro, porque tinham uns que sabiam mais que outros. Então tinha que ser igual para todo mundo aprender (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

As atividades eram bem variadas, a gente fazia atividade em grupo e individual, e também do

quadro ou do livro, gostava de quando tinham as apresentações para a comunidade, a gente preparava tudo com a professora para expor para a comunidade e convidados (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Brandão (1995) pontua no livro “O que é Educação?” que nem sempre a escola, constituída pelas salas de aula e por estruturas padronizadas, foi na história considerada o melhor lugar para o ser humano aprender. Respaldoando-se em estudos antropológicos, o autor destaca que os sujeitos aprendem em diálogo com a cultura, com o mundo e com os outros seres (racionais ou não) que os cercam. O alpendre demarcado na narrativa do educando “A” se promoveu como um importante espaço de troca de conhecimentos e de aprendizagem. Nesses termos, o alpendre além de ter sido o espaço físico educativo, se fez como um *locus* de formação e interação social.

É interessante percebermos esse aspecto porque no estudo dissertativo de Medeiros (2013) há a defesa de que os espaços para além da sala de aula se constituem, muitas vezes, como os mais significativos para a aprendizagem dos sujeitos do campo, haja vista que esses espaços (alpendres, armazéns, áreas externas aos alpendres – terreiros, entre outros) permitem uma relação mais direta como o meio natural e social em que eles convivem. Vale enfatizar que, com essa afirmativa, não estamos desconsiderando a função social da escola, uma vez que entendemos que ela, de acordo com Saviani (2013) e Libâneo (2013), é uma instância indispensável à construção da sociedade por permitir que o ser humano apreenda os conhecimentos sistematizados na história pela humanidade.

No que toca às metodologias de ensino utilizadas nas ações educativas, percebemos que eram variadas, as quais se reportavam, em momentos, à construção coletiva do conhecimento e também aos aspectos individuais dos estudantes. Na dimensão coletiva, identificamos a menção, na narrativa da educanda “B”, das atividades que eram construídas para serem apresentadas à comunidade social (Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN). Na perspectiva individual, evidenciamos as atividades com o livro didático e com o quadro, conforme o educando “A” (e também a educanda “B”). De forma geral, entendemos que a metodologia de ensino pensada, para as ações educativas, é percebida pelos participantes da pesquisa como participativa e dialógica. Eles construíam e interagem no processo de ensino desenvolvido.

Nesses termos, compreendemos que a metodologia de ensino do projeto em diálogo segue a perspectiva defendida para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no MST. Segundo Caldart (2012), há um jeito específico de ensinar no MST. Esse jeito condiz a valorar a participação e o diálogo na construção da educação, a trazer para os processos educativos as experiências dos sujeitos e suas histórias de vida, bem como a interligar a formação dos educandos com a realidade local e mais ampla da qual fazem parte.

Em relação à última questão (pensada para o primeiro objetivo específico do estudo), dialogada com os educandos, indagamos sobre as dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento do projeto (a nível pessoal ou profissional). Atentemos:

As dificuldades eram mais o cansaço mesmo porque eu chegava do trabalho cansado porque acordo muito cedo e ficava querendo dormir e descansar, mas só que não podia estudar durante o dia. Então era o jeito mesmo, mas eu achava bom (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Para mim não tive muita dificuldade em relação ao projeto, eu cedo fazia minhas obrigações de casa para na hora da aula, estava pronta. Não faltava um dia (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

De acordo com os relatos orais dos educandos, participantes do estudo, como dificuldades vivenciadas no desenvolvimento do projeto se encontram o cansaço oriundo da rotina de trabalho no campo [na agricultura] (educando “A”) e as atividades domésticas (educanda “B”). Considerando esses apontamentos, pontificamos algumas reflexões.

A princípio, vemos que os estudantes narraram dificuldades específicas de cada um, como sujeito social (homem e mulher) que trabalha e atua sócio e culturalmente em espaços diferentes (no campo – na agricultura, e em casa – atividades domésticas). Também vemos que na narrativa do educando “A”, o peso do trabalho braçal no campo emerge com mais ênfase. Independentemente das características que possuem, essas dificuldades são evidentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Silva (2016), em seu estudo de doutoramento, registra que conciliar o trabalho diário, muitas vezes de cunho braçal, com a educação, é uma dificuldade que se perpetuou na história dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no país. Dessa maneira, muitos se evadem dos processos educativos por não conseguirem corresponder às expectativas e aos objetivos da escolarização. A autora defende uma mudança radical na lógica curricular da EJA no âmbito brasileiro. É fundamental construir propostas curriculares que estejam alinhadas à busca de superação das desigualdades sociais e de classe que os sujeitos da EJA fizeram/fazem parte. Assim, alertamos para a construção de um currículo que seja dispositivo de transformação, quer para a propagação de um currículo contextualizado com os estudantes e práticas laborais, quer na efetivação de práticas educativas políticas que visem romper com a desigualdade social e de classe hegemônica na sociedade.

Em linhas finais, pontuamos que apesar dos desafios, os participantes do estudo não desistiram de seus processos de escolarização no projeto. Ao contrário, conseguiram êxito, o que infelizmente não aconteceu com outros estudantes, em virtude, especialmente, das dificuldades atestadas anteriormente, somadas também ao deslocamento de suas casas ao espaço e a outras necessidades de trabalho.

Contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN

Para esta segunda subseção, organizamos o conjunto de quatro questões com o fito de contemplarmos o segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja: descrever as contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, na perspectiva de educandos.

Em relação à primeira questão, indagamos sobre as contribuições do programa para os educandos. Explicamos que não destacamos a natureza dessas contribuições (se pessoais, educacionais, profissionais, entre outras). Preferimos dar espontaneidade aos educandos. Vejamos:

Contribuiu com muita coisa, porque desenvolvi mais. Assim, nessa idade a gente já esquece muito rápido as coisas, mas se ficar parado é pior e quando aprende sempre serve, alguma hora vai servir [...] (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Contribuiu muito para eu aprender porque não precisava sair para a escola longe ou até mesmo para a cidade. As aulas eram aqui mesmo, isso contribuiu muito para todos (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Os educandos registraram que a contribuição maior do projeto se fez no sentido da aprendizagem

construída. O educando “A” narrou que com o “avançar” da idade se torna mais frequente o esquecimento “das coisas”. Com o projeto, viu uma oportunidade de aprender e não “ficar parado”. A educanda “B” relatou que além do aprendizado promovido contribuiu para que os educandos não necessitassem se deslocar de sua comunidade, seja para outra comunidade, seja para o perímetro urbano de seu município, para vivenciarem a educação.

A partir das narrativas de escolarização dos educandos, ressaltamos a importância de políticas educacionais que cheguem ao chão do jovem e do adulto no campo. Uma das preocupações registradas na literatura educacional acerca das políticas públicas destinadas à população brasileira, de maneira geral, corresponde ao seu caráter generalista (MAINARDES, 2006). Para Santos (2012), as políticas de educação do campo necessitam afirmar a identidade e a especificidade dos sujeitos do campo. Vimos que a descentralização das ações educativas, saindo das escolas (ambiente formal de ensino) e seguindo para o entorno da comunidade (Assentamento Eldorado dos Carajás II) somou para a permanência dos estudantes no projeto. Acreditamos que esse aspecto foi fundamental para que a aprendizagem dos educandos fosse construída com mais motivação e significado.

Na segunda questão, abordamos acerca do que foi mais formativo nos encontros/atividades desenvolvidos(as). As narrativas são esclarecedoras:

Tudo! As aulas eram muito boas, eu aprendia de tudo um pouco, todo mundo era conhecido e fazia roda de conversa com a professora para um ajudar ao outro. Algumas vezes as crianças [filhos dos jovens e adultos, participantes do projeto] que não podiam ficar só em casa, a professora passava atividade para crianças separadas para todo mundo aprender (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Eu acredito que tudo era bom para nós porque aprendia de tudo um pouco, e também porque era todo mundo conhecido, os colegas e a professora. Então, ficávamos à vontade e não tínhamos vergonha de perguntar as coisas (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Das narrativas de escolarização, aparecem com ênfase duas características principais. Em primeiro lugar, compreendemos que o caráter dialógico dos encontros é ressaltado. O educando “A” descreve que tudo foi formativo, mas delimita sua narrativa para “as aulas”, a interação que se construía. Fala da “roda de conversa” como um dispositivo (técnica de ensino) de interação, o que nos conduz ao entendimento, novamente, do caráter dialógico dos encontros. Sobre isso, Freire (1980, p. 42) acrescenta:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Em uma educação progressista e libertadora, o diálogo se atesta como um caminho para a comunicação entre os seres humanos, para a afirmação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos que o vivenciam. Nos processos educativos que primam pelo diálogo há o fortalecimento da empatia e da alteridade, dimensões essenciais da convivência humana. Em segundo lugar, aparece as relações interpessoais que construía, haja vista que todos habitavam o mesmo contexto. Essa característica acrescentou para que as atividades se desenvolvessem com mais espontaneidade e sem inibições. Nessa discussão, situamos Arroyo (1999) que defende uma educação para as populações do campo no lugar de pertença, isto é, de origem. Com isso, o autor não advoga uma educação localista, mas uma educação que apresente sentido.

Na terceira questão, indagamos a respeito do projeto atender ou não as necessidades da pessoa adulta, em termos de educação. Os dois participantes do estudo declararam:

Sim, porque a professora tinha paciência porque a gente era devagar, e os deveres [as atividades] eram bons. Quando dizíamos que não sabíamos, aí ela dizia: 'sabe sim', e ajudava porque muitos também não enxergavam bem, até o pessoal veio e ajudou com os exames de vista e óculos porque melhorou muito as aulas (Educando "A", Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Penso que sim, porque às vezes quando eu participei de outras aulas eram mais de livro de criança, agora dessa vez eu achei bom porque era variado e falava de saúde, de trabalho, essas coisas que nós precisamos (Educanda "B", Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Em suas falas, verificamos que o projeto atendeu, ao passo de seu desenvolvimento, as necessidades dos educandos que o vivenciaram. Nos dois depoimentos, avaliamos que tanto a professora, destacada por sua paciência e dinamicidade na mediação das atividades, quanto as ações educativas, corresponderam as demandas (tempo para a construção do conhecimento, entre outras) educativas dos educandos. Fora isso, emergiu nas narrativas que houve atendimento oftalmológico para os estudantes que necessitavam de apoio ocular. Do mesmo modo, pontuou-se a contextualização das atividades, com o livro didático focado no sujeito da EJA e temas de estudo do âmbito contextual e social dos educandos.

Nessa direção, comungamos com o pensamento de Silva (2016), novamente, quando considera que é fundamental o entendimento de que o sujeito da EJA tem características que o diferenciam dos estudantes de outras modalidades educacionais: ele é uma pessoa adulta. É essencial promover uma educação que credite suas características biopsicossociais (FRIEDRICH *ET AL.*, 2010; SILVA, 2016; SANCEVERINO, 2016).

A última questão dialogada com os participantes do estudo, intentou reflexões acerca de as atividades desenvolvidas no projeto considerarem ou não as suas realidades sociais e culturais. Apesar de termos apresentado aspectos nesta direção, em outros momentos da interpretação com as narrativas de escolarização, sistematizamos os registros demarcados pelos educandos.

Sim, porque eu trabalho o dia todo e só tenho tempo à noite. Essa é a realidade! [...] as atividades eram tranquilas, não tinham muita dificuldade (Educando "A", Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Sim, porque nossa realidade aqui, não temos tempo de dia, porque todo mundo trabalha, aí de noite fica melhor para todo o mundo (Educanda "B", Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

Nesta questão, identificamos que a validação do horário noturno para as atividades desenvolvidas foi pensada pelos dois educandos como a principal característica considerada, no sentido da realidade social e cultural dos estudantes, no projeto. Além disso, podemos pontuar, a partir das conversas informais construídas com os participantes da pesquisa, a articulação do processo educativo com os aspectos locais da comunidade. Ao serem trabalhados os temas que permeiam seu cotidiano (os quais foram mencionados, brevemente, em outro momento das narrativas), eles se motivavam e também interagiam.

Acrescentamos que, em ocasiões, percebemos ainda que os participantes viam os encontros como o momento para aprendizagem, mas, sobretudo, para a construção de laços afetivos entre eles mesmos. Nesse lastro, o ensino, a aprendizagem e o conhecimento derivado das relações construídas se fortaleciam. Como diz Freire (2005, p. 39): "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo".

Em linhas conclusivas, reforçamos que as narrativas de escolarização falam de uma experiência particular desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos no MST, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN. Dessa forma, entendemos que as reflexões levantadas ao longo deste texto não podem se distanciar desse aspecto. Em outras palavras, a experiência aqui registrada necessita, quando for pensada em uma dimensão mais ampla, ser contextualizada.

Considerações finais

Presente estudo possibilitou refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN. Nesses termos, realizamos uma investigação com dois educandos que vivenciaram o projeto em discussão, fazendo uso da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico e de histórias de vida (com as narrativas de escolarização).

De acordo com os participantes da pesquisa, a experiência proporcionou aprendizagem e crescimento pessoal, considerando que as ações educativas primaram pelo diálogo e validando, nos processos de ensino, a realidade social e cultural em que vivem.

Os participantes da pesquisa também apontaram que o projeto atendeu as necessidades dos educandos, destacando suas realidades sociais, ressaltando também a importância de não interrupção da política pública educacional em diálogo. Além disso, consideramos que a metodologia de ensino do projeto segue a perspectiva defendida para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no MST. Os educandos consideraram que ela se exerceu a partir de um enfoque dialógico e com a sua participação e da comunidade local. Esse aspecto a situa em uma perspectiva de educação libertadora, com ênfase na formação humana.

No que corresponde às dificuldades, os educandos elucidaram o cansaço oriundo da rotina de trabalho no campo (na agricultura) e as atividades domésticas. Alertamos que essas dificuldades são percebíveis no contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, de forma geral. Consideramos que, apesar dos desafios, os participantes do estudo não desistiram de seus processos de escolarização. Sendo assim, conseguiram êxito na conclusão do projeto em diálogo.

Ressaltamos, a partir da pesquisa, que o horário noturno para o desenvolvimento das atividades de ensino foi referenciado pelos dois educandos como a principal característica, no sentido da realidade social e cultural dos estudantes, considerada no projeto. Também sinalizamos que na análise desenvolvida, avaliamos que os participantes da investigação viam os encontros (de ensino) como o momento para aprendizagem, e, sobretudo, para a construção de laços afetivos e fraternos entre eles mesmos.

Concluimos este escrito enfatizando que ele foi desenvolvido a partir de muitos esforços, especialmente se creditarmos o período de sua construção, ano de 2020. Nesse sentido, acreditamos que venha a contribuir com os demais estudos na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Referências

- ARROYO, M. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.; FERNANDES; B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), v. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999, p. 9 - 33.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, Campinas, v. 3, n. 1, p.60-81, jan. 2003.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo - SP: Expressão Popular, 2012, p. 259 - 268.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano o professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, H. C. L. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FRIEDRICH, M.; et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MEDEIROS, E. A. Do campo à universidade: histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra. 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró – RN, 2013.
- MEDEIROS, E. A. Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. 661 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2019.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Apostila de capacitação Inicial: Saber, viver e lutar**. Natal, 2014.

SANCEVERINO, A. R. Mediação Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: exigência existencial e política como fundamento da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 455–475, abr.-jun. 2016.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e Políticas Públicas** - a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à Educação. Brasília: Editora Progressiva, 2012.

SANTOS, J. R. S.; SILVA, E. F. A educação de jovens e adultos em movimento: a alfabetização como possibilidade de uma ação emancipatória no MST. **Revista de Educação Popular**, v. 10, p. 66-78, jan./dez. 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, D. P. C. O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências. 159 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

SOUZA, E. B. L. **Os Movimentos Sociais e a Educação do/no Campo**: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST. 2012. <<https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/06/Emerson-Bellini-Lefcadito-de-Souza.pdf>>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

Submetido em: 20/04/2022

Aprovado em: 27/06/2023