

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa: Educação: Política, Gestão e o Sujeito Contemporâneo.

EDINÉIA NATALINO DA SILVA SANTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR
DAS CAPTURAS DE CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO QUE
EMBASAM AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE DUAS ESCOLAS NO ESTADO
DE MATO GROSSO 2018-2019**

Rio Claro - SP

2021

EDINÉIA NATALINO DA SILVA SANTOS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR
DAS CAPTURAS DE CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO QUE
EMBASAM AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE DUAS ESCOLAS NO ESTADO
DE MATO GROSSO 2018-2019**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Campus de Rio Claro, Universidade Estadual
Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração - Educação: políticas, gestão
e o sujeito contemporâneo.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias

Rio Claro-SP

2021

S237e

Santos, Edinéia Natalino da Silva

A Educação de Jovens e Adultos no campo: um estudo a partir das capturas de concepções do trabalho pedagógico que embasam as experiências educativas de duas escolas no estado de Mato Grosso 2018-2019 / Edinéia Natalino da Silva Santos. -- Rio Claro, 2021
215 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Romualdo Dias

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Projeto Pedagógico. 3.
Processos de subjetivação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: UM ESTUDO A PARTIR DAS CAPTURAS DE CONCEPÇÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO QUE EMBASAM AS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE DUAS ESCOLAS NO ESTADO DE MATO GROSSO 2018-2019

AUTORA: EDINEIA NATALINO DA SILVA SANTOS

ORIENTADOR: ROMUALDO DIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROMUALDO DIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. ALDO AMBRÓZIO (Participação Virtual)
Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) / Universidade Federal de São Carlos - Campus de Sorocaba / SP

Profa. Dra. SILVIA MARIA DOS SANTOS STERING (Participação Virtual)
IFMT / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - Cuiabá / MT

Prof. Dr. ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS (Participação Virtual)
Instituto de Educação - IE/UFMT / Universidade Federal de Mato Grosso - Cuiabá / MT

Profa. Dra. MARINEIDE DE OLIVEIRA DA SILVA (Participação Virtual)
UNEMAT / Universidade do Estado de Mato Grosso - Cuiabá / MT

Rio Claro, 21 de abril de 2021

Teria passado a vida
atormentado e sozinho
se os sonhos me não viessem
mostrar qual é o caminho

umas vezes são de noite
outras em pleno de sol
com relâmpagos saltados
ou vagar de caracol

quem os manda não sei eu
se o nada que é tudo à vida
ou se eu os finjo a mim mesmo
para ser sem que decida.

Agostinho da Silva, in 'Poemas'

Aos estudantes Jovens, Adultos e Idosos,
aos profissionais da educação,
camponeses e urbanos
que com suas lutas cotidianas e coletivas
fazem suas sobrevivências.
Vocês são minhas inspirações!
Com vocês
minha aprendizagem é diária!

AGRADECIMENTOS

Nas andarilhagens da pesquisa desta tese, não seria possível transpor nos escritos tantos envolvidos. No entanto, em síntese, agradecemos aos diversos sujeitos envolvidos nessa caminhada.

Dentre essas pessoas, ao meu orientador Dr. Romualdo Dias, do Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Bio Ciências – Rio Claro, pelo apoio e confiança a mim depositada. Sua generosidade, em me aceitar como sua orientanda, estimulou todo o trajeto desse trabalho de pesquisa, pois pude contar com sua e amorosidade, experiência como educador e pesquisador, sempre ligado à educação popular. Obrigada pelas orientações e amizade construída ao longo dessa trajetória, pois elas foram essenciais para a minha pesquisa. Você e sua família fazem parte da minha vida. Obrigada pelas vezes que me conduziu com sabedoria a continuar minhas andarilhagens, através do contágio, sempre deixou transparecer que é possível mesmo que paradoxal, do sofrimento brotar a força, como em partes do coro de *Va', Pensiero*, de Giuseppe Verdi, “*Va, pensiero, sull'ali dorate. Va', ti posa sui clivi, sui coll, [...] Che ne infonda al patire virtù! Al patire virtù!*”

Agradeço com muito carinho, aos meus familiares, aos avós maternos (*in memoria*) pela inspiração, à minha mãe, meu pai, tios(as), primos(as), sobrinhos(as) afilhados(as), cunhadas, meus irmãos Edimário, Erivelton e Edilson (*in memoria*) e os Los Compadres cuja amizade iniciou em âmbito escolar e ultrapassou os muros da escola: Maribel e Flávio (*in memoria*); Albermari (*in memoria*) e José Noemio, Mirian e João Carlos Inez e Acir Montecchi, Suzane e Alfredo, Fátima Felisbino e Do Carmo, Silvanete Carioca e Luciano, que somaram a minha família e juntos vocês supriram a minha ausência no meu ambiente familiar e generosamente apoiaram, valorizaram e contribuíram com nossa pesquisa.

À Maria Domingas, pela paciência e atenção a mim depositada. Amiga especial!

Agradeço de modo especial aos colegas da pós-graduação da UNESP-Rio Claro, que no decorrer da convivência nos tornamos eternamente amigos(as), independente da distância geográfica, Milena Lima, João Marcos, Thiago Mafra, Débora Sara, Jaqueline, Carla, pelos momentos compartilhados nesses quatro anos, nas alegrias e angústias, nos cafés matinais, nos almoços, nos estudos e debates, momentos de troca de saberes. Em especial, à Ítalo, amizade fortificada para além dos “muros” da universidade e tantos outros que fizeram parte desse processo.

À Meira Chaves, pelos momentos de diálogos, o companheirismo, bem como nas diversas caronas de Rio Claro à Viracopos, amizade para a vida. Minha eterna gratidão!

À professora Dra. Ilma Machado, pela confiança, carinho e amizade que sempre demonstrou sentir por mim, desde a época em que tive a honra de tê-la como minha orientadora no mestrado pelo PPGedu/Unemat.

Ao Programa de Pós-Graduação do Doutorado em Educação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Instituto de Bio Ciências – Rio Claro, por oportunizar momentos de diálogos e trocas de saberes. Em especial agradeço aos professores que ministraram aulas para nossa turma em 2017: Dr. Romualdo Dias, Dr. João Pedro Pezzato, Dr^a Joyce Mary Adam, Dr. Luiz Carlos Santana, Dra^a Regiane e Dra. Rosa Maria F. Cavalari e ainda aos professores convidados nos ciclos de palestras na disciplina de Fundamentos da Educação: Dr^a Debora Mazza (Unicamp); Dr. Bruno Puci (UFSC); Prof. Dr. Newton Bryan (Unicamp).

Aos profissionais das Escola Madre Cristina e João Florentino, pelo apoio incondicional à realização desta pesquisa, em especial aos professores(as), coordenação, direção, aos educandos e educandas da educação de jovens e adultos envolvidos na pesquisa que me permitiram encontros e oportunizaram-me conhecê-los mais de perto através do cotidiano escolar. Foram momentos de muitas aprendizagens, com vocês aprendo todos os dias!

Agradeço aos amigos/colegas de trabalho que dividiram momentos de angustias, preocupação e de comemorações a cada etapa vencida nesse momento da minha vida, destaque especial aos profissionais do CEJA Prof. Milton Marques Curvo: Fábio Sales, Orlandir Cavalcante, DeJane, Rosiney, Edmilson, Claudineia Marinho, Fátima Felisbino, Maria Aparecida(Tida), Silvanete Carioca, José Adriano, Leonildes, Laecio, Evellin, Kássia, Edileuza Antoniassi, Elson, Rosangela Antonini, Edilson, Renilda, Dr. Joari, Weber, Roseli Nascimento, Neli Leite, Heliz, Helen.

Às amigas e colegas da Escola Municipal Vila Irene, obrigada pela acolhida e trocas de saberes: Cátia Brasil, Marcele Castrillon, Susana, Ana, Mirian e Isabel.

Dentre os diversos agradecimentos, agradeço de forma especial aos companheiros dos Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos do estado de Mato Grosso, professores(as) Ma. Keila Alves, Prof^a Dr. Silvia Stering, Dr. Dimas Santana, Ma. Maria Luzenira, Me. Jefferson, Me. Luiz Antônio (Tunico); Ma. Celia Ferreira, entre outros. Juntos sigamos na luta pela garantia de direitos por educação de qualidade para todos.

Agradeço aos professores da banca examinadora por terem se dedicado à leitura desse trabalho e pelas valiosas contribuições, que muito contribuiu para meu crescimento intelectual. Gratidão!

À Ana Beatriz e Romildo Júnior fonte de minhas lutas! Luiz Miguel nosso grande presente!

À Daniela Inês, a pequena Helena, sobrinhas filhas, Mulheres Forte e determinadas.

Às matriarcas da família: Neuza Batista, Elenir Batista e Euza Batista, exemplos de lutas e superação! Orgulho!

Por fim, Romildo, você sabe o quanto eu sou determinada e até aonde consigo chegar, mas tudo isso é possível porque estás sempre ao meu lado. Que bom compartilharmos juntos sonhos, conquistas, alegrias e tristezas, no entanto, saber que as tristezas são só episódios em nossas vidas, superadas pelas alegrias. Enfim, nessa minha trajetória de mulher, mãe, profissional, trilhamos juntos com a abundância de esperanças. Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo, a partir da concepção do trabalho pedagógico e do currículo, analisar experiências educativas relativas à Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do campo no Estado do Mato Grosso, nos anos de 2018-2019. No percurso metodológico, recolhemos dados das práticas educacionais em educação de jovens e adultos, abordando o projeto pedagógico, o processo educacional e a dinâmica de constituição do educador em um território de fronteira demarcado pelo campo das intencionalidades e o campo das ações efetivas no cotidiano educacional. Formulamos a tese de que a educação de jovens e adultos consiste em uma modalidade de ensino perpassada por diversas especificidades em função dos diferentes contextos de vidas dos atores sociais a ela pertencente. Consequentemente, quando desenvolvida no meio rural evidencia, como todo ato educativo, dada intenção que se materializa via desenvolvimento e prática do trabalho pedagógico, cuja concepção é responsável pelos efeitos na vida da comunidade. Em nossas análises apresentamos a materialidade da composição do específico na relação entre educação e cultura, naquilo que ela oferece enquanto um conjunto de aspectos em implicações sobre a educação de jovens e adultos no contexto rural. Analisamos o projeto pedagógico, a prática educacional e os modos de atuação dos educadores nas duas experiências por nós selecionadas. A comprovação da especificidade da EJA no campo será complementada com o confronto entre saberes e fazeres próprios dos sujeitos envolvidos nos referidos processos educacionais.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Projeto Pedagógico. Processos de subjetivação.

ABSTRACT

This research aims, from the conception of pedagogical work and curriculum, to analyze educational experiences related to the Education of Youth and Adults in two schools in the field in the State of Mato Grosso, in the years 2018-2019. In the methodological path, we collect data from educational practices, in the education of young people and adults, addressing the pedagogical project, the educational process and the dynamics of the constitution of the educator in a border territory demarcated by the field of intentionalities and the field of effective actions in the educational daily life. We formulate the thesis that the education of young people and adults consists of a modality of teaching permeated by several specificities due to the different contexts of lives of the social actors belonging to it. Consequently, when developed in the rural environment, it shows, like every educational act, given the intention that materializes through the development and practice of pedagogical work, whose conception is responsible for the effects on community life. In our analyses we present the materiality of the composition of the specific in the relationship between education and culture, in what it offers as a set of aspects in implications for the education of young people and adults in the rural context. We analyze the pedagogical project, educational practice and the modes of action of educators in the two experiences selected by us. The proof of the specificity of the JaS in the field will be complemented with the confrontation between knowledge and actions of the subjects involved in these educational processes.

Keywords: Youth and Adult Education. Pedagogical Project. Processes of subjectivation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CES - Centro de Estudos Supletivos

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPC - Centro Populares de Cultura

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EEJFSN - Escola Estadual João Florentino Silva Neto

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação e Cultura MEB- Movimento de Educação de Base

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

MCP- Movimento de Cultura Popular

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização

NES- Núcleos de Estudos Supletivos

NEPs- Núcleos de Educação Permanente

OTP- Organização do Trabalho Pedagógico

ONU- Organização das Nações Unidas

PEE/MT – Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAC- Programa Nacional de Educação e Cidadania

PNA- Programa Nacional de Alfabetização

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PRONAF- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PROEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ROP- Regras de Organização Pedagógica

SENAI- Serviço Nacional dos Industriários

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SIGEDUC/MT- Sistema de Gerenciamento de Educação de MT

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTAS DE MAPAS/FIGURAS/FOTOS E QUADROS

Lista de Figuras

Figura 1 - Vista da localização do Distrito Caramujo - Cáceres – MT	90
Figura 2 - Vista panorâmica do atual espaço escolar EE Madre Cristina	115

Lista de fotos

Foto 1 - Alunos da EJA/ EEJFSN, projeto plano de intervenção 2019	102
Foto 2 - Placa de entrada do assentamento Roseli Nunes	107
Foto 3 - Antigo prédio da Escola Madre Cristina -construção de tábuas	113
Foto 4 - Escola Madre Cristina – área externa entres os corredores da escola	116
Foto 5 - Reunião com a comunidade escolar, momento da Mística na Escola Estadual Madre Cristina	124
Foto 6 - Aula projeto itinerante	147
Foto 7 - Aula projeto itinerante	148
Foto 8 - Socialização entre educandos, atividade <i>Intercâmbio das EJAs</i>	149

Lista de Mapas

Mapa 1 - Localização dos Municípios: Curvelândia São José dos Quatro Marcos, Mirassol d` Oeste	103
Mapa 2 - Contexto regional Assentamento Roseli Nunes	108
Mapa 3 - Planta do Assentamento Roseli Nunes (parte 01)	109
Mapa 4 - Planta do Assentamento Roseli Nunes (parte 02)	110
Mapa 5 - Localização das escolas: EEJFN, EE Madre Cristina e salas anexas	140

Lista de quadros

Quadro 1 - Profissionais da EEJFSN, 2019	97
Quadro 2 - Profissionais da educação da EE Madre Cristina	114
Quadro 3 - Demonstrativo das turmas de EJA Escola Madre Cristina	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRIMEIRA MARCHA: O PLANO DAS TEORIAS	40
2.1 Estado, Comunidade e Sociedade: uma categoria do político/econômico	41
2.2 Estado: Definições e Origem	47
2.3 A cultura, a educação e a escola	69
2.4 Tessitura: Processos de Subjetivação	83
3 SEGUNDA MARCHA: O PLANO DAS EXPERIÊNCIAS - O PROJETO PEDAGÓGICO: TRAJETÓRIAS EM CONTRUÇÃO	87
3.1 Escola Estadual João Florentino Silva Neto-EEJFSN: experiências e práticas pedagógicas	89
3.2 Escola Estadual Madre Cristina: do acampamento ao assentamento	102
3.3 A EJA na Escola Estadual Madre Cristina: vivências e sentidos	135
4 TERCEIRA MARCHA: EJA: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS	152
4.1 Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: trajetórias e Emancipação	154
4.1.1 <i>Avanços e retrocessos na reconfiguração no campo da EJA no Brasil pós-Lei 9394/96</i>	162
4.2 Os sentidos das experiências: A EJA no lócus da pesquisa	179
4.3. O educador da EJA: o trabalho itinerante	192
5 MARCHAS FINAIS OU QUASE FINAIS	196
REFERÊNCIAS	201

1 INTRODUÇÃO

Processo do percurso inacabado: entre idas e vindas

Os homens e as mulheres, enquanto seres históricos, são seres incompletos, inacabados ou inconclusos. A inclusão do ser não é por outro lado, apenas a da espécie humana. Abarca também a cada espécie vital. O mundo da vida é um mundo permanentemente interminado, em movimento. Entretanto, em determinado momento de nossa experiência histórica, nós, mulheres e homens, conseguimos fazer de nossa existência algo mais meramente que viver. Em certo sentido, os homens e mulheres inventam o que chamamos de existência humana: nos pusemos de pé, liberamos as mãos e a libertação das mãos é, em grande parte, responsável pelo que somos. (FREIRE, 2008, p. 22).

A epígrafe nos alerta para os encontros e desencontros na incompletude no constante movimento da vida, com idas, vindas, encontros e desencontros, chegando ao pensar e repensar em nossa existência humana. Por sermos seres em constante transformação, a cada (re)invenção é possível perceber que somos seres inacabados, entrelaçados num processo de incertezas e questionamentos. Assim, deparamo-nos com um universo de nomadismo diante das angústias de nós mesmos, vinculados ao procedimento de produção do conhecimento, entre idas e vindas, pode-se dizer que a estética da pesquisa está delineada a partir das falas de Boaventura Souza Santos, “[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” (SANTOS, 2010, p. 8).

Dessa forma, fica evidenciado que, apesar do que pensam os positivistas, o(a) pesquisador(a), no caminhar da pesquisa, deve mostrar-se implicado com o tema com o qual se envolve de forma compromissada, mantendo permanente suspeita e ainda, com o desafio da objetividade no tratamento do tema. Assim, propomos demonstrar o nosso caminhar de forma que o leitor detectará a ação de acompanhamento da pesquisadora, uma vez que quando o cartógrafo entra em campo há processos em curso. Vale destacar, que a cartografia não:

[...] visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 57).

As pistas esquematizadas por Barros e Kastrup (2015) sugerem que nossa pesquisa siga um curso de investigação a partir da dimensão processual da realidade. Nessa perspectiva é que

buscamos compreender as diferentes propostas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ em Mato Grosso, sob a ótica de duas escolas da Educação do Campo.

Primeiramente, propomos apresentar nosso contato com a temática em evidência. Enfatizamos que não será uma tarefa fácil, porque será necessário recorrer à “memória da memória” e tentar sob as lentes do hoje buscar capturar em nossas lembranças, os desejos e angústias e realizar a reconstrução de nossa trajetória. Halbwachs (1990) destaca que toda memória pessoal é histórica e que há duas memórias: a autobiografia e a coletiva. “[...] a primeira se apoiaria na segunda, pois toda história de nossa vida, faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira.” (HALBWACHS, 1990, p. 55), assim, as experiências pessoais fazem parte de uma experiência social.

Importa ainda destacar que a complexidade da memória passa também pelo ato de lembrar, que é essencial para identidade humana, uma vez que está diretamente relacionada às experiências vividas, acumuladas e transformadas ao longo de nossas vidas. Jaques Le Goff (1990), em seus estudos sobre os percursos da história e da maneira de pensá-la, aborda a memória como importante para construção da história, para ele a memória:

[...] é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cujas buscas são uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. (LE GOFF, 1990, p. 476).

Nessa direção, pensar em nosso envolvimento com a educação de jovens e adultos e educação do campo, nos remete à reflexão ao próprio curso da educação de jovens, adultos e idosos, seja em espaços urbanos ou rural, marcada por quase quatro séculos de escravidão e por intensa concentração fundiária, que levou a população trabalhadora a uma trajetória de expulsão e de expropriação.

Assim, partilhamos que na educação de adultos a beleza está na interlocução do ensinar e aprender, na arte de fazer educação, diretamente relacionada entre o educador e educando, numa perspectiva do “contágio” e da amorosidade. Para Paulo Freire, esse “contágio” pode se dar diante da prática pedagógica ético-humanística, no qual o educando deve ser visto como

¹ A Resolução Normativa Nº 005/2011-CEE/MT referenciando na LDB nº 9394/96, no seu artigo 1º diz que “a Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se, no Sistema Estadual de Ensino, oferta da educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. §1º - A Educação de Jovens e Adultos deverá pautar-se pelo respeito às condições sociais e econômicas, ao perfil cultural e aos conhecimentos dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania, à formação para o mundo do trabalho e ao longo da vida”.

sujeito (do) e (no) mundo. Agostinho da Silva (2000), ao abordar em um de seus textos pedagógicos “O método Montessori” destaca a necessidade do educando estabelecer o contato direto com o mundo, uma vez que: “Há nas aulas de Montessori pouco contacto com o mundo; tudo que se refere à Natureza é pobre, não põem como princípio essencial.” (SILVA, 2000, p. 232). Nessa convicção do processo da humanização, que busco estabelecer a relação entre os autores acima em uma propositura de educação pensada para o respeito ao outro, sem perder a relação crítica diante do mundo.

Dessa forma, na complexidade da memória, busco iniciar o nosso processo de escrita, agregando uma síntese da minha própria trajetória: mulher, mãe, profissional educadora e pesquisadora. Para tal indago a mim mesma: o que nos aproxima com a temática pesquisada? Qual nosso envolvimento nesse processo?

Diante desses questionamentos, pedimos permissão para, em algumas manifestações, buscar expressar o que a limitação da escrita não será capaz de capturar, os aspectos relacionados as idas e vindas, aos encontros e desencontros, aos olhares, as angústias, sentimentos, às emoções, aos choros, risos, enfim, ao vivido no processo de nossa caminhada. Propomos algumas reflexões a partir das nossas vivências, acrescidas durante 30 anos nos afazeres educacionais e trabalhos diretos em movimentos sociais no interior de Mato Grosso.

Nosso primeiro contato com a educação do campo², na época educação rural³, e educação de jovens e adultos, se deu em várias etapas de minha trajetória de vida. Primeiro, no tocante à educação no espaço rural, por ser aluna nos anos iniciais, vivenciando as dificuldades de uma escola que, em muitas vezes, recebiam as “sobras de materiais da escola urbana”, tanto de recursos pedagógicos, quanto de infraestrutura. O segundo contato, ainda na adolescência, com 15 anos, como professora leiga, nessa mesma escola na comunidade rural denominada de

²No Brasil, até o final da década de 1980, denominava Educação Rural, uma educação que geralmente seguia os moldes da educação urbana, definida por características do sistema em que se desenvolvia, ou seja, o capitalismo. A escola rural era uma readaptação da escola urbana, desconsiderando as especificidades do campo.

³ No século XX, a partir dos anos de 1990 é construída uma nova concepção de Educação Rural no Brasil que passa a ser denominada de Educação do Campo. Essa construção se deu a partir das lutas travadas pelos movimentos populares sociais, as lutas pela terra e pelo trabalho de sujeitos humanos levam o povo camponês a romper o paradigma de Educação Rural. Segundo Fernandes (2002, p. 67-68) “[...] as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo [...] configurando a concepção de uma Educação do/no Campo.”

Farinópolis, no interior de MT, vivenciando uma experiência ímpar de substituição ao professor titular por três meses na turma da antiga terceira série (atualmente 4º ano). Já meu contato com a Educação de Adultos teve início no berço familiar, ainda na infância, início dos anos 1980, auxiliando minha avó materna em suas atividades do MOBREAL. Essa experiência oportunizou vivenciar as angústias e sofrimentos de avós, pais e tios não “alfabetizados”, ou seja, considerados analfabetos do mundo letrado.

Na vida adulta e profissional nosso encontro com a militância da educação surge no fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Nesse tempo, dera início em nosso país um período de redemocratização, após longos anos de regime militar (1964-1985). Assim, ao ingressarmos no magistério como professora substituta com contrato temporário, nas etapas do ensino fundamental e médio, em uma escola pública da rede estadual no interior de Mato Grosso, na cidade de Araputanga, o processo de militância se aflorou, especificamente, dentro do Sindicato dos Trabalhadores da Educação- SINTEP-MT, num movimento coletivo na época, em prol da Lei de Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e da Gestão Democrática escolar.

A partir de 1999, já concursada, passei diretamente a atuar em uma escola pública, no município de Cáceres-MT, que oferta exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que desde 2009 passa a ser um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)⁴. É importante destacar, que nossa relação com a EJA não se dá, apenas, na prática como educadora ou em funções de gestão escolar como diretora eleita, mas sobretudo, como filha e neta de “analfabetos”, vivenciando, desde a infância, as dores e os sofrimentos causados pela ausência do contato com mundo letrado da leitura e escrita, numa sociedade extremamente desigual. Outro contato importante, ocorreu como ativista nos movimentos de EJA por meio dos Fóruns Permanentes de Debates de EJA de Mato Grosso (FPDEJA-MT).

Nesse universo de diálogos com educadores, educandos e demais sujeitos envolvidos nas causas com a educação de forma geral, em especial com a EJA, surgem as primeiras pistas em buscar compreender as diversidades presentes no universo das escolas de EJA. Ingresso então no mestrado, buscando entender sobre a juventude na EJA, enfatizando que, atualmente,

⁴No estado de Mato Grosso, diante das mobilizações e pressões dos movimentos sociais, em especial do FPDEJA-MT, é criado um Programa de Educação de Jovens e Adultos através da Resolução 180/2000 CEE-MT. A partir de 2008, com o Decreto 1123/2008, criou-se no estado os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), para atender as especificidades dos sujeitos da EJA. Além dos CEJAS, em algumas cidades Polos, a EJA em Mato Grosso também é ofertada em demais escolas da rede estadual de ensino.

vem aumentando a presença de sujeitos cada vez mais jovens na modalidade de EJA. Nossa pesquisa de mestrado analisou o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos da EJA, a partir da Organização do Trabalho Pedagógico de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), em Mato Grosso.

Nesse sentido, o fenômeno crescente de jovens pobres excluídos do próprio processo escolar em tempos regulares, faz com que eles busquem, na modalidade EJA, um lugar de pertencimento e de oportunidade para continuidade de seus estudos. Santos (2013), revela que o fenômeno do rejuvenescimento e ou juvenilização dos sujeitos atendidos na Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno que surge no cenário brasileiro, a partir dos anos de 1990, com o aumento crescente, anualmente, de adolescentes e jovens nas salas de aulas da modalidade EJA, ocasionando uma modificação no cotidiano escolar, em especial, nas relações que se constroem entre os sujeitos pertencentes nesses espaços, fazendo emergir novos desafios, em especial, para os profissionais dessa modalidades “[...] que tem que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola.” (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 127).

Para Haddad e Di Pierro (2000) esse fenômeno pode ser atribuído à diversos fatores, entre eles a própria exclusão no decorrer do processo educacional. Para eles, nessa:

[...] exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes concluir os estudos com êxito. (HADDAD; DI PIERO, 2000, p. 126).

Brunel (2008), Santos (2013), Haddad e Di Pierro, (2000) destacam que, na atualidade, os jovens ao chegarem nesta modalidade já trazem consigo o estigma de alunos-problema, indisciplinados, de que não gostam de estudar e de que precisam, pelo menos, terminar o ensino fundamental e o médio. Assim, chegam desmotivados com a própria escola dos anos regulares, em geral, trazem consigo um histórico com constantes repetências.

Nessa direção, a EJA não se restringe apenas aos adultos e idosos, que jamais frequentaram à escola, mas também, na atualidade, atende os que já frequentaram os bancos escolares, mas neles não obtiveram aprendizagens suficientes para prosseguir seus estudos, bem como de participar plenamente da vida econômica, política e cultural.

Santos (2013) aponta que o próprio governo do estado de Mato Grosso, reconhece o processo crescente da juvenilização presente no espaço escolar na modalidade EJA na rede estadual de ensino, como apresenta o texto base do Fórum Estadual de Educação do Plano

Estadual de Educação de 2006-2016, destacando a existência de duas demandas de estudantes da EJA no Estado de Mato Grosso:

EJA no Estado é caracterizada por dois grupos distintos: **a população de jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos**, em que o aluno tem idade suficiente para exercer direitos políticos, civis e sociais e também apresentam especificidades que vão além da idade cronológica e mudanças biológicas pelas quais passam os interesses, motivações e experiências de vida. O outro grupo, **adultos na faixa etária de 24 anos em diante**, tem, além dos direitos políticos, uma capacidade cognitiva de maior reflexão sobre o conhecimento e sobre os seus próprios processos de aprendizagem, tendo em vista a sua experiência vivencial, sua responsabilidade e limites, sabendo de seus objetivos diante dos desafios da vida.

Essas duas definições identitárias da demanda educacional da EJA são de suma importância para a construção da Proposta Pedagógica da Escola de Jovens e Adultos, pois exigem uma formação geral coerente com a prática social. Portanto, a construção da identidade se faz na totalidade do aluno, do professor e da comunidade escolar, **havendo assim, uma necessária reorganização do tempo e do espaço**. (MATO GROSSO, 2006, p. 50-51, grifo nosso).

Diante desse cenário, a juventude deve ser entendida como um período da vida, como uma condição social e de representação, “[...] ela compreende demandas específicas cuja centralidade está na inserção social e novas gerações. É o tempo de aquisição e experimentação da autonomia.” (LEÃO, 2007, p. 74). A EJA, que é uma alternativa de escolarização para os sujeitos pobres, jovens e adolescentes, passa a ser a possibilidade desses indivíduos desenvolverem suas potencialidades como sujeitos independentes e conscientes dos seus direitos.

Vale destacar que, no âmbito dos anos de 1990, diante da marginalização dos jovens no mercado de trabalho e do baixo rendimento educacional dessa demanda surgiram, por parte de alguns organismos internacionais e mesmo por governos na América Latina, debates e manifestações sobre essa problemática. Para Abad (2003), o processo histórico das políticas de juventude na América Latina ocorre diante dos problemas de exclusão dos jovens da sociedade, bem como sua integração ao mundo adulto.

No Brasil, as políticas públicas voltadas à inclusão da população juvenil no mercado de trabalho, começaram a surgir no período de 1999 e 2002, segundo dados do IBGE, no Brasil, em 2000, tinha 34,1 milhões de sujeitos entre 15 e 24 anos. No entanto, diversas pesquisas demonstram que houve um aumento significativo de oportunidades educacionais para essas pessoas jovens, em relação às gerações anteriores. Para Sposito e Carrano (2003, p. 16), no decorrer do governo de Fernando Henrique Cardoso, os programas federais destinados à

juventude se diversificaram, podendo mencionar “[...] a identificação de 30 programas que incidem sobre a juventude no âmbito federal.” Torna-se oportuno destacar, que o período político inaugurado com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República, com a posse em janeiro de 2003, foi concretizada a Lei 11.129, que estabeleceu a criação do Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), em vigor a partir de 2005, que seria responsável pela formulação de diretrizes voltadas para políticas para juventude, com intuito de consolidar os programas voltados para os jovens e estudos destinados acerca da realidade socioeconômica juvenil. Houve, com isso, a implantação de vários programas de políticas de trabalho e educação para jovens brasileiros de 15 e 29 anos, nos quais a EJA está inserida. Em âmbito federal, podemos destacar o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); o ProJovem Trabalhador; Aprendiz Legal; Pronatec e a Lei do Estágio, fortalecimento da Lei do Aprendiz (10.097/2000); Projeto Escola de Fábrica, por meio da Lei 11.180/2005; Prouni; bem como o fortalecimento do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), vinculado Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) ⁵. Este programa, entre outros:

[...] representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos. (HENRIQUES, 2007, p. 15).

Ao terminar o mestrado, em 2013, vários questionamentos começaram a surgir, entre eles emergiram as primeiras pistas para nossa pesquisa, a princípio vieram como problemática: como é organizado o trabalho pedagógico das escolas do campo para atender os sujeitos jovens e adultos? Outro momento importante que surge como pista, se deu ao participar como integrante na coordenação do Fórum Permanente de Debates da educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso, no ano de 2015, em que, no coletivo, decidimos levar para os debates o **Direito a educação de jovens e adultos na Cidade ou no Campo e Educação popular frente ao papel social e político da EJA**. Essas discussões subsidiaram nossa participação como

⁵Vale destacar, que o atual governo Bolsonaro, através do Decreto 9.759/2019, extinguiu todos os Conselhos, Comitês, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguiu também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Em 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dentre as extinções de políticas contidas nesse decreto, estão as coordenadas pelo Incra, o Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA).

delegada no XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA⁶), ocorrido em Goiânia-GO, no mesmo ano.

Diante das pistas, nossas inquietações se acentuaram. Procuramos sintetizar algumas problemáticas que melhor explicitará a nossa tese nuclear: Há um diferencial no processo educacional na EJA do Campo? Qual o diferencial da EJA no contexto do campo? Como a EJA está acontecendo no meio rural? Como é o Projeto Pedagógico das escolas do Campo para atender a EJA? Quais práticas educacionais são desenvolvidas nas escolas? Qual relação é estabelecida entre educadores e educandos? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo educacional? Qual a relação da escola e comunidade? Como são trabalhados em âmbito escolar a cultura local? Se a EJA, por ser outra modalidade em nível de escolarização formal, é diferente do ensino regular tal como se faz no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a EJA obriga o tratamento com os aspectos políticos pela sua própria existência. Nesse sentido nos concede a problematizar: Por que foi necessário organizar uma modalidade específica, a EJA? Por que os sujeitos matriculados não estudaram antes?

Considerando a problemática atual, do campo estar em extinção dada a força do Agronegócio no Brasil, ou mesmo a força da tecnologia diretamente relacionada com os trabalhos realizados no campo, sobretudo na produção dos alimentos. Então precisamos perguntar: quem é que ainda vive no campo hoje? Quem é que ainda não migrou para as cidades? E se vive no campo, por qual motivo ainda vive aí neste lugar? E se deseja permanecer vivendo no campo, como o sujeito pensa em sustentar a sua própria sobrevivência (pensar nos planos do alimento, da moradia, da saúde, dos bens culturais, etc.)? E se o sujeito ainda confirma que quer viver no campo, qual é o sentido de ele adquirir um grau de escolaridade? Qual é o sentido de ter um diploma que corresponde ao grau de Ensino Fundamental e de Ensino Médio?

Ao partir da dimensão política do aprendizado da leitura e da escrita, se faz necessário também pensar: como o aprendizado da leitura e da escrita se orienta ou não, pelo princípio de mediação tanto na relação do sujeito com o mundo, como na relação do sujeito com o outro. Como ler significa mediação? Como escrever significa mediação? Então, nessa perspectiva da mediação, a leitura e a escrita não se encerrariam no período em que o aluno frequenta a EJA.

⁶Os ENEJAs têm como objetivo “[...] criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal.” (RELATÓRIO-SÍNTESE, 2000, p. 3). É um espaço que ocorre discussões coletivas entre os participantes de todos os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – educandos, educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais. Disponível em <http://forumeja.org.br/>

Assim, continuamos nossas reflexões perguntando: que elementos temos para nos comprovar que os sujeitos continuam fazendo o uso da leitura e o uso da escrita em suas rotinas no cotidiano da vida?

Diante de todas essas problemáticas, se faz indispensável aguçar o debate acadêmico centrado na função essencial da educação, com sua respectiva função social para além do mercado de trabalho, tendo em vista que o Brasil, desde o processo de colonização tanto no âmbito urbano e rural tendo, suas bases no latifúndio e na concentração de riquezas para a minoria, e na atualidade com aumento significativo do agronegócio no espaço rural reforça cada vez mais as desigualdades sociais, e ainda com a falta de políticas sociais, educacionais, saúde, etc., e com o crescente aumento de analfabetos e desemprego. Na área rural, mesmo os que possuem um pequeno pedaço de terra estão sempre endividados pela política cruel dos programas de crédito, como o Programa Nacional da Agricultura Familiar (PRONAF).

No entanto, apesar dos inúmeros programas educacionais no Brasil voltados para as escolas do campo, a partir dos anos de 2000, tais como: Pronacampo, Projovem Campo/Saberes da Terra, Programa Escola Ativa, cursos universitários de graduação do campo através do Procampo, não sejamos ingênuos, diante das intencionalidades do mercado, tendo em vista, o que destaca os organismos internacionais sobre os principais papéis reservados à educação, constituída no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors (1998), diante das resoluções da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990.

Delors (1998) se referenciando em Edward F. Denison (1967) diz que a

[...] educação com fins econômicos não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. (DENISON, 1967 *apud* DELORS, 1998, p. 71).

Para Saviani (2008), a educação com essas diretrizes passa a ser apreendida como:

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo [...] (SAVIANI, 2008, p. 430).

Entretanto, para o autor, na estrutura do desenvolvimento capitalista não há emprego para todos. Delors (1998) ainda destaca que, no século XXI, a atividade educativa e formativa

em todos os seus componentes tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Entretanto, com esta concepção ampliada de desenvolvimento:

[...] a educação deve, no futuro, ser encarada no quadro de uma nova problemática em que não apareça apenas como um meio de desenvolvimento, entre outros, mas como um dos elementos constitutivos e uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento. (DELORS, 1998, p. 82).

Nesse sentido, a educação não estaria orientada pelas diretrizes neoliberais, de mercado? Uma educação com fins de preparar os sujeitos em especial do campo para o mercado de trabalho? Jaques Delors (1998), ao trazer as pistas e recomendações para o conceito de educação ao longo de toda a vida como sendo a chave que abre as portas do século XXI, diz que esse tipo de educação:

Deve ampliar a todos as possibilidades de educação, com vários objetivos, quer se trate de oferecer uma segunda ou uma terceira oportunidade, de dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo, ou ainda, ao desejo de aperfeiçoar e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (DELORS, 1998, p. 117).

Pensando sobre todas as possibilidades de ampliação da educação, Michael Apple (1982), nos chama atenção para o cuidado com as formas como as escolas são usadas para finalidades hegemônicas, para ele isso ocorre:

[...] na sua transmissão de valores e tendências culturais e econômicas que supostamente são ‘compartilhados por todos’, enquanto ‘garante’ ao mesmo tempo que apenas um número específico de estudantes é selecionado pra os níveis mais elevados de ensino, em virtude de sua ‘competência’ para contribuir para a maximização da produção do conhecimento técnico também exigido pela economia. (APPLE, 1982, p. 95).

A relação da educação vinculada às questões econômicas será melhor pormenorizadamente na seção um desta tese, Primeira Marcha, ressaltando que essa conexão faz parte de uma tradição na área da educação norte-americana. Nesse aspecto, vale destacar que “[...] as escolas não foram necessariamente construídas para aumentar ou preservar o capital cultural de classes e ou comunidades, mas sim dos segmentos mais poderosos da população.” (APPLE, 1982, p. 95).

A aproximação dos estudos de Apple (1982) sobre a dinâmica ideológica dos currículos escolares nos ajudou a entender o campo de disputa do conhecimento, o conjunto da elaboração

do conhecimento, bem como as disputas pelo espaço escolar brasileiro pelos grupos hegemônicos dominantes. Apple (1982), aponta que a educação pode ser capaz de intervir nas políticas e ideologias e neoliberais, deixa transparecer, que isso será possível desde que tenha ciência que:

[...] o controle social econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimentos que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle também é exercido através de formas de significado que a escola, distribui. Isto é o ‘corpus formal do conhecimento escolar’ pode se tornar uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 1982, p. 98).

Nessa direção, Apple (1982), amparado em Pierre Bourdieu, reforça que as escolas podem apenas não só controlar pessoas, mas acima de tudo, através dos currículos, ajudar a controlar significados, reforçando os conhecimentos considerados “legítimos”, assim legitimando a cultura de determinados grupos específicos.

Segundo Apple (2002), a educação está intimamente ligada à política da cultura, e que o currículo não é apenas um conjunto neutro de conhecimento, mas faz parte de uma tradição seletiva que é fruto da seleção de alguém, do olhar de um determinado grupo acerca do que seja o conhecimento legítimo, ou currículo oficial. Assim, o currículo “[...] é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (APPLE, 2002, p. 59). Para o autor, na atualidade essas questões devem ser levadas mais a sério, segundo ele “[...] por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica. Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade.” (APPLE, 2002, p. 61).

Diante das problemáticas neoliberais e neoconservadoras apontadas por Apple (2002), no campo da sociedade e das políticas educacionais, retomaremos essa discussão no plano da marcha I desta tese. Cabe destacar que para Apple (2002) é necessária uma política educacional com fundamentos na criação de escolas com o propósito maior de transformação social, uma vez que a política do conhecimento oficial não pode ser compreendida de forma isolada porque as propostas circulam por aí para a introdução de um currículo nacional e um sistema de avaliação nacional. Para o autor:

[...] todo esse contexto precisa ser resituado em dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um bloco hegemônico, de

transformar nossas próprias ideias acerca das finalidades da educação. (APPLE, 2002, p. 84).

Nessa perspectiva, Sader (2008) no prefácio da *Educação para Além do Capital* de Istavam Mészáros (2008), explicita que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista, para Sader (2008) a educação objetiva:

[...] fornecer o conhecimento e pessoas necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. (SADER, 2008, p. 14).

Em uma abordagem bem específica Mészáros (2008, p. 76), assevera que a arte educacional é, “[...] simultaneamente, a tarefa da transformação social, ampla e emancipadora.”

As discussões de Freire (2008, p. 61), muito pertinentes na atualidade, reforçam que “[...] a crise que vivenciamos na educação é uma crise política, da estrutura do Estado e da sociedade.”, para ele os currículos escolares devem ser flexíveis, com incorporação das transformações vividas fora da escola, através de um currículo interdisciplinar para se ter uma visão mais ou menos global da realidade.

No Brasil, diante de uma política de domínio e construção de predominância de um currículo oficial brasileiro, com tendências de uma elite que privilegia determinados grupos e marginaliza outros. Nesse grupo dos marginalizados, estão a maioria da população: pobres, mulheres, negros, indígenas, pessoas com deficiência, LGBTQ+, etc., e também os sujeitos da educação de jovens e Adultos, do meio rural e/ou urbano, que trazem ao longo de suas trajetórias conhecimentos próprios e particulares.

A EJA, ao longo de sua trajetória histórica, propicia um rico legado da Educação Popular no Brasil e as raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital, pelos trabalhadores na Europa, a partir do pensamento pedagógico socialista. Na América Latina, se destaca, a partir da teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e da criação dos Centros de Educação e Promoção Popular (PALUDO, 2012). Nessa direção, a Educação Popular é aqui referida na dinâmica da Educação do Campo, pois se refere a grupos distintos de moradores e trabalhadores do campo. Dessa forma, remete a compreender que este tipo de educação é construída, definida, pensada e tem sua ação vinda dos saberes populares, nesse aspecto, Paludo (2012, p. 285) afirma que, na atualidade brasileira, a educação do campo pode ser “[...] identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos

importantes da concepção da educação popular, e ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico.”

Nesse sentido, as demandas da EJA, tanto do espaço urbano quanto rural, são sujeitos que se situam num determinado tempo de vida, possuem suas especificidades e vivenciam realidades singulares. Assim, apresentam demandas e necessidades também diferenciadas e por isso, acreditamos que nas propostas pedagógicas escolares deve-se questionar em que tipo de sociedade estamos inseridos e qual na verdade desejamos, uma vez que se pretende ter uma educação para além da lógica mercadológica. Essa perspectiva implica no (re)pensar e questionar o projeto de sociedade que o educando está inserido bem como que tipo de homem queremos. Nessa seara o educador popular Paulo Freire (2011), ao combater uma educação “bancária”⁷, alertava também para as ameaças de uma educação tecnicista⁸.

No processo histórico da educação brasileira surge, no início do século XX, programas e projetos para uma educação rural através de políticas públicas que se preocupavam em atender a uma elite brasileira com vistas a questão de ordenamento social. Tais projetos, por meio da proposta do “ruralismo pedagógico” e diante do fluxo migratório campo-cidade, visavam produzir um modelo de educação compensatória, supletiva e calcada na preparação de mão de obra para o mercado, através da formação de técnicos para as atividades agropecuárias.

No entanto, vale destacar que, no Brasil, entre os anos de 1950 e 1960, crescem os movimentos de educação popular, ligados a organizações sociais, igrejas católicas, como: Movimento de Cultura Popular (MCP), do qual participou Paulo Freire; os Centros Populares de Cultura (CPC); União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Esses movimentos lutavam para que a maioria da população, em especial os povos das periferias e os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização. Com o golpe militar implantado no Brasil, de abril de 1964 a 1985, os movimentos de educação popular passaram a ser ameaça à ordem do Estado. Porém, mesmo que timidamente e de forma camuflada, nesse período ditatorial no Brasil, a educação popular continua a serviço dos grupos populares.

Entretanto, em fins do século XX, diante da resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir da redemocratização do país no qual o direito público e subjetivo ao ensino primário, através da Carta Magna de 1988, é legitimado para todos, inclusive aos jovens, adultos

⁷Segundo Freire (2011, p. 87) a concepção “bancária”, implica além da visão de que “[...] o educador é o que sabe, os educandos são os que não sabem, mas aspectos de uma falsa visão homens, sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros.”

⁸Essa tendência educacional foi muito utilizada no Brasil no regime Militar (1964-1985).

e idosos, que não tiveram acesso na idade própria. Porém, mesmo com a legitimidade do ensino básico obrigatório, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, através das ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento de Educação de Base (MEB), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), reivindicam ao Estado um sistema público de ensino para o campo baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural (HENRIQUES, 2007).

Caldart (2004) reconhece que apesar dos avanços normativos e legais ocorridos nos anos 2000, do século XX, tais como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, que representam um importante marco para a educação do campo, ainda é necessário “[...] dar um basta na visão estreita de educação do campo como preparação de mão de obra e a serviço do mercado.” (CALDART, 2004, p.26) Sendo assim, ficou explícito a importância em romper os limites estabelecidos nas normativas, instituídas pelo Estado, como afirmado na “Conferência Nacional Por uma Educação do Campo: Declaração 2002”. Caldart (2004), retrata que é necessário:

[...] potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos do seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2004, p. 26).

Caldart (2004) destaca que, apesar dos avanços normativos, é mister que a educação do campo não projeta a partir dos princípios do Estado e do Mercado. Assim, é necessário realizar leituras dos discursos constantes nos documentos oficiais do Estado, uma vez que, segundo Foucault (1999, p. 119), “[...] o discurso está na ordem das leis.”, desse modo, em toda sociedade a produção do discurso é “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.”

Portanto, ao entendermos o discurso no nível de existência das palavras, ou mesmo das coisas ditas, podemos verificar o explícito no artigo 2º da Resolução nº 01/2002/CNE/CEB, que traz os princípios da educação do campo em seu parágrafo II:

Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 1).

Como já mencionado, apesar do considerado avanço nas garantias de acesso à educação básica aos povos do campo, devemos, numa perspectiva da análise dos discursos, indagar os conceitos empreendidos na própria resolução, dentre eles, a articulação pedagógica da aprendizagem com o mundo do trabalho. Não estaria aqui a escola do campo, através dos programas apresentado pelo governo às escolas do campo, tais como: PRONACAMPO, Projovem Campo - saberes da terra, Programa Escola Ativa e/ou mesmo nos cursos de licenciatura em educação do campo através do PROCAMPO, entre outros, refém do mercado? Esses programas não teriam o cunho educativo de preparar os sujeitos do campo para o mercado de trabalho? Nesse aspecto, sugiro a expressão mundo do trabalho.

Desta forma, compreendemos que tais propostas dos programas vinculadas a individualização dos sujeitos na perspectiva da preparação para o mercado do trabalho, não condiz com a proposta pedagógica do próprio movimento social do campo. Uma vez que a concepção de educação da Pedagogia do Movimento está vinculada às “[...] práticas de humanização dos trabalhadores pelo campo como uma obra educativa.” “[...] recuperando um vínculo essencial para o trabalho em educação: educar é humanizar, é cultivar os aprendizados de ser humano.” (CALDART, 2003, p. 52). Assim, entendemos que a lógica do projeto de educação pensada pelos povos do campo, perpassa na relação educação com a cultura e com seus valores.

Franz Oppenheimer (1954 *apud* Bonavides, 1994, p. 28-29) destaca que o Estado, pela sua essência, é uma instituição social, que “[...] um grupo vitorioso impôs a um grupo vencido, com o único fim de organizar o domínio do primeiro sobre o segundo e resguardar-se contra rebeliões intestinas e agressões estrangeiras.” Adam Smith (1996) traz que, numa sociedade livre, o mercado tem a “mão invisível”. Para Friedmam (1982) o Estado é fundamental para pôr em vigor as regras estabelecidas nas “regras do jogo” “[...] mantendo um papel periférico na relação com o mercado.” (BIANCHETTI, 2005, p. 79).

No entanto, cabe-nos pensar o Estado não mais como Estado/Nação, mas a partir de uma ordem mundial e, assim estabelecer a relação atual Estado/Comunidade, buscando abarcar o conceito que Foucault (1999) denomina de biopoder. Para Guatarri e Rolnik (2010) o Estado

atual deve ser pensado numa estratégia de reinvenção do capital em sua estratégia política da financeirização, neoliberal e globalizada, na qual predomina o Estado mínimo.

Dessa forma, retomamos à temática central de nosso estudo, que fundamenta-se sob as lentes de uma educação com base nuclear na humanização e na esperança, discussão já empreendida por Freire (2011), quando este refletia sobre a Educação de Jovens e Adultos e alertava para uma educação problematizadora, dialógica que contrapõem as lógicas do capital. Concordamos com a posição freireana, uma vez que traz para o universo educacional a afetividade, as diferentes dimensões do vivido humano, os fatores que os constituem enquanto sujeitos históricos e culturais, sua relação com o mundo, como fator relevante ao processo educacional.

Pensar a escola do Campo é pensar em uma educação humanizadora, assim, destacamos três concepções pedagógicas balizadoras da construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, defendidas pelos movimentos sociais do Campo. Para Caldart (2004), a primeira está pautada na compreensão pedagógica socialista, a qual permite estabelecer a relação entre educação e produção a partir da realidade particular dos sujeitos do campo; a segunda referência está diretamente ligada aos princípios e experiências da Educação Popular e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; o terceiro referencial diz respeito à Pedagogia do Movimento, que “[...] dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo.” (CALDART, 2004, p. 14).

Sem dúvida, para Caldart (2004), o movimento propõe uma educação que não educa para a domesticação, isso se dá através de práticas educativas contra o inconformismo, de estímulo a criatividade diante das problemáticas, mas, acima de tudo, com esperança e amorosidade.

Perante a historicidade e contextualização da educação de jovens e adultos e da educação do campo em meu breve memorial entre “idas e vindas”, busco estabelecer a relação das escolhas, que de forma singular estão presentes em minha trajetória, desde os meus primeiros passos como aluna primária de uma escola rural, filha e neta de quem não teve o acesso à educação básica na infância e ou adolescência e, no caso dos avós, nem chegaram a ter, chegando ao fim da vida “analfabetos”, realidade ainda presente em dias atuais. Tal relação pode ser estabelecida também, a partir do meu primeiro curso de graduação, licenciatura em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso, propondo na época compreender o processo de ocupação da terra, enfocando as questões da reforma Agrária no Brasil e ao meu

ingresso no programa de doutorado da Unesp, compartilhando também da não neutralidade da Ciência, diante das mudanças de paradigmas, suprimido a afirmação ilusória de neutralidade científica, nesse sentido nossas escolhas se dão a partir do vivido e do que inventamos de nós mesmos. E nessa perspectiva nos permite procurar “[...] ver uma coisa ausente.” (CHARTIER, 1990, p. 24).

Diante desse universo, Molina (2015), ao realizar uma síntese dos debates ocorridos no III Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), ocorrido em Brasília, em agosto de 2015, que abordou sobre a Educação do Campo, reafirma que a concepção de educação que emerge da luta da classe trabalhadora no campo é “[...] pautada pela ideia da auto emancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador.” (MOLINA, 2015, p. 381).

Molina (2015) destaca que a Educação do Campo ultrapassa as dimensões da educação escolar, embora reconheça que a escola é de suma importância à luta e garantia do direito à educação escolar aos camponeses. Nessa direção, enfoca que:

Fazer essa redução é extremamente grave porque tira a dimensão do conflito, da luta de classes, reduzindo-a aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar. Estes processos são importantes e é necessário incidir sobre eles, pois ao fazer isso, também incidimos sobre como vai se constituindo a leitura de mundo dos educandos - apesar de ser muito mais que isso o desafio e a tarefa da Educação do Campo. (MOLINA, 2015, p. 382).

Os apontamentos realizados por Molina (2015) são relevantes, uma vez que a escola do campo é fruto de uma organização coletiva e protagonizada pelos sujeitos do campo, “[...] em luta pela construção de um outro modelo de desenvolvimento, baseado no trabalho camponês; na agroecologia; na soberania alimentar e na justiça social.” (MOLINA, 2015, p. 382).

No entanto, a partir de Marx e Engels (2011) entendemos que é preciso uma mudança na/das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais, por conseguinte, é preciso partir da situação atual (MARX; ENGELS, 2011, p. 224). Assim, entendemos que a proposta de educação para os educandos do campo, a partir da situação atual, perpassa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção destacado por Molina (2015).

Destacamos que, diante de nossa problemática e para refutar, ou não, a nossa tese nuclear as escolhas empreendidas em analisar as experiências em Educação de Jovens e Adultos de

duas escolas do Estado do Mato Grosso, situadas no campo, aconteceram de forma intencional. As escolas escolhidas foram: a escola comunidade Caramujo, localizada no município de Cáceres; e a escola do assentamento Roseli Nunes, município de Mirassol d'Oeste.

Diante de nossas lentes, apresentamos ao leitor alguns aspectos dos lugares, da paisagem, da história das unidades escolares em estudo, utilizando documentos de arquivo, publicações em jornais locais, para contar a história do surgimento dessas escolas em diferentes espaços e contextos.

A primeira, a Escola Estadual “Prof. João Florentino Silva Neto”, do município de Cáceres, está localizada no distrito Santo Antônio do Caramujo, em Cáceres, às margens da BR 070, KM 30, a qual faz fronteira com a Bolívia. O distrito de Santo Antônio do Caramujo foi criado pela Lei nº. 5.348, de 06 de setembro de 1988. A população que compõe esta comunidade é oriunda de diversas regiões brasileiras, trata-se de pequenos produtores rurais, proprietários de sítios, proprietários de olarias de tijolos, os quais trabalham com a produção agrícola e pecuária.

Antes da criação da escola estadual, os alunos da comunidade estudavam o ensino primário e secundário na própria comunidade, na Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo, sendo que não era possível a continuidade dos estudos, a não ser que se mudasse para a cidade. No início dos anos de 1990, a comunidade reivindica junto à rede estadual a possibilidade de implantar o Ensino Médio para os jovens que tiveram seus estudos interrompidos. Assim, em 1991, a única escola municipal da comunidade, passa a disponibilizar o espaço físico para atender os sujeitos da comunidade público do ensino médio, no entanto passa a ser salas anexas da Escola Estadual Onze de Março, com sede localizada na área central de Cáceres. Tal oferta foi de apenas um ano, em 1994 a escola municipal volta a ofertar o ensino médio em parceria com a rede estadual através de salas anexas da Escola Estadual “Frei Ambrósio”, localizada também no Município de Cáceres. Posteriormente, continuou a oferta do Ensino Médio com extensão da Escola Estadual “Demétrio Costa Pereira”, com sede igualmente em Cáceres – MT. Vale destacar que os professores do Ensino Médio eram todos da cidade sede.

A escola Estadual “Prof. João Florentino Silva Neto” foi criada, através do decreto nº 2642/04, publicada no D.O de 03/03/2004. Ela é mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, através da Secretaria de Estado de Educação-SEDUC-MT. Um dado interessante é que a escola foi criada, mas não tinha prédio próprio, funcionando em parceria com a escola municipal e com salas em casas alugadas, até no ano de 2009. A princípio a escola

foi criada só para atender o ensino médio, mas atualmente, oferta o Ensino Fundamental e Médio Regular e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno. De 2010 a 2016 a escola oferecia também o Médio Integral e Profissionalizante (EMIEP) com o curso técnico em Agroecologia.

A Escola Estadual “Prof. João Florentino Silva Neto” recebeu essa denominação para homenagear *in memoriam* o professor João Florentino Silva Neto que assumiu, no decorrer de vários anos, os cargos de professor e coordenador pedagógico da única escola na época, Escola Municipal “Santo Antônio do Caramujo”.

De 2011 a 2013, a escola passou a ofertar o ensino fundamental, 3º ciclo e a atender as extensões do Ensino Médio regular nas comunidades rurais. Porém, além da sede e das 05 comunidades camponesas que foram anexadas à EEPJFSN: Clarinópolis (EM. Clárinópolis), Fazenda Soteco (EM. Soteco); Horizonte D’Oeste (EM União), Limão (EM SantaCatarina) e Sapiquá (EM Marechal Rondon), ainda foram inclusas mais 02 comunidades dos distritos de Nova Cáceres, sendo E.E. Mário Duílio Evaristo Henry, a 108 km de distância da Escola-Sede e Vila Aparecida, em Buriti, que fica a 117 km de distância da Escola-Sede, com a oferta da Modalidade Projovem Campo Saberes da Terra e Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

A partir de 2014, a rede estadual cria a Escola Estadual “12 de Outubro” na Comunidade do assentamento Sapiquá, para atender as comunidades do município de Cáceres, próximas à Bolívia. Assim, as salas anexas das comunidades descritas anteriormente, passam a ser de responsabilidade da nova escola, ficando somente as salas anexas da EM “União” da Comunidade de Horizonte D’Oeste.

A segunda escola, “Madre Cristina”, é gestada dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no formato de escola itinerante, que correu em 1997, com a ocupação de terras na Fazenda “Facão”, a 12 km da Cidade de Cáceres-MT e no município de São José dos Quatro Marcos, onde os trabalhadores ficaram acampados, aproximadamente, durante seis anos. No início da década de dois mil, a maioria dos acampados foram assentados no Assentamento Roseli Nunes, localizado no município de Mirassol do Oeste, região sudoeste de Mato Grosso.

Após a saída da Fazenda Facão, do município de Cáceres, a escola itinerante estabeleceu raízes juntamente com a conquista da terra no Assentamento Roseli Nunes. No início funcionava na escola de 1º a 4º série e os primeiros educadores foram professores do próprio movimento, que mesmo diante das dificuldades fizeram acontecer a educação formal dentro do

comodato. Os ainda acampados batizaram a escola de “Madre Cristina” em homenagem ao empenho da educadora, psicóloga e estudiosa, Célia Sodré Dória, paulista de Jaboticabal, psicóloga e professora, 12 livros publicados, fundadora e diretora do Instituto Sedes Sapientiae.

É destacado no PPP, que no período de formação do próprio assentamento “[...] a escola integrava e ajudava a desenvolver nas crianças um sentimento de pertença ao MST e fortificava cada educando na luta do dia-a-dia, esperando a concretização da conquista da Terra.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 18).

No bojo das idas e vindas pela luta da terra, surge a escola: “[...] no início era feita de coqueiro, coberta de lona e só tinha até a 6ª série (1999), depois foi feita com tábuas e telhas usadas, e foi implantada 7ª e 8ª série (2000/2001).” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p.18). Num processo de lutas e resistência, numa experiência coletiva, o movimento contagiou toda a região, bem como todo o Brasil e de diversas formas o movimento MST foi se consolidando.

Como descrito no próprio documento da escola, foram muitas as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos assentados, que a partir de julho de 2002 começaram a receber seus lotes, ficando a maioria distante da escola e sem estradas. Em 2003, inicia a construção de um prédio escolar, por parte da rede estadual e com o apoio da comunidade, assim a partir de 2004 a escola passa a pertencer a rede estadual de ensino.

Nesse processo de lutas, resistências e construção coletiva, além da escola dentro do assentamento Roseli Nunes, surge, no assentamento, associações tais como: Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA) e a Cooperativa de Produção Agropecuária da Região Sudoeste do Estado de Mato Grosso (COOPARAS). Nesse contexto, desde o início do acampamento, ergue-se a Escola “Madre Cristina” com as matrizes pedagógicas fundamentadas pelo MST, numa perspectiva de Educação do Campo e para o campo. A escola oferta o ensino fundamental, médio e a EJA.

A partir de 2014, inicia-se o Ensino Médio, Integrado e Profissionalizante, em Agroecologia. A EJA é ofertada desde a alfabetização ao Ensino Médio e não somente no prédio das escolas, mas também nos assentamentos vizinhos como forma de trabalho “itinerante”, onde os professores vão aos alunos. As salas de aulas fora da sede da escola são denominadas de salas anexas, funcionando, em igrejas, residências e ou centros comunitários, nos seguintes assentamentos: Beira Rio, Trezentos, Margarida Alves e Sílvia Rodrigues, totalizando 10 anexas, e 03 turmas na própria sede da escola.

Na tessitura e materialidade da nossa tese vamos explorar as especificidades recolhidas no interior dessas duas experiências escolares, as relações, as possibilidades e intensidades levando em consideração o processo de subjetivação dos sujeitos que estão em constante construção, como apresentado na epígrafe da introdução e ainda pelas pistas fornecida por Paulo Freire (1997), que em sua última entrevista realizada em 17 de abril de 1997, pela jornalista Luciana Burlamaqui, Freire mostra seu posicionamento diante das mobilizações dos movimentos sociais, na época ele se referia aos realizados pelo movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST⁹, assim ele diz: “[...] Eu estou feliz por estar vivo ainda e ter acompanhado essa marcha, como outras marchas históricas, revelam o ímpeto da vontade amorosa para o mundo essa marcha dos chamados Sem Terra [...]” (FREIRE, 1997).

Vale mencionar que nosso estudo não estava a entender, diretamente, o próprio movimento e as marchas do MST, a isso caberia um outro estudo, mas a partir dessas pistas nos permitiu compreender o processo educacional da EJA nas escolas rurais. É pertinente destacar que, no ano da entrevista de Freire (1997), o MST realizou a "Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça", que saiu de três pontos diferentes do Brasil e o atravessou a pé, por dois meses, com destino a Brasília. O manifesto tinha como objetivo central protestar contra a exclusão social e lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás¹⁰ no Pará, ocorrido em 1996. Sobre isso, Chaves (2000) afirma que:

[...] a eficácia da Marcha Nacional pode ser melhor compreendida se tomada como ação coletiva expressiva, cuja importância teve por suposto a capacidade de comunicar os fundamentos ideológicos e os propósitos políticos do MST e, ao evocar referências simbólicas consagradas, angariar-lhe a

⁹Segundo o Dicionário da Educação do Campo, “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no período de 1978 a 1983. Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais. Esse processo representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase todo.” (FERNANDES, 2012a, p. 497-498).

¹⁰Segundo Chaves (2000), em 17 de abril de 1996, 150 policiais militares, armados de fuzis e sem identificação nas fardas, foram destacados pelo governador Almir Gabriel para interromper a caminhada dos trabalhadores. No massacre de Eldorado dos Carajás resultou no assassinato de 21 trabalhadores sem-terra, 69 feridos, alguns com sequelas graves.

conformidade e solidariedade da sociedade mais abrangente. Delimitada no tempo e no espaço, a Marcha demarcou uma esfera específica no curso da vida social, podendo ser considerada um ritual de longa duração. (CHAVES, 2000, p. 15).

Sobre as marchas, diante de toda complexidade, de seu deslocamento e estratégias, pode-se dizer que as marchas buscam “produzir” uma nova realidade social, diante das injustiças de uma sociedade tão desigual.

No contexto das escolhas, a metodologia da pesquisa é entendida como “[...]uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Ao apresentar e selecionar o método e o procedimento metodológico da pesquisa cartográfica considera-se importante atentar para o desafio de “realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos¹¹) mas, o primado do caminhar que traçam no percurso suas metas. A reversão afirma, então, um hódos-metá.” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17). Com essa lógica, ao fazer o percurso da pesquisa, permeado por contradições e conflitos característicos do campo da cientificidade, recorreremos às diretrizes da cartografia que nos possibilitou a compreender o processo da pesquisa.

Destacamos que o percurso ocorre diante de muitas reflexões, contradições e conflitos que, desde os primeiros contatos com o Prof. Romualdo Dias nos encontros de orientação, percebi que eu deveria: “sair das capturas”; “deslocar-me do convencimento para o contágio”, assim, comecei a entender que deveria “cortar as tetas” e sair de minha zona de conforto, do próprio modo de fazer ciência. Mesmo que ciente e convicta que nos resultados das pesquisas, nas áreas das Ciências Humanas, existe um entendimento de que não há “verdades absolutas” e de que o pesquisador deve ter a compreensão que “[...] é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.” (SANTOS, 2010, p. 85). A postura de Santos, aponta para inúmeras possibilidades de leituras e interpretação na produção dos conhecimentos.

Diante das incertezas, fui então desafiada a adentrar no universo das pistas do método da cartografia e que, diante da posição de Passos, Kastrup e Escóssia (2015) e outros, não se faz por regras já prontas, mas que o desafio está na busca constante de uma reversão do sentido tradicional de método, nesse aspecto “[...] o pesquisador sai da posição de quem - em um ponto

¹¹Palavra Métodos refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim, composta de meta+ hodos: de origem Grega: Metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho, direção). Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/acesso> em 23/08/2020.

de vista de terceira pessoa - julga a realidade do fenômeno estudado para aquela posição - ou atitude (*o ethos da pesquisa*) - de quem se interessa e cuida.” (KASTRUP; PASSOS, 2016, p. 29). Nesse sentido, o método cartográfico buscar desvelar os dados ou realidade já preexistente.

Destarte, nossa pesquisa passou a seguir um curso de investigação a partir da dimensão processual da realidade, encontradas no universo das propostas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a ótica das duas escolas da Educação do Campo em estudo. Então, numa perspectiva de mapear o processo educacional da educação de Jovens e Adultos das escolas do Campo João Florentino e Madre Cristina, fez-se necessário durante a caminhada metodológica ficar atenta à cada detalhe dos documentos escolares locais, tais como: regimento escolar, projetos pedagógicos, projeto político pedagógico (PPP), diários de classe, atas de reuniões, documentos iconográficos, jornais. O acesso a esses documentos ocorreu em vários momentos da pesquisa, bem como a feitura de suas leituras, que foram tendo novos sentidos com o processo de (re)leituras, em leituras e (re)leituras.

Assim, é relevante pontuar que em cada descolamento, nas viagens de idas e vindas às comunidades escolares, num percurso de 30 km para a escola do Distrito do Caramujo e mais de 60 km para a escola do Assentamento Roseli Nunes, a preocupação da pesquisadora consistia em vivenciar aquele espaço, o processo, ou seja, “[...] estar no aqui sem perder a continência e contingência[...]” e assim, após cada visita, procurei registrar, por meio de um “diário campo”, as anotações de minhas impressões dos encontros com os gestores escolares e educadores de ambas escolas, nos anos de 2018 e 2019. As pistas contidas nesses registros foram essenciais no processo da investigação e serviram para as reflexões do universo pesquisado.

Nessa direção, ressaltamos que nossas análises foram se constituindo durante todo processo da pesquisa. E ao falar em processo, compreendemos que é aquilo que se coloca numa dinâmica de força, a partir de fragmentos de cada realidade e que então, buscar conhecer a realidade é o acompanhamento do processo, do fazer, do ser, do estar, dos educadores e educandos da EJA nas escolas em estudo e sua relação com a comunidade e o mundo.

Nosso diálogo à luz de Paulo Freire (1967, 2001, 2014, 1992, 1994), Mézsáros (2008, 2002), Biesta (2017), Masschelein e Simons (2013) e outros, foram fundamentais para defender que a educação de jovens e adultos consiste em uma modalidade de ensino perpassada por diversas especificidades, em função dos diferentes contextos de vidas dos atores sociais a ela pertencente. Consequentemente, quando desenvolvida no meio rural, evidencia, como todo ato educativo, dada intenção, que se materializa via desenvolvimento e prática do trabalho pedagógico, cuja concepção é responsável pelos efeitos na vida da comunidade.

A tessitura da tese é composta, após a introdução, por três seções, denominadas de marchas, com reflexões plausíveis a compreender como a educação de jovens e adultos no espaço rural está configurada por uma especificidade. Essas seções são seguidas das considerações, marchas, finais, e ou quase finais. Todas as tessituras são emergidas a partir dos encontros, das (re)leituras, das construções, estratégias, rituais, dos saberes materializados diante das pistas no caminhar das marchas do nosso texto.

A primeira seção (primeira marcha), partirá da tessitura sob as lentes da teoria, os conceitos, nos proporcionando o pensar sobre a relação Estado e Comunidade; a cultura, a educação e a escola e os processos de subjetivação dos diferentes sujeitos que compõem o segmento da educação de jovens e adultos.

Na segunda marcha traremos o empírico, buscando apresentar, através de um mapeamento das ações e concepções que balizam os projetos pedagógicos, as práticas educacionais contidas no cotidiano educativo das duas escolas e ainda, submergir nas relações do processo educacional dos educandos e educadores.

Com a terceira marcha, apresentamos uma síntese das práxis-ação nos fazeres educacionais que envolvem as escolas em estudo. Realizamos exposição de nossos olhares e análises construídas durante a trajetória da pesquisa, buscando responder, temporariamente, nossas inquietações e defender nossa tese. Essa prática ocorreu por meio do manejo e do envolvimento concomitante com os dados, num processo de idas e vindas entre o empírico, a teoria e análise, para que no final desse trabalho a nossa tese seja evidenciada e nosso questionamento contemplado, a saber: qual é a especificidade da EJA no contexto da educação do/no campo.

Por fim, nas marchas finais, e ou “considerações quase finais”, são apresentados, além das dificuldades, os apontamentos sobre os avanços na educação de jovens e adultos no espaço rural, bem como as perspectivas para uma educação para além do “mercado”. Assim, após nossa breve tessitura de nossa marcha inicial, sigamos a diante, a partir de nossas lentes, aos estudos das marchas a seguir.

2 PRIMEIRA MARCHA: O PLANO DAS TEORIAS

Nesta seção, a partir das lentes de nossas escolhas, buscamos mapear o campo teórico que dá sustentabilidade aos nossos estudos. Uma vez que o próprio Santos (1997, p. 332) diz que “[...] semelhantemente, segundo o novo paradigma, a ciência é um conhecimento discursivo, cúmplice de outros conhecimentos discursivos, literários nomeadamente.”

Nesse sentido, a primeira marcha trará no percurso algumas reflexões à luz da teoria, com o intuito de compreender a relação do Estado e a Comunidade, Sociedade, e, por fim, o papel da educação, cultura e da escola num contexto neoliberal. Para tal, será necessário definirmos o que são essas instituições e qual a função do Estado no contexto atual. Nessa direção, Boaventura de Souza Santos (1997), ao fazer uma leitura do novo papel do Estado neoliberal, diz que a vinculação do Estado neoliberal com os imperativos globais de acumulação do capital gera uma “[...] democracia política com fascismo social.” Ele afirma que:

[...] o que está verdadeiramente em causa na ‘reemergência da sociedade civil’ no discurso dominante é um reajustamento estrutural das funções do Estado por via do qual o intervencionismo social, interclassista, típico do Estado-Providência, é parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos setores das classes médias (por exemplo, a pequena burguesia assalariada) e mais diligente no atendimento das exigências macro-econômicas da acumulação Estado de ‘providencial’. (SANTOS, 1997, p. 124).

Pode-se dizer, segundo autor, que o Estado tem que ser democrático, no sentido de assegurar a realização de algumas condições materiais mínimas (cidadania social, política e civil), e isso deve ocorrer de forma igualitária, garantindo a participação da sociedade civil na definição dos rumos sociais. Para Santos (1997, p. 337), o Estado passará a ser “Estado-Providência quando assegurar a concorrência em igualdade de circunstâncias entre os principais paradigmas rivais.” No entanto, para que isso ocorra é necessário:

Por exemplo, três condições são fundamentais para poder participar: temos de ter nossa sobrevivência garantida, porque se estamos morrendo de fome não vamos participar; temos de ter um mínimo de liberdade para que não haja uma ameaça quando vamos votar; e finalmente temos de ter acesso à informação. Parece-me que com essa cidadania bloqueada está se banalizando a participação; participamos cada vez mais do que é menos importante, cada vez mais somos chamados a ter uma opinião sobre coisas que são cada vez mais banais para a reprodução do poder. (SANTOS, 2007, p. 92).

Para compreender melhor as concepções e funções do Estado, faremos um esforço para definir algumas acepções de Comunidade e Sociedade respaldados em Botanski e Chiapello (2009), entre outros, visando entender a lógica do novo espírito do capitalismo, como enfatizado pelos autores, “[...] o capitalismo, sob muitos aspectos, é um sistema absurdo: os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho e a possibilidade de levar uma vida ativa fora da subordinação.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 36). Além disso, almejamos um melhor esclarecimento sobre cultura, educação, escola e os sujeitos num processo de subjetivação, para além dos “discursos capitalistas”.

Por fim, no tópico 2.3 sobre a cultura, a educação e a escola, teceremos algumas reflexões à luz da teoria sobre a educação como direito social, marco da cidadania, contextualizando acerca do cenário brasileiro no tocante aos avanços e retrocessos da EJA a partir da Carta Magna de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96.

2.1 Estado, Comunidade e Sociedade: uma categoria do político/econômico

EU NÃO ME CALO

Perdoe o cidadão esperançado
minha lembrança de ações miseráveis,
que levantam os homens do passado.

Eu não preconizo um amor inexorável.

E não me importa pessoa nem cão:
só o povo me é considerável:
só a pátria me condiciona.

Povo e pátria manejam meu cuidado:
Pátria e Povo destinam meus deveres
e se logram matar o revoltado
pelo povo, é minha Pátria quem morre.

É esse meu temor e minha agonia.

Por isso no combate ninguém espere
que fique sem voz minha poesia. (NERUDA, 1990).

Iniciamos esta conversa escolhendo como epígrafe Pablo Neruda -- que nos faz pensar nas questões relevantes dos tempos sombrios dos anos 60-70, vivenciados em países na Américas do Sul e nesse texto, destacamos em especial, quando o autor referenciando ao Chile,

diz em que “Povo e pátria manejam meu cuidado: Pátria e Povo destinam meus deveres e se logram matar o revoltado pelo povo, é minha Pátria quem morre” -- não como nosso objeto de estudo, mas como suporte para iniciarmos uma reflexão sobre a relação de Estado/Sociedade/Comunidade, na qual o Estado vai se modificando, moldando suas estratégias para intervir, em especial, nas questões sociais. Neruda possibilita-nos um exercício da memória no ato de recordar, uma vez que a lembrança é fundamental para a própria identidade humana. Assim, propomos neste capítulo realizar um exercício possível de evidenciar alguns artifícios ao longo dos tempos na invenção do Estado numa sociedade capitalista.

Para se compreender o Estado e a Comunidade no contexto de uma sociedade capitalista, consideramos pertinente navegar nas ondas dos sociólogos franceses Boltanski e Chiapello (2009), pois as análises dos movimentos de 1968, na França, nos possibilitarão visitar as justificativas adaptadas aos formatos desenhados e assumidos pela acumulação do capital em determinadas épocas até os dias atuais.

Assim, apresentaremos a distinção conceitual de sociedade e comunidade e, posteriormente, destacaremos a invenção do Estado pautados a partir do ideário liberal e neoliberal, que como aponta Dardot e Laval (2016, p. 85) “[...] o liberalismo é mundo de tensões. Sua unidade, desde o princípio, é problemática.”, desse modo, poderemos vislumbrar como essas práticas neoliberais podem ter influenciado as políticas públicas nos últimos anos.

Diante da problemática da nossa tese, na qual envolve duas escolas situadas em comunidades rurais no estado de Mato Grosso é importante frisar que essa terminologia “comunidade rural” é muito utilizada no Brasil, para designar um grupo de pessoas que vive nas áreas rurais e que partilham dos mesmos eventos, tradições, costumes e, na maioria, os mesmos ideais. Dentre essas regiões destacam o Sul, o Nordeste e o Centro-Oeste do país e nesse aspecto, faremos algumas reflexões, para compreender o sentido de Comunidade e Sociedade.

O termo Comunidade deriva do latim *communitate*, que se refere a um grupo de indivíduos que compartilham de algo em comum. Tönnies (1947) assevera que Comunidade (*Gemeinschaft* - termo em alemão) implica nas formas de vida e convivência de um determinado grupo, prevalecendo os vínculos orgânicos e fortalecidos de solidariedade.

Conceituar Comunidade e Sociedade nos aparenta uma tarefa complexa, tendo em vista o arsenal teórico existente, entretanto, propomos aqui um exercício mínimo de reflexão sobre os referidos conceitos, entendidos não como eixos explicativos da realidade, mas como suporte

para entendimento. São diversos autores que consideram as questões: coesão social e relações recíprocas, partilhando condições básicas de uma vida em comum, fundadas nas vinculações de parentesco, amizade e vizinhança, dos quais podemos destacar: Tönnies (1947, 1973), MacIver e Page (1973), Park e Burges (1973), Buber (1987), Aldous (1995), entre outros. Entretanto Bauman (2003), Durham (2004) e Peruzzo (2009), defendem que as novas tecnologias da informação e da comunicação contribuem para a constituição de uma comunidade estética, em que vigoram determinados padrões e comportamentos individualistas.

Pode-se dizer que os conceitos de Sociedade e Comunidade, já foram apresentados no século XIX, pelo sociólogo Ferdinand Julius Tönnies (1947), em sua obra *Gemeinschaft und Gesellschaft*, ele buscou em sua tese, apresentar as distinções entre comunidade e sociedade e sistematizou tais conceitos, definindo as formas de convivência humanas diretamente opostas. Para ele comunidade se define:

[...] la teoría de la comunidad parte de la unidad perfecta de la voluntad humana considerándola estado primitivo o natural que se conserva a pesar de la separación empírica y a través de la misma, desarrollándose de diversos modos se-gún la índole necesaria y dada de las relaciones entre individuos diversamente condicionados. La raíz general de estas relaciones es el nexo de la vida vegetativa debido al nacimiento; el hecho de que las voluntades humanas, en cuanto cada una de ellas corresponde a una constitución corporal, permanezcan unidas entre sí por su ascendencia o linaje, o lleguen a unirse así de un modo necesario; esta unión se presenta con la máxima intensidad como afirmación recíproca directa en virtud de tres clases de relaciones: 1) por la relación entre la madre y su hijo; 2) por la relación entre marido y mujer como cónyuges, tal como debe entenderse este concepto en sentido natural o animal-general; 3) por la relación entre los hermanos, es decir, por lo menos entre los que se reconocen como retoños de un mismo cuerpo materno [...] (TÖNNIES, 1947, p. 25).

Tönnies (1947, p. 45), defende que, primeiramente, os seres humanos estariam sustentados por elementos de uma cultura holística, “[...] hombres que se sienten y saben como perteneciéndose unos a otros, fundados en la proximidad natural de sus espíritus.”. Assim, o autor defende que um corpo comunitário existiria muito antes da constituição social de indivíduos e seus fins, isso não restringe às condições sócio genéticas. Ele considera a família a fonte e a origem das comunidades, mas além dos laços de consanguinidade, ou seja, de parentesco, pondera-se que os laços de amizade e vizinhança também são fundamentais para a vida comunitária.

MacIver e Page (1973) defendem que a comunidade “[...] é, pois, uma área de vida social assinalada por certo grau de **coesão social**. As bases da comunidade são **localidades e**

sentimento de comunidade.” Nessa direção, os autores, destacam que “[...] uma comunidade ocupa sempre uma área territorial [...]” (MACIVER; PAGE, 1973, p. 123), para eles, são elementos fundamentais a conexão social e a área geográfica. Assim, comunidade designa um povoamento de pioneiros, uma aldeia, uma cidade, uma tribo ou uma nação, onde os membros de qualquer grupo, pequeno ou grande, vivem juntos e de modo que partilhem, não deste ou daquele interesse, mas das condições básicas de uma vida em comum.

Tönnies (1947 *apud* ABBAGNANO, 2007, p. 162), no Dicionário de Filosofia, reafirma que comunidade é “[...] tudo o que é confiança, intimidade e vida exclusivamente em conjunto.” Bonavides (1994), menciona que a comunidade antecede a sociedade, e que esta pode ser relacionada a forma e ordem, já a comunidade refere-se a matéria e substância. Nesse sentido, Bonavides (1994, p. 25) assevera que “[...] simbólica ou alegoricamente a Comunidade é um organismo e a Sociedade um contrato.”

Tönnies (1947) propondo uma teoria sobre comunidade evidencia os princípios de convivialidade, destacando três padrões de sociabilidade comunitária: os laços de consanguinidade de coabitação territorial e de afinidade espiritual, cada qual convergindo para um respectivo ordenamento interativo, como comunidade de sangue (parentesco), lugar (vizinhança) e espírito (“amizade”).

Cumprido destacar que para o autor as relações comunitárias, podem ser classificadas em três preceitos fundamentais:

[...] as relações autoritárias, de modo geral predominantes, repousando na desigualdade de poder e querer, de força e autoridade (o modelo ideal seria a relação entre pais e filhos); as relações de companheirismo, com origem na isonomia geracional (relação entre irmãos); e as relações mistas, que combinariam as duas formas (relação entre cônjuges). (TÖNNIES, 1947, p. 54 -75).

Esses preceitos de relações comunitárias, se realizariam territorialmente através de três núcleos espaciais: a casa, a aldeia/vila e ou na cidade. Entretanto segundo o autor, na passagem do modo de vida rural para o urbano, teríamos o desencadeamento de uma ruptura na organização desses núcleos de sociabilidade. Por conseguinte, com desenvolvimento abusivo da vida na cidade, ou com estímulo do desenvolvimento exagerado das cidades, as atividades comunitárias dos círculos de parentesco e vizinhanças, com motivos de sentimentos, foram perdendo forças.

Importa destacar que, no tocante a comunidade, os estudos de MacIver e Page (1973) advertiam para o fato que o laço local tem se enfraquecido no “mundo moderno” em virtude da

expansão dos meios de comunicação. Nessa mesma abordagem, Palácios (2001) enfatiza que a localidade passa a não ser considerada característica essencial de uma comunidade, pois mesmo à distância, o sujeito pode se sentir pertencente a um dado lugar. E ainda Fichter (1973), expõe que a comunidade não é exclusivamente um fenômeno urbano ou suburbano.

Por sua vez, Durham (2004), diz que na comunidade “[...] não se trata de harmonia, pois numa comunidade, como em qualquer agregado humano, existem conflitos e paixões: porém esses conflitos se desenrolam num universo comum.” (DURHAM, 2004, p. 223). Nesse aspecto, os estudos de João Carlos Tedesco (1999), sobre quatro comunidades rurais no estado do Rio Grande do Sul, destacam que:

[...] a comunidade sempre funcionou como uma reciprocidade social, familiar e de vida religiosa, ‘um lugar de encontro’, uma forma de compensação aos desencontros, isolamentos, sofrimentos e individualizações cotidianas. (TEDESCO, 1999, p. 88).

Raquel Paiva (2003) enfatiza que no contexto dos avanços tecnológicos, estamos diante de um processo de criação de novos sentidos e formas de experiência comum, que tendem a transformar a concepção clássica de comunidade, para a autora:

Comunidade é a metáfora que, aqui, nos parece adequada para a construção de uma nova forma para o laço social. Não a usamos no quadro da bipolaridade substancial com que frequentemente se interpreta, na vulgarização sociológica, a famosa dicotomia de Tönnies, e sim como um caminho de rediscução das tentativas sociais de produzir comunicação a partir de uma experiência comum. Comunidade é, então, o que permite aos indivíduos e aos grupos vislumbrar a abertura para estender criativamente novas pontes sobre a dissociação humana. (PAIVA, 2003, p. 10-11).

Na acepção atual de comunidade, segundo Bauman (2003), estão presentes duas tendências:

[...] o esforço de substituir o ‘entendimento natural’ da comunidade de outrora, o ritmo, regulado pela natureza, da lavoura, e a rotina, regulada pela tradição, da vida do artesão, por uma outra rotina artificialmente projetada e coercitivamente imposta e monitorada. Por outro lado, a tendência de criar do nada um sentido de comunidade dentro do quadro de uma nova estrutura de poder, ou seja, a busca pela naturalização dos padrões de conduta impostos pelo processo de racionalização, ‘abstratamente projetados e ostensivamente artificiais’. (BAUMAN, 2003, p. 36-39).

Sob a ótica de Tönnies (1973), Fichter (1973) e Gomes (1999), podemos dizer que nas comunidades rurais os sujeitos ou o grupo se identificam por um sentimento de pertencimento

comum de partilha e de coesão social, com valores e tradições sendo passados de geração a geração, valorizando os laços de pertencer a um grupo com o qual se identificam e se reconhecem. Tönnies (1973, p. 98) destaca ainda, que “[...] sempre se valorizou a vida do campo, porque nela a comunidade é mais forte e mais viva entre os homens [...]”. Tönnies (1973, p. 65) em sua tese de sociedade e da comunidade destaca que, se “[...] na comunidade os homens permanecem unidos apesar de todas as separações, na sociedade permaneceriam separados não obstante todas as uniões.”

Fernandes (1973) realizou um trabalho com compilações, que abordam a definição, diferenciação e aplicação dos conceitos de comunidade e sociedade. Nas etnografias reunidas por Fernandes, o conceito de comunidade -- tais como de Antônio Candido, Maria Isaura Pereira Queiroz entre outras -- se refere a grupos que vivem em meios rurais e têm na agricultura sua principal fonte de subsistência. Em síntese, são características das comunidades rurais¹²: a comunidade que se constituiu, com o senso de vida, a partir do sentimento de afetividade, das relações de parentesco, compadrio e vizinhança, fundamentados na harmonia, no pertencimento de um mesmo espaço físico e nele adquirem os recursos básicos para a sua subsistência.

Tönnies (1973 *apud* BONAVIDES, 1994, p. 24), diante do termo em alemão *Gesellschaft*, compartilha que Sociedade “[...] supõe, a ação conjunta e racional dos indivíduos no seio da ordem jurídica e econômica; nela os homens, a despeito de todos os laços, permanecem separados.” Consequentemente, ao contrário da comunidade, se constituiriam, justamente, como a sociabilidade do domínio público do mundo exterior.

Nas compilações de Talcott Persons (1942 *apud* FERNANDES, 1973) pode se considerar “sociedade” como termo mais geral que se refere a todo o complexo das relações entre homens e seus semelhantes. Pode ser definida por relações voluntárias e contratuais, na medida em que compartilham determinado interesse, esse conceito, na perspectiva de Fernandes (1973) e de acordo com a teoria da sociedade, é:

[...] um grupo de homens que, vivendo e permanecendo de maneira pacífica uns com os outros, como na comunidade, não estão organicamente unidos, mas organicamente separados; enquanto que na comunidade estão unidos, apesar de toda separação, na sociedade, estão separados apesar de toda ligação. (FERNANDES, 1973, p. 106).

¹² Macedo e Gonçalves (2014) em seus estudos destacam que embora o termo comunidade pode ser mais adequado aos grupos rurais, o conceito vem sendo utilizado como uma forma politicamente correta de designar os grupos que vivem nas favelas dos grandes centros urbanos. Uma vez que as favelas no Brasil foram formadas, principalmente a partir do êxodo rural ao longo do último século.

Para o autor, “[...] na sociedade cada um é pra si e está em um estado de tensão em face de todos os outros.” (FERNANDES, 1973, p. 107). Nesse sentido, a relação de poder e os domínios das atividades estão claramente limitados uns com relação ao outro. Portanto, apesar das distinções, o conceito de sociedade inclui o de comunidade. Com o surgimento da sociedade capitalista (*Gesellschaft*), para Tönnies (1973), ficam enfraquecidas as relações que predominam a unidade social tipo das relações em comunidade e intensifica a competição, típico do modelo de sociedade capitalista.

A Sociedade, em sua descrição civil ou “mercantil”, algo interposto entre indivíduo e o Estado, deve ser “[...] compreendida como uma soma de indivíduos naturais e artificiais, cujas vontades e domínios se encontram em associações numerosas, mas que permanecem, entretanto, independentes uns dos outros sem ação interior recíproca.” (FERNANDES, 1973, p. 113).

Portanto, na Comunidade pode se dizer que os laços de solidariedade são feitos de relações afetivas. E as relações na sociedade, “[...] ao contrário, se constituiriam justamente como a sociabilidade do domínio público, do mundo exterior.” (TÖNNIES, 1947, p. 20). Fica claro, portanto, que a conceituação de Sociedade remete à conceituação de Estado, cuja tematização, que necessariamente envolve o Estado, é desenvolvida a seguir.

2.2 Estado: Definições e Origem

O trabalho é arqueológico, desta forma, recorreremos além da definição e identificação da origem, pois é preciso uma genealogia da teoria e da própria palavra (Estado), buscamos no plano de ideias e diálogo de saberes, realizar algumas reflexões diante das diversidades referentes às correntes doutrinárias, passíveis de nos conduzir a alguns entendimentos, mesmo que provisórios, sobre o Estado que conhecemos na atualidade, o Estado Moderno, no qual se consolidada, aproximadamente nos séculos XVI ao XIX, com o declínio do feudalismo medieval. Para tanto, recorreremos à história numa perspectiva de que as mudanças e os acontecimentos ocorreram no cotidiano de cada época e que, às vezes, não foram percebidas no momento de suas ocorrências.

Nessa direção, para compreender a dinâmica do Estado temos que nos despir de certas capturas e ir além do termo Estado -- não que este não seja significativo, uma vez que passou por diversos sentidos até chegar ao que se emprega hoje, como a máxima expressão política de uma nação – mas devemos observar também o sentido etimológico. Nesse aspecto, de modo

geral, a palavra Estado para os gregos não ultrapassava os limites da cidade, usando *polis*, cidade, como a “[...] arte de governar as cidades.” (AZAMBUJA, 2000, p. 7). Para algumas doutrinas, o Estado representa a máxima expressão política de uma nação e resulta da evolução do conceito original e nesse sentido, Bobbio (1987, p. 66) menciona que Estado é a “[...] máxima organização de um grupo de indivíduos sobre um território em virtude de um poder de comando: civitas, que traduzia o grego pólis.”

Os romanos atribuíam o mesmo sentido com as *civitas e respublicas*. O termo Estado, do latim, significa, *de* forma literal, estar firme e **ainda** com a definição de “situação, condição”. Já os romanos utilizavam a expressão *status* república no sentido de “[...] designar a situação, a ordem permanente da coisa pública, dos negócios do Estado.” (AZAMBUJA, 2000, p. 7).

Diante das transformações sociais, segundo Azambuja (2000), os escritores medievais empregaram o termo *status* com a significação moderna. Na linguagem política e documentos públicos, o termo Estado se “[...] referia às três grandes classes que formavam a população dos países europeus, a nobreza, o clero e o povo, os Estados, como eram abreviadamente designados.” (AZAMBUJA, 2000, p. 7). Ainda para o autor, somente a partir do século XVI o termo Estado vai adentrando na terminologia política dos povos ocidentais.

Bobbio (1987) destaca duas acepções distintas quanto à origem do Estado, ele considera primeiramente que o Estado sempre existiu:

[...] como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas da união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna o sustento e externas (a defesa). (BOBBIO, 1987, p. 73).

Nessa análise, o autor deixa explícito três acepções de Estado que correspondem a diferentes períodos da história: A primeira definição referenciada por Bobbio (1987), consiste nas cidades-estados gregas cuja máxima expressão é Atenas, seguida de Esparta, porque desenvolveu regras de convivência política. A segunda definição para Estado está diretamente relacionada à transição da Idade Média e o início da Renascença. A terceira definição empregada por Bobbio (1987), está diretamente relacionada ao Estado Moderno “[...] dos grandes Estados territoriais a partir da dissolução e transformação da sociedade medieval.” (BOBBIO, 1987, p. 68).

Convém avultar que são vários os autores que, ao longo do tempo, abordam diferentes interpretações do surgimento do Estado. Uma tese, mais antiga e mais “comum”, identifica o

nascimento do Estado com o início da era moderna, conforme salienta Pierangelo Schiera (1998):

[...] o conceito de 'Estado' serve apenas para indicar e descrever uma forma de ordenamento político surgida na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII ou inícios do XIX, na base de pressupostos e motivos específicos da história europeia e que após esse período se estendeu — libertando-se, de certa maneira, das suas condições originais e concretas de nascimento — a todo o mundo civilizado. (SCHIERA, 1998, p. 425).

Engels (1984), assim como Marx (1988), defenderam suas teses elucidando que o Estado surge com o nascimento da propriedade privada e com a divisão de classes, como um poder político que tem como função "[...] manter o domínio de uma classe sobre outra." (ENGELS, 1984, p. 212)

Na visão de Pasold (2004), são seis os tipos históricos fundamentais de Estados, o autor acrescenta um aos cinco tipos propostos por Jellinek (1910), a saber:

- 1) os antigos Estados Orientais;
- 2) o Estado Helênico;
- 3) o Estado Romano;
- 4) o Estado da Idade Média;
- 5) o Estado Moderno; e o sexto acrescentado por Pasold;
- 6) o Estado Contemporâneo.

Segundo Bester (2005, p. 14), pensar a formação e o desenvolvimento do Estado, em suas fases históricas, ou seja, em expressões distintas ao longo do tempo, implica analisar mudanças que não necessariamente revelem evolução, mas sim modos de se entender o fenômeno que modernamente se nominou Estado.

Ferreira Filho (2001, p. 45) defende quatro elementos essenciais do Estado: o povo, o território, o poder e a soberania. Assim, destaca que Estado institui “[...] uma associação humana (povo), radicada em base espacial (território), que vive sob o comando de uma autoridade (poder) não sujeita a qualquer outra (soberania).”

Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de 1884, assevera:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é ‘a realidade da ideia moral’, nem ‘a imagem e a realidade da razão’, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade,

quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciado cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 213).

O jurista de Viena, Hanss Kelsen (1992, p. 182), nega a realidade social analisando o Estado sob a ótica de realidade jurídica, considerando-o “[...] uma pessoa jurídica, ou seja, como uma corporação.”, enquanto Luiz Cademartori (2003), entende o Estado como o fenômeno sócio-político e histórico que engloba hoje, no mundo ocidental, não somente o Poder Executivo, o qual é composto pelas atividades governamentais administrativas, como também os outros poderes, quais sejam: o Legislativo e o Judiciário.

Meirelles (1994) demonstra que Estado deve ser entendido como: corporação territorial dotada de um poder de mando originário; como comunidade de homens, fixada sobre um território, com potestade superior de ação, de mando e de coerção; ou ainda, pessoa jurídica territorial soberana. Deste modo, deve ser conceituado analisando-se aspectos sociológicos, políticos, jurídicos, entre outros. Assim, para a autora:

[...] do ponto de vista sociológico, é corporação territorial dotada de um poder de mando originário (Jellineck); sob o aspecto político é comunidade de homens, fixada sobre um território, com potestade superior de ação de mando e coerção (Malberg); sob o prisma constitucional é pessoa jurídica territorial soberana (Biscaretti di Ruffia); na conceituação do nosso Código Civil, é pessoa jurídica de direito público interno. (MEIRELLES, 1994, p. 37).

Friede (2000, p. 5), conceitua Estado “[...] como toda associação ou grupo de pessoas fixado sobre determinado território, dotado de poder soberano.” É, pois, um agrupamento humano em território definido, politicamente organizado.

Salienta Azambuja (2000, p. 5), que o Estado surge, para os indivíduos e sociedades, como um poder de mando, como governo e dominação. “Supõe-se que o Estado assim procede para realizar o bem público: por isso e para isso tem autoridade e dispõe de poder¹³, cuja manifestação concreta é a força.”

¹³Sobretudo, Azambuja assevera que autoridade e poder são conceitos distintos. Autoridade é o direito de mandar e dirigir, de ser ouvido e obedecido. O poder é a força por meio da qual se obriga alguém a obedecer (AZAMBUJA, 2000).

Na atualidade, independente da origem ou das diversas lentes de interpretações, ou mesmo da literatura sobre o Estado, segundo Groppali (1962), o mesmo deve ser analisado a partir de sua evolução, caracterizada por fenômenos históricos, sociais, culturais, econômicos, religiosos, entre outros, que se manifestam na sociedade. Assim, deve ser entendido como formação política recente, que sofre evoluções constantes, tendo em vista seu caráter dinâmico. Nesse aspecto, o autor afirma que “[...] ele [Estado] porém não se move em uma órbita própria e autônoma, mas faz parte de todo aquele complicado sistema de forças que agita e solicita a sociedade em sua evolução.” (GROPPALI, 1962, p. 95).

Portanto, é inevitável destacar, sob as lentes de Bester (2005), que Estado seria o detentor da força legítima para manutenção da ordem vigente, o Estado de Direito seria resultado das revoluções modernas, o Estado Constitucional de Direito é o Estado limitado pelo Direito, “[...] cujo poder se baseia no respeito a uma Constituição, que o autolimita.” (BESTER, (2005, p. 10-13), expresso na forma típica do Estado liberal clássico. Assim, “[...] o executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 42).

Além dos conceitos, convém destacar que o interesse pelo estudo de Estado, sua origem, funcionamento, estrutura, relação com a comunidades e sociedade, acompanha o desenvolvimento do pensamento científico e filosófico. Como já demonstrado no tópico anterior, seu conceito é um fenômeno histórico complexo, algo em movimento e em constante mutação. Acreditamos que trazer à luz algumas acepções de Estado e sua evolução é essencial ao desenvolvimento do estudo proposto, tendo em vista que as políticas públicas são decorrentes da administração estatal.

Sob a ótica de Gruppi (1996), a concepção de Estado está intimamente relacionada à dominação sobre os homens. O Estado moderno teve seu surgimento na França, Inglaterra e Espanha, por volta do século XV. Tem como características fundamentais: primeiro, caráter de soberania; segundo, distinção entre o Estado e a sociedade civil e terceiro, a legitimação do poder de um monarca, sua identificação ao poder divino, ou seja, sua legitimação a partir da ideia de Deus prefigurado na figura do rei.

Assim, o Estado Moderno correspondia ao absolutismo monárquico, intimamente relacionado com o mercantilismo e o Estado liberal é considerado um segundo estágio do Estado Moderno, passando-se, posteriormente, aos chamados Estados Constitucionais e Sociais.

Deste a antiguidade, o Estado é percebido como ordem política da Sociedade, todavia, não com essa denominação, nesse período a *pollis* ou *civitas* para os gregos e a *respublica* para os romanos davam a ideia de Estado. Aristóteles, em seus estudos sobre Estado, da Antiguidade, “[...] descreveu a diversidade das funções do poder estatal nas várias magistraturas, antecipando a moderna teoria da separação dos poderes, que foi traçada por Locke (1991) e desenvolvida por Montesquieu.” (FRANÇA, 1977, p. 433), chegando a uma classificação das formas de governo, a partir dos estudos da organização política de Atenas e Esparta. Desse modo, a partir do Estado real, Aristóteles defende sua tese. Por sua vez, diante das próprias concepções de homem e mundo, Platão defende o Estado Ideal.

Maquiavel (1977), ao refletir sobre a realidade de sua época, não formulou uma teoria do Estado moderno, mas inaugurou com “O Príncipe”, a formação dos Estados. Maquiavel (1977) destaca que o Estado não tem mais a função de assegurar a felicidade e a virtude, segundo afirmava Aristóteles. Também não é mais - como para os pensadores da Idade Média - uma preparação dos homens ao Reino de Deus. Para Maquiavel (1977) o Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis.

Segundo Bobbio (1987, p. 102), a formação do Estado moderno ocorre na Europa com o fim da Idade Média e corresponde a uma centralização de poder em um determinado território, na “[...] unificação de poderes difusos, e variavelmente em conflito entre si.” Para o autor são características da sociedade medieval, a centralização marca a unidade central. Nessa ótica, Schiera (1998) explicita que o aparecimento do Estado nacional ocorre em virtude da proclamação, pelo Papa, do primado espiritual sobre o político. Assim, nota-se que Estado é uma estrutura dinâmica e que sofre alterações no decorrer da História, e o Estado Moderno surgiu no período da história conhecido como Idade Moderna, momento entre a queda do Império Romano do Oriente, em 1453, e a Revolução Francesa, em 1789.

Azambuja (2000) traz que a autonomia e soberania do Estado Moderno, no sentido de que o monarca interpreta as leis divinas, obedece a elas, mas de forma autônoma e que o Estado é estabelecido essencialmente pelo poder. De acordo com Gruppi (1996, p. 10-12), “O Estado, para Jean Bodin é poder absoluto, é a coesão de todos os elementos da sociedade.”

Luciano Gruppi (1996), ao referenciar-se em Jean Bodin, traz que no Estado moderno a soberania é o verdadeiro alicerce:

[...] a pedra angular de toda a estrutura do Estado, da qual dependem os magistrados, as leis, as ordenações; essa soberania é a única ligação que transforma num único corpo perfeito (o Estado) as famílias, os indivíduos, os grupos separados. (GRUPPI, 1996, p. 10-12).

São diversas e contraditórias as teorias sobre a origem do Estado, no entanto, com o declínio do corporativismo medieval e com o advento da burguesia, o Estado-moderno, fruto da sociedade, foi se constituindo em meio às transformações sociais e passa a ter o corpo normativo da ordem jurídica. Para Franz Oppenheimer (1954):

O Estado é, inteiramente quanto à sua origem e quase inteiramente quanto a sua natureza durante os primeiros estágios de existência, uma organização social imposta por um grupo vencedor a um grupo vencido, organização cujo objetivo é regular a dominação do primeiro sobre o segundo, defendendo sua autoridade contra as revoltas internas e os ataques externos. (OPPENEHIMER, [1954] *apud* BONAVIDES, 1994, p. 28).

O Estado vai tomando forma para garantir os direitos naturais, como a própria vida, a liberdade e a propriedade privada, sendo assim o guardião dos bens privado. Os pensadores naturalistas e os contratualistas, como Locke (1991), enfatiza que o Estado surge a partir de um pacto, e/ou contrato social, que baliza o fim do estado natural e o início do estado social e político, assim o homem passa a ser concebido como naturalmente livre. “[...] embora a terra de todas as criaturas inferiores seja comum a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo.” (LOCKE, 1991, p. 227).

Na acepção Jurídica do Estado, Emmanuel Kant, concebe- o como “[...] a reunião de uma multidão de homens vivendo sob as leis do Direito.” (KANT, 1954, *apud* BONAVIDES, 1994, p. 27). Ainda sob essa ótica, Zagrebelsky (2002, p. 11) evidencia que “[...] a soberania se expressa e se concretiza mediante a manifestação da força política do Estado, sendo este um sujeito unitário abstrato.” capaz de manifestar sua vontade e realizar suas ações concretas através de seus órgãos.

Para Georges Burdeau (2005), o Estado se constitui quando o poder assenta numa instituição e não no poder de um homem. “Chega-se a esse resultado mediante uma operação jurídica que eu chamo de institucionalização do Poder.”¹⁴ (BURDEAU, 2005, p. 27).

Max Weber consente definir sociologicamente o Estado, como “[...] monopólio da força legítima, para ele se existissem somente agregações sociais sem meios coercitivos, não haveria

¹⁴ Para Georges Burdeau (2005) o Estado enquanto institucionalização do poder, é desejado por grupos sociais que almejam o seu exercício de uma maneira legítima, sendo assim, Estado é uma organização destinada a manter, pela aplicação do direito, as condições universais de ordem social. E o Direito é o conjunto das condições existenciais da sociedade, que ao Estado cumpre assegurar.

mais lugar para o conceito do Estado.” (WEBER, 1969 *apud* BONAVIDES, 1994, p. 28). O pensador ainda destaca que o Estado tem como característica primordial o fato de constituir-se de um sistema de administração e de leis, passíveis de modificações por meio de legislação específica, o que direciona as atividades coletivas de um quadro executivo. Ainda sob a ótica weberiana, o Estado constituiu aquela comunidade humana que, dentro de um determinado território, reivindica para si, de maneira bem-sucedida, o monopólio da violência física legítima. Ao trazer de forma literal que “Todo Estado se fundamenta na força.”, Max Weber (1969 *apud* BONAVIDES, 1994, p. 28). destaca que “[...] a violência não é o instrumento normal e único do Estado, mas aquele que lhe é específico.”

Gruppi (1996) menciona três elementos que distingue o Estado Moderno dos Estados da antiguidade, dos antigos gregos e dos romanos; e da Idade Média:

A primeira característica do Estado moderno é essa autonomia, essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade. **A segunda** característica é a distinção entre Estado e sociedade civil, que vai evidenciar-se no século XVII, principalmente na Inglaterra, com o ascenso da burguesia. O Estado se torna uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta. Uma **terceira** característica diferencia o Estado moderno em relação àquele da Idade Média. O Estado medieval é propriedade do senhor, é um Estado patrimonial é patrimônio do monarca, do marquês, do conde, do barão, etc. O senhor é dono do território, bem como de tudo o que nele se encontra (homens e bens); pode vendê-lo, dá-lo de presente, cedê-lo em qualquer momento, como se fosse uma área de caça reservada. (GRUPPI, 1996, p. 9, grifo nosso).

Desse modo, o Estado Moderno, apresenta dois elementos que o diferenciam dos Estados antigos e medievais. O primeiro se refere à autonomia, que define o conceito de soberania estatal (interna e externa) a qual não permite que sua autoridade (o poder político do Rei ou do Príncipe) dependa de nenhuma outra autoridade. O segundo elemento é a distinção entre Estado e Sociedade, em que o ente estatal se torna uma organização distinta da sociedade, embora seja expressão desta. No Estado moderno, ao invés do que ocorria no período medieval, pelo contrário, existe uma identificação absoluta entre o Estado e o monarca, o qual representa a soberania estatal.

Rogério Lima (2002) menciona que o Estado Moderno “[...] é o tipo histórico de Estado característico da Idade Moderna e Contemporânea (séculos XVI ao XX), definindo-se pelo aparecimento do próprio conceito de Estado na acepção hoje adotada.” (LIMA, 2002, p. 22). Para o autor, o Estado liberal é considerado como um segundo estágio do Estado Moderno, que

se divide em quatro subtipos, a saber: primeiro o Corporativo, segundo o Absoluto, terceiro o Liberal e por último o Estado constitucional do século XX.

O Estado Liberal institucionalizou-se no fim do século XVIII, a partir da Revolução Francesa, constituindo o primeiro regime jurídico-político da sociedade, que materializava as novas relações econômicas e sociais, colocando de um lado os capitalistas (burgueses em ascensão) e do outro a realeza (monarcas) e a nobreza (senhores feudais em decadência).

Diante dos ideais da Revolução Francesa: liberdade, igualdade, legalidade, entre outros, se consolidava o Estado liberal, diante das teorias liberais, de menor intervenção na economia, com a adoção de políticas de câmbio-livre no comércio externo, bem como as garantias individuais e observância da legalidade, com fulcro a limitar o poder do Estado sobre a esfera privada, afirmando-se, assim, o Estado liberal como Estado de Direito.

Para Moura (1999), os traços característicos do Estado Liberal, liberdade individual, propriedade privada, garantias jurídicas e igualdade formal, são submetidos ao patrimônio coletivo, em que “A justiça comutativa é substituída pela justiça distributiva, o Estado legislador é substituído pelo Estado gestor, ao Estado estático contrapõe-se o Estado das prestações sociais.” (MOURA, 1999, p. 2). Segundo Cruz (2002), o Estado Liberal se caracteriza pela igualdade de todos perante a lei e isso faria os homens livres. O Estado seria necessário, mas não natural e ao agir somente para garantir a propriedade e os contratos privados, teria um poder político limitado pelo Direito.

Segundo Mészáros (2002), o Estado moderno se constitui, como:

[...] pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente. (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Esse mesmo autor, em suas reflexões, destaca que o Estado moderno é uma estrutura corretiva adequada aos novos padrões estruturais do capital, por isso busca corrigir alguns problemas mais relevantes da crise, porém, sem superá-los definitivamente pois isso demandaria a superação do próprio capital. Nessas acepções, entende-se que o Estado Moderno é um conjunto de poderes organizados na sociedade capitalista e surge para legitimar os interesses da burguesia e a “estrutura corretiva” dos “limites e entraves” funciona como instrumento do capital, pois procura controlar e garantir a produção, a reprodução e a acumulação do capital.

Mészáros (2002), ao fazer uma análise sobre o Estado moderno e a estrutura da sociedade capitalista, comenta que essa relação se constitui por uma “co-determinação”, uma “reciprocidade dialética”. Todavia, para Ianni (1986), o Estado pode ser considerado “[...] o lugar de encontro e a expressão.” de todas as classes porque, embora ele zele pelos interesses das classes dominantes e tenha, ele mesmo, um caráter de classe, esse zelo se dá de forma **contraditória**.

Nessa perspectiva, Marx e Engels (2005) explicitam que a realidade se encontra em um processo de mudança, e/ou um processo dialético em que “[...] a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes.” (MARX; ENGELS, 2005, p. 40). Para os autores, concentra-se na explicação da história o conflito e a luta de classes:

[...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são enganados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48).

No entanto o Estado, submetido a uma concepção materialista da história, foi analisado em seu contexto histórico. Logo, nessa acepção, de forma antagônica, pode-se dizer que não é o Estado que molda a sociedade, mas o contrário. Porém, apreender o Estado de forma apenas negativista e determinista poderá consistir em equívocos, uma vez que o mesmo realiza ações para atender algumas demandas da classe trabalhadora e, nesse sentido, evita que o próprio sistema entre em crise e assim, segundo Mészáros (2002, p. 110), o Estado procura satisfazer “[...] apetites em sua maioria artificiais.”. Ou seja, além do seu sistema burocrático e administrativo; e o complexo militar-industrial, em suas ações, o Estado procura atenuar as contradições e antagonismos advindos da fragmentação da produção e do consumo.

Diante da complexidade e das controvérsias sobre o surgimento, conceitos e funções do Estado desde a sua origem à contemporaneidade é importante refletirmos sobre a sua função, uma vez que segundo Carnoy (2003) é uma instituição socialmente necessária, exigida para cuidar de certas tarefas sociais essenciais para a sobrevivência da comunidade. Entretanto, vale destacar que dentro de numa sociedade capitalista o Estado é contido pela lógica burguesa, para Carnoy (2003, p. 71):

[...] o Estado é a expressão política da classe dominante sem ser originário de um complô de classe. Uma instituição socialmente necessária, exigida para cuidar de certas tarefas sociais necessárias para a sobrevivência da comunidade, torna-se uma instituição de classe.

Na segunda metade do século XIX, a passagem para o Estado contemporâneo e a gradual integração entre Estado político com a sociedade civil:

[...] acabou por alterar a forma jurídica do Estado, os processos de legitimação e a estrutura da administração, as mudanças ocorridas na estrutura material e na estrutura social do sistema jurídico foram origem das transformações a nível formal e político. (GOZZI, 1998, p. 401).

Dessa forma, esse novo Estado "contemporâneo" garantiu as liberdades fundamentais e a liberdade de concorrência de mercado, necessárias para a expansão do capital. assim como implementou uma reforma social e política, a fim de integrar a classe trabalhadora e promover a divisão do poder.

Para Mézáros (2002), o sistema do capital se caracteriza como:

[...] totalizador irrecusável e irresistível[pois][...] não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em lugar em que encontre resistência.” Enfim, como “estrutura totalizadora de comando político [o Estado moderno] [...] constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros do capital. (MÉSZÁROS, 2002, p. 106-107).

Diante da estrutura do contexto do capital, nos é propício destacar a relação do estado e as implicações neoliberais. Nesse aspecto, o termo "neoliberalismo" traz duas questões distintas, o prefixo “neo” e o outro aspecto que está relacionado à retomada de tradição mais antiga, o liberalismo clássico, dos séculos XVIII e XIX. Diante da complexidade do tema, trataremos algumas reflexões à luz de alguns estudiosos da temática, considerando a necessidade de entender que as políticas públicas na atualidade, em especiais da educação, estão inseridas nesse contexto.

Sobre a evolução histórica do liberalismo, Paim (1987) faz-nos perceber que -- desde sua formulação nas obras de Locke (1991), sua fundamentação por Kant e modificações por Benjamin Constant, Tocqueville e Keynes, entre outros, até chegar às suas versões no século XX e no início do XXI -- os ideários liberais de valorização à liberdade e o papel do Estado, sempre foram ressaltadas.

Adm Smith, em Riquezas das Nações, afirma que o Estado liberal deve ter seu papel claramente circunscrito:

Segundo o sistema da liberdade natural, ao soberano cabem apenas três deveres: três deveres, por certo, de grande relevância, mas simples e inteligíveis ao entendimento comum: **primeiro**, o de ver de proteger a sociedade contra a violência e a invasão de outros países independentes; **segundo**, o dever de proteger, na medida do possível, cada membro da sociedade contra a injustiça e a opressão de qual quer outro membro da mesma, ou seja, o dever de implantar uma administração judicial exata; e, **terceiro**, o dever de criar e manter certas obras e instituições públicas que jamais algum indivíduo ou um pequeno contingente de indivíduos poderão ter interesse em criar e manter, já que o lucro jamais poderia compensar o gasto de um indivíduo ou de um pequeno contingente de indivíduos, embora muitas vezes ele possa até compensar em maior grau o gasto de uma grande sociedade. (SMITH, 1996, p. 47, grifo nosso).

Em síntese, de acordo com Silva (2004), os ideais liberais evoluem a partir do Século XVIII e o início do século XX, crescendo o liberalismo econômico com o objetivo de garantir a predominância da burguesia. Nesse período, a economia defende a não-intervenção do Estado, com uma basilar expressão “*laissez faire*¹⁵, *laissez passer*” (deixe fazer, deixe passar) e para Iriarte (1995, p. 13) “[...] tal ideologia propunha supressão às barreiras alfandegárias, para que haja um estímulo à circulação das riquezas.” e ainda como sintetizado por Smith (1996), com a expressão "mão invisível", se tornar a fórmula preferida dos economistas liberais, com a propositura da não intervenção do Estado na regulação do mercado.

Nas acepções de Cruz (2002), entende-se que a fórmula do Estado Absolutista, no século XVIII, não mais atendia às necessidades da época, sob forte influência dos ideais Iluministas valoriza-se o predomínio da razão e nesse contexto uma classe de leigos, que não se favorece das benesses do Estado, se evidencia. Assim, diante das Revoluções burguesas na Europa o:

Liberalismo ganhou força social de modo gradual na medida em que as zonas mais desenvolvidas da Europa Ocidental e suas colônias passaram a orientar suas estratégias econômicas em direção à economia de mercado e a necessitar de uma nova concepção do mundo que substituísse a tradicional e não criasse obstáculos à nova realidade econômica emergente. (CRUZ, 2002, p. 92).

Dessa forma, a partir da Revolução Francesa, em 1789, a política torna-se a coisa pública, de todos, influenciando a substituição da Monarquia pela República. O Estado assume responsabilidades em relação a setores que antes eram vistos como atividades da Igreja, caridades:

¹⁵Segundo Dardot e Laval (2016, p. 1580), fundamentados em Hayek, o termo *laissez-faire* “[...] é extremamente ambíguo e serve apenas para deformar os princípios sobre os quais repousa a política liberal.”

Com a afirmação das ideias liberais burguesas, principalmente durante o século XIX, ocorreram mudanças significativas nos valores sociais dominantes até então. O indivíduo e não outra entidade qualquer passou a ser o centro das atenções. A propriedade privada, individual, operava como um símbolo de prosperidade, com os pobres representando os incapazes, que não conseguiam aproveitar as inúmeras oportunidades oferecidas pela livre iniciativa. (CRUZ, 2002, p. 92).

Dardot e Laval (2016) afirmam que o pensamento liberal consagra as liberdades individuais, a partir do direito natural, da liberdade de comércio, da propriedade privada e das virtudes do equilíbrio do mercado, que são certamente alguns dos dogmas do pensamento liberal dominante, em meados do século XIX.

O liberalismo, ao longo do século XIX, passa por algumas críticas, tanto nos aspectos doutrinário, quanto político e assim vai se diluindo e criando novas formas ideológicas, “[...] sem mencionar o socialismo que denuncia a mentira de uma igualdade apenas fictícia.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37).

Nesse sentido, a teoria liberal foi paulatinamente modificada e adaptada, ressaltando que para Dardot e Laval (2016), desde meados do século XIX, o liberalismo deixa marcas de rupturas que se aprofundam até a Primeira Guerra Mundial e os entreguerras. Porém, esses autores mostram que tais fraturas são evidenciadas porque os “[...] reformistas sociais e os que defendem os ideários de bem comum e o dos partidários da liberdade individual, com o fim absoluto, na realidade nunca cessou.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37).

Com a “crise do liberalismo¹⁶”, acentuada dos anos de 1920 e 1930, o neoliberalismo vai ganhando forma ideológica, a partir da Segunda Guerra Mundial, em especial na região da Europa e da América do Norte, no qual o capitalismo se imperava. Nesse sentido, Dardot e Laval (2016) afirmam que:

Pouco a pouco vê a revisão dos dogmas em todos os países industrializados onde os reformistas sociais ganham terreno. Essa revisão, que às vezes parece conciliar-se com as ideias socialistas sobre a direção da economia, forma o contexto intelectual e político do nascimento do neoliberalismo na primeira metade do século XX. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 38).

Convém enfatizar que, nos períodos de recessão econômica com a crise de 1929, ou seja, com Grande Depressão de 1929, foi evidenciado que as teses do liberalismo econômico não condiziam com a realidade, sendo necessário que o Estado cuidasse da ordenação e da

¹⁶ Dardot e Laval (2016), destacam que a crise do capitalismo é, portanto, uma crise da governabilidade liberal com questões de intervenção política em matéria econômica e social.

regulação da vida econômica. Assim, os ideários neoliberais ganham maior força, uma vez que há uma discussão teórica, veemente, contra o estado intervencionista e de bem-estar -social.

Nesse caminho, concomitante às teorias de Keynes Hayek, principalmente em sua obra *O Caminho da Servidão* de 1944, em que se posicionava, radicalmente, contra a intervenção do estado na economia, fazendo duras críticas ao Estado “protecionista”. O discurso neoliberal começou a ganhar destaque com a crise que sobreveio, na década de 1970, ratificando as teorias de Hayek sobre as consequências de um Estado de Bem-Estar.

Dardot e Laval (2016) reforçam que, no processo de reestruturação produtiva do capital, criou-se um discurso ideológico e político da própria ação governamental. Desse modo, os ideais do “novo liberalismo” exigem que se saiba utilizar meios aparentemente alheios, ou opostos aos ideais liberais “[...] para defender sua implementação: leis de proteção ao trabalho, impostos progressivos sobre a renda, auxílios sociais obrigatórios, despesas orçamentárias ativas, nacionalizações.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

Para esses autores existe um equívoco por parte de algumas doutrinas em enfatizar a “morte do liberalismo”, eles afirmam que:

É confundir a representação ideológica que acompanha a implantação das políticas neoliberais como normatividade prática que caracteriza propriamente o neoliberalismo. Por isso, o relativo descrédito que atinge hoje a ideologia do *laissez-faire* não impede de forma alguma que o neoliberalismo predomine mais do que nunca enquanto sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não tem consciência disso. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Nesse sentido, o neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um “[...] capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Mas os próprios autores questionam as consequências das políticas neoliberais, que determinam as ações do Estado nas sociedades em crises políticas e nos retrocessos sociais. Destacam ainda, que o neoliberalismo não revoga apenas as normas, instituições, direitos. “Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

No contexto dos discursos que visam combater o “novo liberalismo”, mesmo admitindo a necessidade de intervenção mínima do Estado, os neoliberais:

[...] opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou de compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69).

Nota-se o destaque para a não intervenção, por parte do Estado, na limitação e/ou regulação nos mecanismos do mercado. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 69) os “[...] ‘sintomas da crise do liberalismo podem estar centrados no reformismo social de fins do século XIX, e o neoliberalismo’ é uma resposta e esse sintoma.”. No entanto, esses autores defendem que nos ideais de Louis Rougier, a existência de um mercado livre não significa a eliminação do Estado, pelo contrário, o “Estado não deve proibir-se de intervir para fazer as engrenagens da economia funcionarem melhor.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 89).

Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo sofreu uma significativa alteração por meio do padrão de acumulação fordista- keynesiano, que por sua vez é complementado com políticas cíclicas levadas a cabo pelo Estado, impulsionando o crescimento econômico. Nessa perspectiva, o Estado canalizou o fundo público para o financiamento do capital e para a reprodução da força de trabalho para, assim, impulsionar a produção (HARVEY, 1998).

Com a expansão do pós-guerra que se:

[...] estendeu de 1945 a 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. [entretanto] [...] o colapso desse sistema a partir de 1973 iniciou um período de rápida mudança, de fluidez e de incerteza. (HARVEY, 1998, p. 119).

As décadas de 1970-1980 podem ser consideradas revolucionárias nos aspectos sociais e econômicos, para o avanço dos potenciais capitalistas. Nesse tocante, especificamente no ocidente, os governos de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, com apoio a Paul Vocker, à frente no FED (Banco Central nos Estados Unidos); e Margareth Thatcher, na Inglaterra, utilizaram-se da doutrina neoliberal e a passaram a utilizá-la como centro do pensamento e da administração econômica (HARVEY, 2008).

Com o tempo, além da Inglaterra (1979), EUA (1980) e China (1978), outros países seguiram os caminhos neoliberais. Destaca-se na América Latina, o pioneiro Chile de Pinochet (1973), fato acompanhado com atenção pelos ingleses; depois a Argentina, dos generais e do ministro Martinez de Hoz (1976). Outros países seguem choques e reformas similares: Bolívia, em 1985 (receita de Jeffrey Sachs, o mesmo da Polônia e Rússia); México, 1988, com Salinas

de Gortari; novamente a Argentina, em 1989, desta vez com Menen; Venezuela, em 1989, com Carlos Andrés Perez; e o Peru, em 1990 com Fujimori (HARVEY, 2008).

Segundo Tavares e Melin (1998), a adesão do Brasil ao projeto neoliberal se deu pelo agravamento da crise econômica, desencadeada entre os anos de 1989/1990; e o esgotamento do modelo intervencionista estatal, inaugurado na década de 30. Para os autores:

[...] o Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial. (TAVARES; MELIN, 1998, p. 51).

Dardot e Laval (2016), trazem que a agenda neoliberal é guiada pela necessidade de uma adaptação permanente dos homens e das instituições a uma ordem intrinsecamente variável, baseada numa concorrência generalizada e sem trégua. Nesse jogo, o papel do Estado está diretamente ligado à produção, ou garantia de inserir as atividades produtoras e comerciais em relações evolutivas, assim:

Longe de negar a necessidade de um quadro social, moral e político para melhor deixar funcionarem os mecanismos supostamente naturais da economia de mercado, o neoliberalismo deve ajudar a redefinir um novo quadro que seja compatível com a nova estrutura econômica. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91).

Nesse movimento de adaptações, a política neoliberal tem o papel de mudar o próprio homem e um setor importante justificável para esse “novo homem”, concentra-se na educação das massas. Destarte, se torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais, apenas, de uma pequena elite cultivada e nesse sentido, Dardot e Laval (2016, p. 98) afirmam “[...] que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada.” Portanto, no tocante à educação para as massas em dias atuais, deve-se indagar: qual o papel do Estado nas políticas públicas para educação nos moldes neoliberais?

Dessa maneira, numa sociedade nos ditames neoliberais, acredita-se ser necessário que reformulações constitucionais ocorram por parte dos Estados democráticos, no qual um Estado forte “[...] somente pode ser governado por uma elite competente, cujas qualidades são o exato oposto da mentalidade mágica e impaciente das massas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 98). Pode-se dizer que o papel dos governos das elites está em modificar e garantir o cumprimento das regras e que “[...] longe de condenar por princípio a intervenção do Estado como tal, teve a

originalidade de substituir a alternativa da ‘intervenção ou não intervenção’ pela questão sobre **qual deve ser a natureza** de suas intervenções.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 159, grifo do autor).

Para Dardot e Laval, (2016), diante da concorrência, a economia de mercado deve estar centrada numa sociedade “[...] que lhe proporcione as maneiras de ser, os valores, os desejos que lhes são necessários. A lei só não basta, são necessárias também os costumes.”, para tal é necessário fazer com que os “[...] indivíduos se identifiquem como microempresas.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 123).

Conforme esses autores, a implantação das políticas neoliberais -- que envolveram a desmontagem dos serviços públicos, as privatizações das empresas públicas, o acúmulo de capital por parte de minorias e a polarização social-- refletiram no aumento das desigualdades sociais. Nesse sentido, entre os anos 1970-1980, se “[...] mobilizou todo um leque de meios para se alcançar no melhor prazo certos objetivos bem determinados (desmantelamento do Estado social, privatização das empresas públicas, etc.).” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Segundo Dardot e Laval (2016), a doutrina ideológica neoliberal se dá numa luta contra o Estado de bem-estar-social, por sua vez, Harvey (2008) diz que essa doutrina está em constante movimento e se fortalece de forma hegemônica, capaz de dominar as mentalidades humanas, para ele o neoliberalismo se tornou:

[...] hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (HARVEY, 2008, p. 3.).

Nesse contexto, Dardot e Laval (2016) ressaltam que a:

[...] estratégia neoliberal [centra-se] no conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191).

Boltanski e Chiapello (2009, p. 33), defendem que as ideologias associadas às atividades econômicas vão se modificando ao longo dos tempos, uma vez que fazem parte “[...] de um conjunto de crenças compartilhadas, inscritas em instituições, implicadas em ações e, portanto, ancoradas em realidade.”

Dardot e Laval (2016) ressaltam, de forma pertinente, que o neoliberalismo obteve êxito em suas práticas conseguindo dar uma viravolta na crise do capitalismo e, assim, reanimando-

o e avançando-o mundialmente. Para os autores, as relações recíprocas entre as políticas neoliberais e capitalismo ampararam-se mutuamente e conseguiram produzir a “grande virada”, à crise do capitalismo contemporâneo, isso como evidenciado com um novo papel do Estado. O neoliberalismo, na reinvenção do liberalismo clássico e, tomando como base o seu projeto ideológico, cria novas formas nos planos social, político, cultural, ideológico e econômico das sociedades.

Na perspectiva do neoliberalismo como projeto ideológico e pensamento dominante, Harvey (2008, p. 4) traz que nenhum modo de pensamento se torna dominante “[...] sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos.”

Ainda nessa direção, Harvey (2008) enfatiza que o neoliberalismo, além de ser uma teoria das práticas políticas-econômicas, tornou-se hegemônico como modalidade de discurso, afetando os pensamentos e modos de ser e agir cotidiano dos sujeitos contemporâneos, bem como a forma de ver e compreender o mundo.

Harvey (2008) assevera ainda, que o papel do Estado consiste em:

[...] criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas: O Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] **Mas o Estado não deve aventurar-se para além de suas tarefas.** As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício. (HARVEY, 2008, p. 3, grifo nosso).

Como já mencionado, esse balanço do neoliberalismo deve ser entendido de forma efêmera, algo inacabado, capaz de se reinventar diante da consistência política e planos das ideias. No tocante ao capitalismo neoliberal, vale destacar uma definição mínima do capitalismo, empreendida por Luc Boltanski e Ève Chiapello (2009) em **O novo espírito do capitalismo**, eles trazem que o importante não está só no acúmulo de capital (bens de capital, imobiliária, mercadoria, etc.), mas na sua transformação permanente. O termo capitalista, em sua definição mínima, consiste em qualquer indivíduo que possua excedente e o invista para extrair lucro que possa aumentar seu excedente inicial.

Fica explícito, segundo Boltanski e Chiapello (2009), que o capitalismo é um sistema absurdo no qual os assalariados perderam a propriedade do resultado de seu trabalho, ficando a mercê da subordinação e os capitalistas são movidos, de forma infundável e insaciável, pela necessidade de consumo. No entanto, o espírito do capitalismo “[...] é justamente o conjunto de crenças associadas à ordem capitalista que contribuem para justificar e sustentar essa ordem, legitimando os modos de ação e as disposições coerentes com ela.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 42). Assim, de acordo com esses mesmos autores, o progresso material, a eficácia e eficiência na satisfação das necessidades, modo de organização social favorável ao exercício das liberdades econômicas e compatível com os regimes políticos liberais, são os pilares balizadores no espírito do capital.

Em síntese, é pertinente destacar, a partir das doutrinas de Boltanski e Chiapello (2009), que o espírito do capitalismo encontra diferentes formas e vai se moldando para a acumulação do capital em determinada época. Para esses autores, em fins do século XIX, o capital centra-se na pessoa do burguês empreendedor, sintonizado com as formas do capitalismo essencialmente familiar, nesse sentido, “Os proprietários e patrões eram conhecidos pessoalmente por seus empregados; o destino e a vida da empresa estavam fortemente associados aos destinos de uma família.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 51). Pode se destacar que a segunda fase do espírito do capitalismo, no início do século XX, vincula-se a figura central do diretor, que diferente do acionista em prol de riqueza pessoal, está voltado para o aumento, em massa, da produtividade da empresa que dirige. Nesse contexto, as empresas vão se desvinculando dos nomes dos proprietários/acionistas que se tornam mais anônimas. Já a terceira forma, dominante nos dias atuais, perpassa por um capitalismo globalizado, que deixa em evidência suas marcas em novas tecnologias.

Nota-se que o sistema capitalista se utiliza de várias facetas para manter seu poder mobilizador:

O capitalismo é, provavelmente, a única, ou pelo menos a principal, forma histórica ordenadora de práticas coletivas perfeitamente desvinculada da esfera moral, no sentido de encontrar sua finalidade em si mesma (a acumulação do capital como fim em si), e não por referência não só ao bem comum, mas também aos interesses de um ser coletivo, tal como povo, Estado, classe social. A justificação do capitalismo, portanto, supõe referência a construtos de outra ordem, da qual derivam exigências completamente diferentes daquelas impostas pela busca do lucro. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 53).

Os autores chamam atenção para a ideologia empreendida pelo “espírito do capitalismo”, uma vez que está impregnada pelas produções culturais que lhes são

contemporâneas, numa justificativa aos interesses de um ser coletivo, tal como povo, Estado e classe social. Nesse sentido, nota-se que as organizações sociais são submetidas ao discurso do espírito do capitalismo, uma vez que a “A justificação é necessária para respaldar a crítica ou para responder à crítica quando ela denuncia o caráter injusto de uma situação.” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p. 56). Diante desse ponto de vista, retomamos que o sucesso ideológico do neoliberalismo é mutante, uma vez que cria novas formas de dominação, não deixando de reproduzir formas anteriores.

Na atualidade, uma das grandes estratégias neoliberais, a partir das tecnologias de controle, consiste na produção do sujeito neoliberal, uma vez que para Dardot e Laval (2016), a reestruturação constante neoliberal transforma os:

[...] os cidadãos em consumidores de serviços que nunca tem em vista nada além de sua satisfação egoísta, o que faz que sejam tratados como tais por procedimentos de vigilância, restrição, punição e ‘responsabilização’.
(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 320)

Nessa lógica, para os autores, as práticas neoliberais incidem em transferir a saúde, educação, entre outros setores públicos, para a esfera do mercado. Entretanto, para o neoliberalismo há uma crise gerencial, na qual é preciso melhorar a qualidade dos serviços públicos em especial da saúde e educação. Porém, Dardot e Laval (2016) destacam que:

[...] essa nova etapa da racionalização burocrática vem acompanhada da perda de significado próprio dos serviços públicos. De fato, um dos efeitos da nova gestão pública é que os limites entre o setor público e o privado se embaralham. Aliás, a própria ideia de um setor público cujos princípios transgridem a lógica mercantil é posta em questão com a multiplicação das relações contratuais e delegações, bem como com as transformações sofridas pelo emprego público no sentido de uma maior diversidade de formas e de uma precariedade mais desenvolvida. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 318).

A própria doutrina neoliberal, com sua proposta reformista das funções do próprio Estado, busca, ao longo da História, reduzir seu papel intervencionista na economia e nos setores sociais, de forma que se torne um Estado pela lógica e gerenciamento empresariais de concorrências. O mercado não “[...] se impõe simplesmente porque ‘invade’ os setores associativos e de Estado, mas porque se tornou um modelo universalmente válido para pensar a ação pública e social.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 319). Porém, como já mencionado, o enfoque dado pelos autores não se assenta no neoliberalismo do fim do Estado, mas sim, no da sua transformação.

Lewkowicz e Cantarelli (2006), referenciando Nietzsche, quando este menciona a postulada morte de Deus, afirmam a morte do Estado na contemporaneidade, isto, diante da lógica do mercado como fruto do capitalismo. Para os autores, atualmente, vive-se uma crise¹⁷ institucional dos Estados- Nação e com essa crise surge outro tipo de Estado: O Estado-Técnico-Administrativo. Nesse viés, sobre a prostração do Estado, Lewkowicz e Cantarelli (2006) trazem o seguinte:

Por um lado, **a morte do Estado Nação** consiste em seu enfraquecimento como referência organizadora da vida em sociedade; por outro, a morte do estado não implica a extenuação de todo tipo de forma estatal, mas o desaparecimento do Estado como prática dominante. A morte do Estado-Nação e a emergência do Estado Técnico-Administrativo são contemporâneas de uma outra variação decisiva: se o Estado já não é o que era, o mercado também não o é. Em outros termos, a destituição do Estado-nação acontece quando o mercado deixa de ser uma instituição regulada, em maior ou menor medida pelos Estados Nacionais. (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 19, grifo nosso).

Com a emergência do Estado Técnico-Administrativo, os autores trazem duas observações sobre os mecanismos do mercado na atualidade: “[...] primeiro, se o Estado soube ser prática dominante em tempos nacionais, o mercado torna-se prática dominante, a natureza da dinâmica social se altera radicalmente.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 19). Para eles, essas mudanças trazem consequências drásticas nos modos de organização social, uma vez que as mudanças não se restringem a inversão de lugares, Estado x Mercado, mas consiste em “[...] abolir essa meta-estrutura de lugares, sentidos e funções.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 19).

Diante das mudanças e/ou “(re)estruturação neoliberal da sociedade” regulada pela lógica do mercado, vale realizar algumas reflexões no tocante “a (re)invenção e ou “nascimento”, ou seja, a fabricação de um novo sujeito baseado numa nova condição de ser do homem na atualidade. Essas reflexões serão aprofundadas no tópico 2.4, “Tessituras Processos de subjetivação.” Nesse contexto, Dardot e Laval (2016, p. 322) asseveram que as relações de comportamento do mercado implicam no devir-outro sujeito, assim, “[...] se existe um novo sujeito, ele deve ser distinguido nas práticas discursivas e institucionais que, no fim do século XX, engendraram a figura do ‘homem-empresa’ ou do ‘sujeito empresarial’.” Para esses

¹⁷ A crise consiste na “[...] destituição do Estado-Nação como prática dominante, como modalidade espontânea de organização dos povos, como pan-instituição doadora de sentido, como entidade autônoma e soberana como capacidade de organizar uma população em um Território.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 14).

autores, o homem deixa de ser o homem benthamiano, o homem calculador do mercado e/ou produtivo das organizações industriais e passa a ser o homem neoliberal sendo aquele “[...] homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

Vale destacar que, a princípio, na sociedade capitalista, foi preciso utilizar de uma educação da mente e controle dos corpos, que envolvia moradia e lazer condizente ao sujeito ideal, que estava inserido em uma sociedade industrial e mercantil. Assim, Dardot e Laval (2016, p. 325) fundamentados em Foucault, destacam que o “adestramento dos corpos”, condiz com a “gestão das mentes” e essa ação disciplinar dos corpos foi “[...] apenas um momento e um aspecto da elaboração de certo modo de funcionamento da subjetividade. O panóptico de Bentham é particularmente emblemático dessa moldagem subjetivo.”

Nessa direção, a partir do século XVIII, inicia-se a fabricação de homens úteis, dóceis ao trabalho, dispostos ao consumo. Diante dos surgimentos dos direitos “sociais” e políticas “sociais”, conseqüentemente o processo de (re)invenção do homem diante das estratégias neoliberais numa lógica de continuidade e rupturas se caracterizam uma hegemonia no discurso do “homem empresa”, ou mesmo na fabricação de um “sujeito neoliberal”. A gestão desse novo sujeito, “[...] é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Dessa forma, refletindo sobre o papel do Estado, percebe-se que o sujeito neoliberal é minimizado pelas políticas sociais e, sob a lógica do capital, passa a ser marcado por um processo de individualismo, numa acentuada competitividade que leva esse “neossujeito” a ser visto como o próprio responsável por si.

Dallari (1998), destaca alguns problemas do Estado contemporâneo, tais como as relações internacionais, a intervenção estatal na sociedade e os modos de produção econômica (modelos não intervencionistas, liberais, neoliberais, estados socialista e capitalista, democracias populares, socialismo asiático, questões sobre igualdade).

Por sua vez, Bester (2005, p. 24-26) afirma que o Estado atual seria do tipo neoliberal, marcado pela forma de Estado Gerencial, configurando um Estado mínimo que admite privatizações, desregulamentações, flexibilizações, gerando novos déficits humanos no cenário globalizado, o que, nos termos da autora, em regra, representam um Estado do Mal-Estar para trabalhadores hipossuficientes, que ficam expostos à voracidade do mercado.

2.3 A cultura, a educação e a escola

As afirmações do homem
são o espaço que ele arranca
da negação
A grande negação que tudo cobre
A cal, a santa, os assassinos
e os demônios tocando sanfona
fazem um baile das letras
– moscas, palavras, bandeirolas –
e por debaixo das cordinhas
no mais fogo da fogueira
– as vaidades do homem –
esse sopro de poeira
os rios da cobiça sempre começam
sob a lua da injustiça. (MATTOS, 2000).

O poeta mato-grossense, Aclyse Matos, neste poema da epigrafe refere-se ao estilo que marca a produção do poeta mato-grossense Ricardo Guilherme Dicke (1936-2008), o autor nos leva a pensar na subjetividade¹⁸, a relação com si próprio e com o outro, ao trazer em sua poesia “As afirmações do homem são o espaço que ele arranca da negação.” (MATTOS, 2000, p. 19), parece que nosso poeta entende das interfaces e mutação do homem numa sociedade de sujeitos em formação (sujeito neoliberal), de homens “hipermoderno”, “impreciso”, “flexível”, “precário”, “fluído” (DARDOT; DARVAL, 2016, p. 320), o poeta em sua infinita sabedoria, buscada no mais profundo de seu ser, por um acúmulo de suas vivências culturais, demonstra que as especificidades de cada ser individual são únicas e podem ser transformados em valores instituídos, que ao ganharem uma configuração dominante, são legitimados como algo que deve assim permanecer. Observa-se ainda, que no conjunto desses escritos de Mattos, as relações sociais e culturais se constituem no processo de escrita e a subjetividade.

Na continuidade, nos apropriaremos de alguns teóricos para referendar e embasar nossos escritos. Dentre eles: Certeau (1995), Biesta (2017), Masschelein e Simons (2013), Mészáros (2008) e outros que nos possibilitarão estabelecer relação para a interpretação do fenômeno educacional e sua relação com cultura, educação e a escola e assim pensar a relação do sujeito com o mundo. Para tal, algumas indagações emergem: qual é a matéria que dá mais potência

¹⁸ Guattari e Rolnik (1986), destacam que a subjetividade pode ser compreendida como processo de produção no qual envolve vários partícipes, a “[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo, uma vez que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro, sujeito social, com os acontecimentos e ou com a natureza, [para os autores] a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 31).

enquanto uma construção permanente de mediação? Seria, talvez, trazer o elemento da cultura para, posteriormente, pensar quais culturas são reveladas na escola, com os sujeitos da EJA, no contexto rural? Para iniciar essa discussão buscaremos, no tópico a seguir, explorar as relações entre cultura, educação e escola e para isso, faremos um breve apanhado do contexto das discussões e algumas definições necessárias ao breve entendimento da temática.

Para discorrer sobre a questão da cultura, propomos, em síntese, apresentar algumas possíveis teses sobre o conceito e sua origem, tendo em vista que definir o que é cultura não é uma tarefa simples porque evoca, na academia, interesses multidisciplinares. No entanto, faremos alguns recortes em função dos diversos campos e enfoques que concerne ao próprio caráter transversal da cultura, que perpassa diferentes campos da vida cotidiana. Neste exato momento, nossa memória nos remeteu ao “catártico” ano de 1968, que iniciou com a Primavera de Praga e teve sua principal expressão no maio francês que, possivelmente, levaram Michel de Certeau (1995), entre outros pensadores a se interrogar sobre a cultura nos anos 1960, em especial no que se referia à relação entre cultura e ensino. Nosso exercício de olhar para alguns autores em específico, justifica-se pelo entendimento de que eles darão as possibilidades de diálogos com a cultura e sua relação com educação e a escola.

Afinal, que concepção de cultura abordaremos? Ou como nos remete Certeau (1995), quais os novos papéis, na atualidade das instituições escolares públicas, incluindo aqui universidades e escolas, para não serem capturadas no discurso da colonização da cultura de elite, estável e homogênea? Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, adotamos como referência as concepções fundamentais de entendimento da cultura focado por Michel de Certeau (1995). Para muitos autores da temática, há uma grande complexidade na empreitada. Peter Burke (2002, p. 165) fala de uma “[...] embaraçosa gama de definições.”, com dificuldades em interpretações de seus significados, uma vez que está interligada a diversas formas e práticas culturais, que contemplam o patrimônio de conhecimentos individual e/ou coletivo de um grupo social.

A palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, com significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração (WILLIAMS, 2007, p. 117). Ainda, para Williams (2007, p. 118), o termo cultura, como substantivo independente empregado como sinônimo de benevolência, só é valorizado como “[...] processo abstrato ou produto de tal processo [...]no final do século XVIII, e não é comum antes de meados do século XIX.” Todavia, até o século XVI, o termo era, geralmente, utilizado para se referir a uma ação e processos, no sentido de ter “cuidado com algo”, para designar o

estado de algo que fora cultivado, como uma parcela de terra cultivada, e/ou com o cuidado de animais, ou crescimento da colheita.

No entanto, para Williams (2007), no século XIX, alguns estudiosos alemães passam a dar mais evidência à discussão em torno da palavra Cultura, que do francês passa a ser grafada Kultur. Para Cucho (2012), na obra *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais* e Williams (2007), em *Palavras Chaves: um vocabulário de cultura e sociedade*, apontam, os séculos XVIII e XIX, como o período de consolidação do uso figurado de cultura nos meios intelectuais e artísticos.

O inglês Edward Tylor (1870), em seu *Primitive Culture*, a cultura primitiva, amplia o sentido antropológico de cultura, como modo particular de vida de um povo, um período, ou grupo da humanidade. Assim, em especial a partir do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, diante das misérias provocadas, dos absurdos ocorridos como o holocausto, a explosão das primeiras bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki arquitetada pelo governo dos Estados Unidos da América., há uma tendência, no âmbito da antropologia cultural, de um crescente interesse em torno de temas como a cultura popular no campo das ciências sociais e da própria historiografia.

Nesse contexto, são diversos fatores que provocaram um outro olhar sobre os aspectos da educação e da cultura, como a emergência da pluralidade e lutas protagonizadas por diferentes sujeitos, tais como: a revolução popular na China (1949); a revolução cubana (1959); o processo de educação popular que inicia na América Latina; os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, em especial pelos direitos de homens e mulheres negras; os movimentos hippie e pacifista em luta contra a guerra do Vietnã; entre outros, provocando um descentramento. Nesse contexto Robert Slenes (2010), discorre que:

A experiência europeia/norte-americana deixou de ser o padrão para se pensar a história do restante da humanidade. A relação entre ‘centro’ e ‘periferia’ no mundo moderno foi radicalmente redefinida a partir de uma perspectiva dialética, enfatizando a profunda interação e interpenetração entre esses dois ‘extremos’. Paralelamente, no imaginário dos pesquisadores, os ‘subalternos’ (os ‘de baixo’ na pirâmide social) ganharam voz, pensamento estratégico e participação ativa no processo histórico. (SLENES, 2010, p. 20).

Ao realizar os debates sobre a ideia de cultura, Burke (2002, p. 167) traz que a mesma deve ser discutida como um elemento ativo e não passivo e “[...] o que em geral era tratado como fatos objetivos e absolutamente sociais, como gênero, classe ou comunidade, é agora considerado culturalmente ‘construído’ ou ‘constituído’.” E na perspectiva de Andrew Milner (2007):

Durante a década de 1970, os estudos culturais tornaram-se cada vez mais interessados na política cultural da diferença racial e sexual. [...] Durante os anos 1980 e 1990, o arco de questões políticas se expandiria, a fim de incluir a sexualidade, o multiculturalismo e o pós-colonialismo. [...] A classe social, preocupação central de Hoggart, Williams e Thompson, tornou-se cada vez mais marginal. (MILNER, 2007, p. 422).

Nota-se, que os estudos da cultura antes utilizados para legitimar uma cultura dominante sobre os “sem cultura”, passam a ser observados sob a ótica da cultural de grupos e camadas expropriadas, que reagem a processos contra hegemônico. Ao retomar o termo cultura, Certeau (1995) retrata que ela ocorre em “difusão da cultura”, “cultura de massa”, “política da cultura”, no qual a problemática cultural está inserida em amplo contexto. Tendo em vista que a lógica de uma sociedade capitalista e produtiva, busca satisfazer as necessidades “culturais” de sua clientela: “[...] desse modo, a psicanálise é fonte de lucro para o publicitário, a psicologia é lucrativa na organização da empresa; o industrial acrescenta ou substitui à sua usina a fabricação de dicionários, de discos ou de aparelhos etc.” (CERTEAU, 1995, p. 192).

Ainda para o autor, a cultura tem a conotação de um trabalho que dever ser realizado em toda extensão da vida social. No entanto, na lógica de uma sociedade produtiva “[...] as indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e respostas com relação a mudanças estruturais da sociedade.” (CERTEAU, 1995, p. 192).

Para alguns teóricos a cultura pode ser concebida por ângulos distintos, entre esses destacamos o conjunto de códigos, de signos e significados criados pelos grupos sociais. Na acepção de Botelho (2001):

Na dimensão antropológica, a cultura se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas. Desta forma, cada indivíduo ergue à sua volta, e em função de determinações de tipo diverso, pequenos mundos de sentido que lhe permitem uma relativa estabilidade. (BOTELHO, 2001, p. 1).

Sob essa ótica antropológica da cultura, se inclui também o patrimônio cultural imaterial - os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular. Uma outra definição, abordada por Botelho (2001, p. 2), diz que “[...] é uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão.” Nessa perspectiva, assevera-se que está inserida a relação da cultura e mercado no

processo da mercantilização da cultura, e ou mesmo culturalização da mercadoria, que ocorre através de atribuição de valor simbólico a objetos do uso cotidiano, das crenças e dos hábitos culturais de uma sociedade produtiva. Sob a ótica de Nestor Garcia Canclini (2001) está relacionada no entendimento da política cultural:

El conjunto de intervenciones realizadas por el estados, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. (CANCLINI, 2001, p. 65).

Entretanto, sob o olhar de Luce Giard (1995), em “A invenção do possível”, no texto introdutório da obra de Certeau, “A cultura no Plural”, destaca que:

[...] toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais, um intercâmbio instaurado em um grupo social. [...] a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um ‘conjunto de valores a serem defendidos’; ela significa simplesmente um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. (GIARD, 1995, p. 10).

Certeau (1995) propõe substituir a “cultura do singular”¹⁹ -- que para ele sempre impõem a lei de um poder numa tentativa de homogeneizar a sociedade -- por uma outra concepção que se contrapõem à homogeneização, agora centrada na “cultura no plural”, numa perspectiva de combate as iniciativas homogeneizadoras. Assim, “[...] quanto mais a economia unifica, mais a cultura deve diferenciar.” (CERTEAU, 1995, p. 143). A partir dessas perspectivas, o tópico a seguir busca compreender o papel da cultura nos espaços da escola.

No livro “A cultura no plural”, em especial no texto a cultura e a escola, Certeau (1995, p. 129) questiona, fundamentalmente, acerca da função do ensino na sociedade midiática. Destacando que a escola, “[...] não é mais o centro distribuidor da ortodoxia em matéria da prática social [...]”. Já no início do texto o autor traz que é necessário “[...] pensar o francês (a língua francesa) no plural.” (CERTEAU, 1995, p. 123), uma vez que para ele, a língua abordada nos livros é privilégio de poucos e se dá num distanciamento entre a fala e a escrita.

¹⁹ Para Certeau (1995, p. 142) “[...] a cultura no singular tornou-se uma mistificação política. Mais do que isso, ela é mortífera. Ameaça a própria criatividade. Essa cultura monolítica impede que as atividades criadoras passem a ser significativas.”

Segundo Certeau (1995), é preciso contextualizar o ser professor na conjuntura escolar porque, na perspectiva histórica, o conceito ainda está arraigado no século XVI, assim, para o autor:

[...] uma ideologia que mantenha no ensino a possibilidade de uma missão, de um evangelismo; a outra, a uma força, pois o docente não tem outro poder senão aquele que diz respeito à organização de uma sociedade. Esse duplo papel foi exercido sucessivamente pela Igreja, depois pelo Estado. Ele revela a relação de uma cultura ‘desinteressada’ com um poder ‘interessado’. (CERTEAU, 1995, p. 135).

Por essa afirmação, nota-se, na atualidade, uma perda da referência ideológica de uma missão, civilização, ou patriotismo, como representada outrora pela catequese, bem como pelo poder do próprio Estado, uma vez que esses ideais não se sustentam mais. O poder cultural desloca-se da escola, infiltrando-se na família pelas “[...] telas da televisão.” (CERTEAU, 1995, p. 138) Segundo o autor, a televisão atua com proeminência no processo de massificação e assim, nas escolas, tornou os professores como agentes secundários, uma vez que a mídia “[...]fornece a um imenso público as imagens e a informação fabricadas em laboratório.” (CERTEAU, 1995, p. 167).

Depreendemos que o fato de a escola ser o lugar da legitimação da cultura escrita não impede que a mesma conviva com a cultura oral, uma vez que, no espaço escolar estão presentes sujeitos com suas vivências e práticas culturais diversas. O que está em jogo é a proposta de insinuar um novo comportamento cultural, permitir o intercâmbio cultural e “[...] aceitar a explosão da língua em sistemas diversificados, mas articulados.” (CERTEAU, 1995, p. 125).

Para tanto, ao se referir à experiência francesa da necessidade de uma alteração no conteúdo do ensino, ou seja, a relação entre conteúdo do ensino e relação pedagógica, o autor demonstra que se não houver a interação entre professor e aluno, essa alteração será insuficiente, isto é “[...] a própria experiência do francês como linguagem e comunicação.” (CERTEAU, 1995, p. 127). Na acepção desse autor, essa experiência perpassa em não destruir o outro, aprisionando-o nos muros, mas deve-se atuar no “entre”, na constituição de novos lugares, novos dizeres e, principalmente, novos fazeres, numa possibilidade de contrapor o muro que aprisiona cada indivíduo numa sociedade de consumo.

Na relação escola e cultura, Certeau (1995, p. 139) destaca que professores, “[...] não estão mais no centro da cultura, mas em suas bordas.”, uma vez que são vários os espaços que concorrem com a cultura escolar, diante do desenvolvimento de instituições que promovem a aprendizagem, como sindicatos, organizações industriais, profissionais, entre outros.

Ainda nesse viés, Michel de Certeau (1995), no texto *A Escola e a Cultura*, faz alguns apontamentos sobre as implicações socioculturais no ensino na França, destaca que o ensino, ao reconhecer somente a língua oficial francesa como saber oficializado, trata os outros como sendo “[...] apenas bastardos, sem posição social e sem legitimidade científica[...] [para o autor][...] a educação que impõem um francês padrão coloca um obstáculos à iniciação cultural às diferenças entre falantes do frances.” (CERTEAU, 1995, p. 124). No entanto, segundo o autor, é necessário sair do congelamento dos livros e de uma camada social elitizada prisioneira do hexágono.

No nosso entendimento, Certeau (1995) instiga os professores a se perguntarem sobre o seu papel e a se indagar sobre sua função social, numa perspectiva à inovação de suas práticas, incorporando diante das culturas plurais ou múltiplas, com que convivem os sujeitos dentro e fora dos muros escolares, uma vez que a escola não deve ser vista apenas como tendo uma função para a sociedade, mas de resistir às demandas impostas por ela.

O neoliberalismo, sem dúvida, trouxe alterações no trato do Estado com as políticas públicas sociais, incluindo as políticas educacionais. As transformações no mundo do trabalho vieram acompanhadas de profundas mudanças na esfera do Estado, que foram substanciadas pela sua Reforma. Uma vez que o neoliberalismo “[...] define a forma da nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16). Nessa direção, faremos um esforço para compreender, como são abordadas as acepções de educação e escola para além da submissão aos ditames e necessidade da sociedade capitalista.

No bojo das mudanças estruturais da sociedade, Jan Masschelein e Marteen Simons (2013) realizam um estudo, em defesa da escola, trazendo uma retomada da função pública da escola, posicionando-a como um “bem comum”, além disso, os autores propõem, na atualidade, uma reinvenção da escola. Destacam que diante de seu processo histórico, são diversas as alegações contra a escola, provocando até mesmo ódio contra suas características, não esquecendo que para os autores “a escola é uma invenção do poder até o último detalhe” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10). No entanto, para os autores os principais atributos da escola são de que:

[...] a escola oferece ‘tempo livre’ e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e,

portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 10).

Esses mesmos autores, ao argumentarem sobre a dimensão histórica da escola, apontam que ela surge no berço da Grécia antiga, como “[...] invenção (política) específica da *polis* grega e a escola grega surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga.”, nessa sociedade a escola fornecia *tempo livre* para a camada da população pobre, no entanto a “[...] elite privilegiada tratava a escola com grande desprezo e hostilidade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 26-27). Apesar da inovação da época, criou-se pela elite grega, uma “espécie de ódio dirigido à escola”, assim para os autores:

Mesmo hoje, parece haver tentativas de paralisar a escola como ‘tempo livre’ entre a unidade familiar, de um lado, e a sociedade e o governo, de outro. Por exemplo, muitos dizem que a escola como uma instituição, deveria ser uma extensão da família, ou seja, deveria fornecer um segundo ‘ambiente de educação’ ‘suplementar ao provido pela escola’. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 27).

Nota-se que a escola, desde seu surgimento, foi uma instituição elitista, com tendência de domesticação, no sentido de ser funcional para a sociedade, ser meritocrática em seus processos de seleção e, assim, reforçar o mercado de trabalho domesticando os cidadãos, tornando-os bons.

Na atualidade, em meio as infinitas demandas contemporâneas, a escola ao “tonar público” é inquirida a produzir soluções de questões sociais. No entanto, Masschelein e Simons (2013) argumentam que existem alguns críticos com diversas imputações atribuídas à escola, numa tentativa de denegrir a sua imagem como provocadora de **alienação**²⁰, como se a escola fosse “[...] uma ilha que não faz nada (e não pode fazer nada), mas aliena os jovens de si mesmos ou do seu entorno social.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 28). Esses críticos,

²⁰ O Termo **alienação** empregado por Masschelein e Simons (2013, p. 13) refere-se às acusações recorrentemente atribuídas contra a escola, “[...] essa acusação existiu e continua a existir em diversas variáveis.”, como por exemplo: as matérias ensinadas na escola não são “mundanas” o suficiente, a escola não prepara os alunos para a “vida real” etc. Esse sentido difere do termo **alienação** empregado por Marx no “Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844”. Em síntese, Marx e Engels (2004), ao utilizar **alienação** refere-se a um processo de exteriorização dos ser humano, diante do sistema capitalista no processo de divisão do trabalho, onde trabalhador não reconhece mais o valor do seu trabalho, sendo desapropriado de seus meios de produção.

tentam ainda estereotipar a escola como provocadora da desmotivação dos jovens e da falta de eficácia e dificuldade de empregabilidade no mercado de trabalho.

Ao considerarem a escola como potencial distinto e radical, os autores apontam que o “tornar público” “é difícil de ser tolerado por todos os que procuram proteger a **propriedade**. Estes podem ser a elite cultural ou a geração mais velha, que trata a sociedade como sua propriedade e, desse modo assume a posse do futuro dos jovens.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 15-16).

Nesse contexto, de inculpações contra a escola, destacadas pelos autores, como já mencionadas anteriormente nesse tópico, sendo cinco acusações: a primeira acusação dirigida contra escola é a alienação, essa crítica destaca que as matérias, objetos de conhecimento trabalhados na escola não preparam o aluno para a realidade, a segunda acusação atribuí que a escola é culpada de consolidação de poder e de corrupção, uma vez que a escola, “dizem eles, abusa seu poder”, a terceira acusação é a de desmotivação da juventude, alegando que os jovens não gostam de ir à escola, a quarta acusação para os autores autores são acusações do tribunal econômico: a falta de eficácia e empregabilidade, a quinta acusação são levantadas questões relacionadas a necessidade de reformá-las, ou não. Destaca-se, dentre as listas de reformas: a escola deve se tornar mais centrada no aluno;

- 1) esforçar para desenvolver o talento;
- 2) ser mais sensível ao mercado de trabalho;
- 3) ser mais sensível ao ambiente social, de forma a motivar e atender o bem-estar do aluno;
- 4) oferecer educação baseada em evidência (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Certeau (2005), destaca que é preciso repensar e situar novamente a escola em função das relações efetivas entre oferta e demanda e que:

Ao mesmo tempo, no momento em que a escola perde suas forças próprias, uma grande parte da opinião reclama dela a solução de dois mais graves problemas da sociedade contemporânea: uma redefinição da cultura, a integração da juventude. Veem-se desse modo, refluir para as instituições escolares as reivindicações ou frustrações ideológicas. (CERTEAU, 2005, p. 134).

A escola, não raro, é alvo de acusações injustas devido às ideologias. Entretanto, apontam Masschelein e Simons (2013) sobre a escola:

[...] a escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria - realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 43).

Esses autores evidenciam que é necessário desnaturalizar o nosso olhar sobre o tempo e o espaço escolar, uma vez que a aprendizagem não deve estar ligada ao tempo. Fazemos aqui um parentese, para destacar que o tempo escolar foi, por mais de um século, bastante rígido, baseado em calendários, níveis, séries, semestres, bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. De acordo com Masschelein e Simons (2013, p. 23) “[...] a aprendizagem pode ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar.” Assim, a aprendizagem escolar não pode ser centrada em uma sala de aula e ao professor e essa aprendizagem para Mészáros (2008, p. 47) é para a vida toda, uma vez que “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde desde a juventude até a velhice, [...] até a morte[...]”.

Em referência a aprendizagem, Biesta (2017) esclarece que o conceito de educação foi subtraído pelo de aprendizagem, tornando-se o centro da educação. Para o autor “[...] há uma necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação.” (BIESTA, 2017, p. 30), uma vez que:

[...] o ensinar foi redefinido como o apoiar ou facilitar a aprendizagem, a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes, e a educação adulta se tornou aprendizagens adultas. (BIESTA, 2017, p. 30).

Ainda ao se referir ao surgimento da nova linguagem da aprendizagem, Biesta (2017) postula que esta, deve ser compreendida como o resultado de uma combinação de tendências e contradições e que essas tendências se dividem em quatro tipos: a primeira linguagem é aquela que trata da aprendizagem construída pelo próprio educando; a segunda, diz respeito à educação como herança do Iluminismo, embasada no pensamento da racionalidade e crítico; uma terceira conexão se dá na educação adulta, denominada de “explosão silenciosa” (BIESTA, 2017, p. 35-36), por meio de diversos canais formais e não formais de educação; e a quarta e última é aquela ligada à erosão do Estado de bem-estar social e o aparecimento da ideologia de mercado do neoliberalismo.

A questão principal é que essa nova forma de aprendizagem está ligada ao viés neoliberal, assim:

(1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em (3) a própria educação se torna uma mercadoria – uma coisa- a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente. (BIESTA, 2017, p. 37-38).

Biesta (2017) entende a educação em termos econômicos, a partir do momento em que passa a ser tratada como uma troca econômica, quando os pais compram o tipo de educação que pretendem que seus filhos tenham. Entretanto, o próprio autor questiona se a educação deve, ou não, ser compreendida no viés econômico. O autor reflete que:

Pensar a educação como transação econômica, como um processo de satisfazer as necessidades do aprendente – algo que se tornou possível pela nova linguagem da aprendizagem –, é, portanto, antes de mais nada problemático, porque se compreende mal o papel do aprendente e o papel do profissional da educação na relação educacional. (BIESTA, 2017, p. 41).

Pensar o papel do profissional da educação como aquele que propicia uma aprendizagem, para além da lógica mercadológica, consiste na não negação de que vivemos num mundo de comunidades racionais²¹ “[...] e a principal razão para termos escola, ao menos no ponto de vista histórico, consiste em reproduzir o mundo de comunidades racionais.” (BIESTA, 2017, p. 97). Entretanto, não devemos esquecer que essa lógica da reprodução de comunidades racionais não é a primordial para a vida, “[...] mas a possibilidade de a outra comunidade vir a existir e ter uma existência duradoura.” (BIESTA, 2017, p. 97).

Dessa forma o autor, traz a ideia central de que a subjetividade possibilita seres únicos e singulares, cabendo ao professor amparar a vinda desses seres ao mundo. Para tal, a educação dever ser compreendida a partir de ângulos distintos:

[...] aquela que não considera a aprendizagem como a aquisição de algo que já existe, mas o vê como uma reação, como uma resposta a uma ‘pergunta’.
[...] então a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo

²¹ O Termo comunidade, utilizado por Biesta (2017, p. 83), é concebida por Alphonso Lingis como um grupo constituído por vários indivíduos que possuem algo em comum e constroem algo em comum. Um caso especial dessas comunidades, Lingis denomina de comunidade racional. Para “ele a comunidade racional é principalmente uma extensão do que é o conhecimento racional”. Biesta (2017) relaciona a comunidade racional com a utilizada por Zygmunt Bauman, sociedade moderna como um estado de ordem.

de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém. (BIESTA, 2017, p. 97).

Assim, a educação estará aberta para novos e diferentes modos de ser humano, para além da posição sujeito-consumidor proposto pelo capitalismo global.

Todavia, segundo o autor, a responsabilidade dos educadores e professores nesse contexto consiste em “[...] romper a operação fluente da comunidade racional, como propositura em que os estudantes começam a encontrar a sua própria voz única, responsiva e responsável.” (BIESTA, 2017, p. 153). Fica evidenciado por esse autor, que a responsabilidade educacional vai além do ensinar a ler e escrever, trata-se de uma responsabilidade com foco central na formação de indivíduos únicos e singulares, destinados a se tornarem-se sujeitos democráticos.

Não obstante, pensar a educação numa sociedade capitalista é (re)pensar numa possibilidade de criar uma alternativa educacional diferente e como referenciado por Mészáros (2008), isso só será possível se houver rompimento com a lógica do capital. Todavia, como nos lembra Biesta (2017), a educação não deve ser pensada a partir do viés da transação econômica, o que acarreta diferentes interpretações da sua função.

Nessa perspectiva, Mészáros (2008) argumentou, veementemente, que o complexo sistema educacional é responsável pela produção e reprodução das relações sociais submersas na sociedade capitalista contemporânea, seja nos espaços formais ou em vários espaços informais. Pode-se afirmar que as relações sociais construídas na dinâmica capitalista vão direcionar na formação humana dos sujeitos.

A educação formal não é “[...] a forma ideologicamente primária que consolida o sistema do capital: tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Nesse ponto, fica manifestado que os espaços formais de educação, apesar de reproduzirem a lógica do sistema vigente, são capazes de produzir o contraponto e as condições para a sua superação. À vista disso, também no âmbito educacional, as soluções “[...] não podem ser formais, elas devem ser essenciais.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45.).

Contudo, romper com a lógica do capital na área da educação é confrontar e alterar essencialmente “[...] todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Contra uma educação “bancária²²”, sem esperança, Freire

²² Paulo Freire (2011) ao realizar crítica à educação “bancária”, revela que nessa concepção, o “[...] “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber.” Ou seja, “[...] a educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem

(2018, p. 83) argumentou que esse formato de educação não se forma indivíduos criativos, uma vez que, para ele, a educação “[...] deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina.”, ser uma educação transformadora, problematizadora, definida como prática da liberdade, num processo de constante libertação do homem. (FREIRE, 1967).

Há de se destacar que o Estado assume a responsabilidade de garantir, para todos, a educação formal, isto se dá diante das pressões populares da classe trabalhadora, em um contexto em que, na sociedade capitalista contemporânea, as instituições escolares, das escolas de educação básica à universidade, são exploradas “[...] também na forma da ‘privatização’ promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado - para a perpetuação da sociedade de mercadorias.” (MÉSZÁROS, 2019, p. 81).

Assim, temos a educação como instrumento de dominação e de conformação usado pela burguesia, centrado a uma visão social de mundo que aceite a ordem, naturalizando o modo de vida imposto pelos opressores. Contudo, numa sociedade com o domínio ideológico do capital, a tarefa educacional consiste em uma transformação social ampla e emancipadora. (MÉSZÁROS, 2008).

Para Mézáros (2008), a educação tem como papel central a transformação social e a emancipação, por sua vez, Freire (2018), pondera que as sociedades latino-americanas, a partir dos anos de 1950, começaram a inscrever no processo de abertura na “consciência bancária da educação”, diante dos movimentos de educação popular. Desta forma, na América Latina, em especial nos anos de 1960 e 1990, as classes populares desenvolveram articulações, movimentos e lutas em defesa de seus direitos. Brandão (1994), em seu texto **Os caminhos cruzados**: formas de pensar e realizar a educação na América Latina, acentua que surge, nesse período, uma nova forma, diferenciada, de pensar a educação, a Educação Popular²³. Nessa concepção de Educação, o processo educativo deve estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores (PALUDO, 2012). Para Paludo (2012),

pode verificar-se esta superação.” (FREIRE, 2011, p. 81-82). Nesta concepção para Freire (2011) implica numa falsa visão dos homens, na qual sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Os Homens são tidos simplesmente como espectadores e não recriadores de mundo.

²³ Não é fácil em poucas palavras definir a concepção de Educação Popular. No entanto, na América Latina e no Brasil, a Educação Popular “[...] emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos. As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular.” (PALUDO, 2012, p. 282-287).

na atualidade brasileira, a educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção da educação popular.

Nesse sentido, a educação para os movimentos sociais, que surge na sociedade brasileira numa relação contraditória e tensa entre movimentos sociais e Estado, concebe a Educação como princípio da formação humana e, paradoxalmente, desafiando a lógica da conformação capitalista, portanto, a educação para movimentos sociais abrange elementos emancipatórios. A concepção de educação do Campo, que sustenta os povos do campo, é retratado em diferentes eixos:

Seu vínculo originário, que se constitui pelas determinações do seu nascimento no eixo campo (tomada de posição pelos movimentos sociais dos trabalhadores Sem Terra, pela agricultura camponesa...), é com o que tem sido chamado de ‘Pedagogia do Movimento’, formulação teórica constituída desde a pedagogia do MST (sua base empírica e reflexiva imediata), por sua vez herdeira das práticas e reflexões da pedagogia do oprimido e da pedagogia socialista, e mais amplamente de uma concepção de educação e de formação humanas de base materialista, histórica e dialética. Herança que é fundamento, continuidade, recriação desde a sua materialidade específica e os desafios do seu tempo. (CALDART, 2012, p. 12).

Pensar uma proposta educativa para os povos do campo, em especial no Brasil, é pensar no paradoxo da área rural brasileira, desde o período colonial até a atualidade. De um lado, as grandes propriedades, o latifúndio e o agronegócio com a agricultura comercial; de outro, a pequena propriedade, o camponês com a agricultura familiar e ou camponesa; ambos com perspectivas diferentes em relação à natureza, “[...] há um confronto entre modos de fazer agricultura, [...] especialmente considerando a necessidade de produzir alimentos para a reprodução da vida humana, para a humanidade inteira, para o planeta.” (CALDART, 2012, p. 14). Assim, os projetos educativos e pedagógicos se pautam “[...] no confronto de projetos de sociedade e de humanidade, e se especifica nos embates desses projetos no pensar e fazer a educação dos camponeses.” (CALDART, 2012, p. 11).

Dessa forma, as concepções de educação, cultura e escola elencadas em nossa pesquisa, subsidiaram nossas reflexões acerca dos projetos pedagógicos desenvolvidos nas duas escolas partícipes desse estudo. Uma vez que pensar numa proposta educacional, para além da sociedade de mercadorias, é pensar que a escola não pode ter como propósito central a reprodução dessa sociedade, mas o envolvimento ativo para uma educação de caráter humanitário, sendo esse um desafio fundamental para a atualidade, uma vez que as práticas reprodutivas da sociedade capitalista são caracterizadas pela contabilidade desumanizadora do

tempo Nesse contexto, uma educação pautada na humanização será capaz de produzir meios possíveis de contrapor o propósito da dominação global do capital. (MÉSZÁROS, 2008).

2.4 Tessituras: Processos de subjetivação

Este tópico propõe uma reflexão acerca das discussões sobre os processos de subjetivação responsável por subsidiar nossas apreciações na terceira pista de nossa tese, que buscou compreender o processo de subjetivação a partir da vivência cotidiana entre escola e comunidades, produzido por duas escolas em âmbito rural, uma escola do campo gestada dentro de movimentos sociais MST, e a outra gestada a partir de políticas do próprio poder público. Tal necessidade surge ao buscarmos entender que o cotidiano escolar deve ser apreendido “[...] como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, táticas, criações, memórias, projetos, artimanhas, representações e significados.” (FERRAÇO, 2004, p. 93).

Compreender a escola a partir de seu cotidiano, suas práticas pedagógicas, seus projetos educacionais, perpassa pela necessidade de apreendermos, mesmo que minimamente, quem são os sujeitos partícipes desse processo? De que sujeito estamos falando? Ainda, o que é subjetividade? E por fim, o que é processo de subjetivação?

Falar sobre subjetividade e processo de subjetivação, nesse tópico, parece-nos uma tarefa árdua, visto que cada um dos conceitos requer uma apreciação cuidadosa sobre as implicações colocadas pelos teóricos que deles trataram e sobre as maneiras como podem ser desempenhados para compor nossa pesquisa em educação. Assim, no decorrer das discussões, recorreremos à pensadores como: Jean-Paul Sartre (2015), Ignacio Lewkowicz e Cantarelli (2003), Suely Rolnik (1993), entre outros, por entendermos que esses teóricos possibilitam um olhar sobre como a vida pode ser arquitetada. Para início das arguições, propomos falar sobre subjetividade, seguido pelos modos de subjetivação e por fim chegar ao conhecimento mínimo de sujeito, que não está anunciado diretamente no título desse tópico.

Suely Rolnik (1993, p. 4), no texto **Uma insólita viagem à subjetividade**: fronteiras com a ética e a cultura, enfatiza que subjetividade “[...] é o perfil de um modo de ser - de pensar, de agir, de sonhar, de amar, etc. - que recorta o espaço, formando um interior e um exterior.” Para Guattari (1992, p. 16), a subjetividade está em constante movimento, assim, a “[...] subjetividade em estado nascente que não cessaremos de encontrar no sonho, no delírio, na exaltação criadora, no sentimento amoroso.” Desse modo, convém pensar: Como é concebido esse sujeito, que trabalha, estuda, pensa, ama e consegue articular-se diante das exigências contidas no interior de numa sociedade mercadológica?

Sartre (2015), ao discutir a subjetividade, no âmbito da filosofia marxista, referência que aquela é perpétua projeção, na medida em que se torna mediação e “[...] só pode tratar-se da projeção do ser de alguém sobre o ser de além.” (SARTRE, 2015, p. 55). Assim, a subjetividade é indispensável para o conhecimento dialético social, uma vez que “[...] o homem é subjetividade e não pode ser outra coisa.” (SARTRE, 2015, p. 84), não havendo possibilidade de suprimir a subjetividade na natureza. O autor, buscando refletir a subjetividade a partir da arte, parte da premissa que cada indivíduo é uma encarnação²⁴ da sociedade, enquanto se demonstra o que é. Destarte, defende que a subjetividade é a:

Interiorização e retotalização, isto é, no fundo, para retomar termos mais vagos e, ao mesmo tempo, mais conhecidos: vive-se; a subjetividade é viver o seu ser, vive-se o que se é, e que se é em uma sociedade, pois não conhecemos outro estado do homem; ele é precisamente um ser social, ser social que, ao mesmo tempo, vive a sociedade inteira do seu ponto de vista. (SARTRE, 2015, p. 99).

Nesse movimento de interiorização e retotalização a subjetividade, para o autor, é considerada social.

Por sua vez, Lewkowicz e Cantarelli (2006), em seus estudos sobre a subjetividade na contemporaneidade, trazem que; a subjetividade é socialmente instituída e que as práticas humanas que a produzem são padronizadas; e ainda, que a subjetividade “[...] consiste em uma série de operações obrigadas pelo dispositivo para estabelecer-se em uma situação determinada.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 12). Em seus estudos sobre substituição do Estado-nação, pelo Estado Técnico-Administrativo, esses autores denominam subjetivação como:

[...] à operação capaz de intervir sobre a subjetividade e o laço social instituídos. A subjetivação, como a subjetividade, é uma operação, porém uma operação de outro estatuto. Trata-se de uma operação crítica sobre a subjetividade instituída. Pois, bem, não há possibilidade de subjetivação sem esse plus indeterminado produzido pela instauração de uma subjetividade determinada. (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 13).

Para os autores, com a decomposição do Estado-Nação, para substituição da meta-instituição estatal por outra mercantil, para atender a dinâmica do mercado, o tipo de

²⁴ Sartre (2015) chama de encarnação, o que pode fazer com que cada indivíduo seja, de certo modo, a representação total de sua época.

subjetividade resulta do transitar por uma lógica que necessita da flexibilidade e da re-invenção permanente de seus agentes, para o funcionamento do mercado. Nessa direção, “[...] a existência mercantil exige flexibilidade e re-invenção, mas sobretudo exige que estas operações estejam pautadas pela dinâmica do mercado.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 37). Em sua tese, “[...] a subjetividade mercantil busca adaptar-se à velocidade do mercado, por meio da inovação e da flexibilidade.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 38).

Segundo Lewkowicz e Cantarelli (2006), a transição do Estado-Nacional como pan-instituição doadora de sentidos, implica, além dos subjetivos da lógica social, no esgotamento de suas estratégias de subjetivação, uma vez que, “[...] se os modos de dominação variam, nada nos permite supor que as velhas estratégias de subjetivação continuarão sendo as mesmas nas novas condições.” (LEWKOWICZ; CANTARELLI, 2006, p. 47). Desse modo, com a emergência do mercado como dispositivo dominante, “[...] não será decisivo pensar os processos de subjetivação na subjetividade disciplinada pelos Estados Nacionais, mas as estratégias de intervenção na subjetividade fragmentada pelo mercado neoliberal.” Uma vez que nesse processo, as estratégias de subjetivação não poderão ser as mesmas.

Lewkowicz e Cantarelli (2006) enfatizam, que a dominação estatal e mercantil é profundamente diferente, uma vez que; as instituições disciplinares estatais, tais como, escola, quartel, família, presídios etc. produzem cidadãos; e os produtos de mercado produzem consumidores. Ao abordarem sobre o procedimento atual de dominação, eles destacam que a submissão não está diretamente ligada a uma normatividade repressiva, mas ao disciplinamento da subjetividade, uma vez que com a passagem do Estado-Nação para o mercado neoliberal, alterou-se a forma de dominação.

Desse modo, os autores apresentam algumas estratégias de subjetivação em condições contemporâneas, a saber: habitar, desacelerar e suspender. No tocante ao habitar, destacam que no pensamento crítico moderno a subjetivação “[...] é sinônimo de saída das instituições estatais.” em relação ao desacelerar, ressaltam que “[...] se a subjetividade instalada pela dinâmica de mercado supõe velocidade e aceleração, o modelo de subjetivação nascido na solidez nacional resulta impertinente.” (LEWKOWICZ, CANTARELLI, 2006, p. 62). Por último, exemplificando através de eventos insituacionais, destacam que a suspensão ocorre no encontro de pensamento²⁵.

²⁵ Segundo Lewkowicz e Cantarelli (2006) “[...] se o pensamento é uma operação sobre um obstáculo em um percurso subjetivo, nestas coordenadas, o obstáculo é o evento institucional e os seus tipos subjetivos.”

Nesse segmento de (re)invenção nos modos de dominação, há uma implicação na subjetividade e nos processos de subjetivação e, nesse sentido Lapoujade (2017, p. 104), inspirado em Souriau, nos permite refletir que “[...] não somos reais pelo simples fato de existimos; somos reais apenas se tivermos conquistado o direito de existir.” Como mencionado ao longo desse capítulo, o neoliberalismo e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida dos homens, subjetivando e submetendo o sujeito no interior de uma mesma lógica. Portanto: Será possível construir elementos produtores para uma nova subjetividade e processos de subjetivação em espaços escolares capaz de intervir nessa lógica?

3 SEGUNDA MARCHA: O PLANO DAS EXPERIÊNCIAS - O PROJETO PEDAGÓGICO- TRAJETÓRIAS EM CONSTRUÇÃO

Esta seção, denominada “O Projeto Pedagógico: trajetórias em construção”, constitui-se na descrição do momento empírico da pesquisa, baseado em documentos de arquivo, publicações e outros documentos das instituições escolares em estudo. Assim, propomos apresentar ao leitor uma cartografia do fazer educacional, gestado no cotidiano de duas escolas do campo da rede estadual de Mato Grosso: a primeira, a Escola Estadual Professor João Florentino, localizada na comunidade do Caramujo, município de Cáceres-MT; e a segunda, a Escola Estadual Madre Cristina, localizada no Assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol do Oeste.

Procuramos destacar as concepções dos pilares de sustentação, que são marcos norteadores dos planos educacionais e das atividades pedagógicas e, por fim, delinear como o educador se constitui na relação com o educando em ambas escolas; tendo em vista que, conforme Brandão (2007), são várias as formas de educação, em casa, nas ruas, igrejas e ou na escola e que “[...] a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender.” (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Diante dessa riqueza, a educação existe também onde não há escola, “[...] por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferências de saber de uma geração a outra onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modo de ensino formal e centralizado.” (BRANDÃO, 2007, p. 13). De forma geral:

[...] podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade. Por isso ela está sempre ligada com um determinado projeto político e com concepção de mundo. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 5).

A partir dos conceitos abordados nesses estudos, pode-se dizer que a educação deve ser entendida como um dos pilares da humanidade, em seus diversos aspectos, social, político etc. Quando destacamos que a educação do/no campo e a EJA tem suas origens no berço da educação Popular, reforçamos isso, por acreditar que a Educação Popular:

Nos mostra meios e caminhos pelos quais o ser humano reconhece os valores e as regras de sua sociedade... como se fossem meios/caminhos por ele instituídos. Mesmo quando excluído da sociedade, esse ser humano a

reconhece como sua. E busca educar-se em movimentos, reescrevendo-a. É um modo de participar no qual o ser humano socializado tenta configurar para si mesmo normas e regras de agir: é autônomo. Sua subjetividade (pessoal e coletiva) é intersubjetividade. Age pautado por determinações, mas, pela ilógica da utopia, age de olho além das determinações. (NOGUEIRA, 2014, p. 26).

Desta forma, as ponderações de Nogueira (2014), contribui para focar nossos estudos nas evidências construídas pelas escolas do/no campo, que tem suas raízes na educação popular, e não formal com a educação formal. Quanto a isso, Brandão (2007) salienta que:

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos e constitui executores especializados. (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Essas reflexões são relevantes porque busca compreender de que forma as escolas, por meio do seu projeto pedagógico, conseguem se (re)inventar e escapar, -desviando das “grades” impostas pela própria rede de ensino, mesmo diante do devir das resistências pedagógicas na EJA, no espaço do campo. Para tal compreensão, importa destacar a utilização do termo Devir dentro do processo educacional, nas escolas em estudo, considerando que:

Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. [...] Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (D, 8). (ZOURABICHVILI, 2014, p. 22).

Nessa direção, pode-se emergir pistas para o entendimento a partir da própria escolha do nome da escola. Qual a relação do nome da escola com sua filosofia? A primeira escola, Professor João Florentino Silva Neto (EEJFSN), teve a denominação escolhida a partir da indicação de lideranças locais da comunidade, porque o proprietário do nome sempre fora envolvido com a prática pedagógica.

Em relação a segunda escola, de denominação Madre Cristina, a escolha será melhor detalhada no item 3.2 desta seção. Enfatizamos, porém, que a determinação do nome se deu, ainda, no momento em que a maioria da população, da atual comunidade Roseli Nunes em Mirassol d’Oeste, encontrava-se instalada no acampamento do MST, no município de Cáceres. Ocorreu a escolha direta dos próprios sujeitos do acampamento que, conforme os documentos locais da escola, está relacionada ao envolvimento da educadora e religiosa católica, da congregação de Santo Agostinho, Célia Sodré Doria, que como religiosa era designada de

Madre Cristina, aos movimentos sociais, com participação ativa no combate das injustiças sociais. No período do regime militar no Brasil, essa religiosa foi militante ativa no combate a esse regime. *Madre Cristina*, destacou-se também como educadora, psicóloga, fundadora e diretora do Instituto Sedes Sapientiae, que funciona no bairro Paulista de Perdizes -SP.

Sigamos nossa marcha, buscando mapear a partir de agora, as experiências das duas escolas em estudo.

3.1 Escola Estadual João Florentino Silva Neto- EEJFSN: experiências e práticas pedagógicas

A EEJFSN está localizada à margem direita da Rodovia BR-174, km 31, Zona Rural do Distrito de Santo Antônio do Caramujo, município de Cáceres, estado de Mato Grosso; e também às margens da BR 070, KM 30, sentido estado de Rondônia, pertencente ao município de Cáceres, estado de Mato Grosso, que faz fronteira com o país vizinho, a Bolívia, cuja área de fronteira é de 24.398.399 km², de acordo com os dados do IBGE 2010. Cáceres tem uma população de 87.912 habitantes, sendo 76.558 pessoas da zona urbana (81,7%); e 11.354 moradores da zona rural (12,9%). A população rural está distribuída geograficamente, além do Distrito de Caramujo, em mais 03 distritos: Nova Cáceres (antiga Sadia), Horizonte D'Oeste e Vila Aparecida. O distrito de Santo Antônio do Caramujo foi criado em 1988, pela Lei nº. 5.348/1988, conforme Diário Oficial de 06/09/88. A seguir, segue imagens com a localização do Distrito do Caramujo.

Figura 1 - Vista da localização do Distrito Caramujo - Cáceres - MT, Brasil. Imagem do software



Fonte: Google Earth (2017).

A população que compõe esta comunidade é formada por migrantes de diversas regiões brasileiras. A economia se baseia em trabalhos cerâmicos realizados por pequenos produtores rurais, proprietários de sítios, que trabalham com a produção agrícola e pecuária. A maior fonte de renda dos pequenos sítiantes é a produção de leite, vendida aos laticínios, nos municípios de Araputanga e São José dos IV Marcos. Os moradores residentes no perímetro urbano são operários no comércio local, nas duas indústrias de cerâmicas e mais duas olarias, que também geram emprego e renda, o memorial da EEJFSN aborda sobre essa comunidade, dizendo que:

A sociedade atual vem sendo palco de constantes e rápidas mudanças em todos os seus segmentos: políticos, sociais e econômicos. Todas essas mudanças apresentam-se como desafios para a escola que tenta cumprir sua função social de acompanhar esse processo para garantir ao indivíduo conhecimentos suficientes para não ficar à margem de toda essa evolução Caramujo possui aproximadamente 1.000 famílias com a média de 02 a 04 filhos cada, totalizando uma população em média de 4.000 pessoas, sem considerar as comunidades vizinhas. Sua população sobrevive basicamente das indústrias de cerâmicas, posto de combustível, pequenas lavouras, trabalho doméstico, pecuária, venda da produção de leite ou ainda como diaristas nas fazendas da região. Lembrando que escolas, posto de saúde, também empregam alguns habitantes do distrito. Há ainda os programas sociais de distribuição de renda. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 1).

Às margens da BR 070 existem várias barracas que vendem frutas, muitos produtos são comprados em outras regiões do Brasil e vendidos pelos comerciantes locais. Alguns vendedores são pequenos produtores rurais e comercializam a sua produção diariamente. Na

comunidade, durante todo o ano, são comercializados produtos derivados do milho, em especial a pamonha de produção caseira. Sobre o distrito, o memorial da EEJFSN diz que:

O distrito de Caramujo possui mercados, mercearias, bares, cinco templos religiosos (cada um de uma respectiva religião), um posto de gasolina, uma rodoviária, cinco cerâmicas, duas farmácias e um posto de saúde pública e duas escolas públicas, sendo uma municipal: E.M.S. Antônio do Caramujo, e uma estadual: E.E. Prof. João Florentino Silva Neto. A comunidade caramujense não possui rede de esgoto e saneamento básico e, o lixo é coletado duas vezes por semana, mais especificamente nas segundas e quintas feiras por caminhão lixeiro da cidade de Cáceres, que transporta os resíduos para o lixão do município. A água encanada e tratada que abastece a comunidade é de poço artesiano e o recurso aquífero da região não atende a demanda do consumo da população, assim a água do poço doméstico é a mais utilizada. Ela não possui ruas com denominação oficial, e as residências e comércios possuem apenas a numeração do controle sanitário. Apenas as duas e únicas avenidas paralelas a BR 174 são pavimentadas com lama asfáltica. Quanto à iluminação é muito precário. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 1).

O documento memorial da escola registra que, aos sete dias do mês outubro de 2003, no então Distrito do Caramujo, a 22 km da sede do município de Cáceres, em uma das dependências da escola municipal Santo Antônio do Caramujo, única escola na época do então distrito, reuniram-se alunos, pais, professores, funcionários e comunidade em geral, juntamente com autoridades municipais, vice-prefeito, representante do Deputado Pedro Henry, secretário Municipal e os assessores pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de MT, e ainda o diretor da escola estadual Demétrio Costa Pereira. Dentre as pautas da reunião constam: a doação do terreno para construção de uma escola Estadual, para assumir os alunos que estudavam em salas anexas de uma escola urbana do município de Cáceres, a escola Estadual Demétrio Costa Pereira, no prédio da escola municipal; outra pauta, foi no tocante ao nome que a nova escola iria receber:

O nome sugerido foi de João Florentino F. Silva Neto, que nasceu no dia 23 de novembro de 1965 no Distrito de Piracema, Município de Paranavaí, Estado do Paraná, vindo para o Mato Grosso, nos anos de 1989 a 1996, trabalhou como professor e coordenador pedagógico na Escola Municipal de 1º Grau Santo Antônio do Caramujo e em 20 de dezembro de 1996, foi vítima de um acidente fatal. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 10).

Nesse sentido, o nome da próxima escola da comunidade do Distrito do Caramujo foi aceito por todos os presentes na reunião, para homenagear *in memoriam* João Florentino Ferreira da Silva Neto, que assumiu no decorrer de vários anos o cargo de professor e a função

de coordenador pedagógico da (única escola na época), Escola Municipal Santo Antônio do Caramujo. Importa destacar, que a comunidade na qual a escola está inserida possui, aproximadamente, mil famílias com uma média de 02 a 04 filhos cada, totalizando uma população estimada de quatro mil pessoas.

Conforme descrito no memorial da escola, somente “[...] ao atingir número de aluno suficiente para criação de uma Unidade Escolar, no ano de 2004 cria-se então a tão sonhada Escola Estadual ‘Prof. João Florentino Silva Neto’.” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 1), mantida pela Rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso e criada pelo Decreto nº 2642/04, publicada no D.O de 03/03/2004, autorizada pela resolução nº180/05 publicada no D.O de 21/09/2005, página 30 e pela resolução 017/08 do CEE/MT, publicada no D.O. E./MT, do dia 29/01/2008 (renovação). O memorial da escola de 2017 aborda sobre o início do funcionamento da escola, afirmando que:

A E.E.P.J.F.S.N iniciou suas atividades em 2004, desde então funcionou num prédio alugado pela Seduc-MT até abril de 2009. E, a partir de maio de 2009, passou a funcionar em prédio próprio, mesmo sem finalizar a infraestrutura; está localizada no distrito de Caramujo no município de Cáceres, MT, a 246 km de Cuiabá. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 1).

Entretanto, apesar de se iniciaram as atividades escolares, desde 2004, durante cinco anos, o funcionamento das aulas se deu em prédios cedidos pela prefeitura e em prédios alugados pela própria rede estadual, conforme descrito no memorial da escola:

Esses espaços eram salões comerciais adaptados para comportar as três turmas, sendo que a secretaria funcionava em um prédio a parte. Vários fatores interferiam nas aulas, tais como reflexo solar, ventilação e iluminação precária, banheiro que funcionava dentro da sala de aula, por determinado período não havia merenda escolar, pois não havia espaço para uma cozinha e quando passou a servir merenda, servia apenas frutas. Nesse ínterim, a escola já estava sendo construída e em maio de 2009, mesmo sem finalizar a infraestrutura, a escola passou a funcionar em prédio próprio. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 12).

A partir de maio de 2009, as aulas passaram a funcionar em prédio construído pelo estado, porém, apesar da estrutura física ainda ser inadequada, no decorrer desta pesquisa, notou-se que a estrutura física recebeu algumas melhorias, faltando ainda a quadra poliesportiva.

Mesmo com o advento dos movimentos sociais para a garantia de escolas do/no Campo, no município de Cáceres, até o ano letivo de 2009, não só na comunidade do Caramujo, mas

nas demais comunidades que tinha demanda para o Ensino Médio, as turmas do Ensino Médio, ofertado pela rede estadual, para os alunos residentes no campo, funcionava em salas anexas, ou seja toda a escrituração dos documentos escolares dos alunos, os contratos dos professores, bem como os próprios recursos destinados à escola, tais como merenda escolar, era vinculados na Escola Estadual Demétrio Costa Pereira, situada na cidade de Cáceres. No entanto, as aulas aconteciam nos espaços cedidos e aconteciam nas escolas públicas municipais no âmbito rural, em salas que não eram ocupadas, em alguns períodos, por turmas do ensino fundamental da rede municipal ou em barracões comunitários, espaços das igrejas, galpões etc.

A partir do ano de 2011, as turmas do ensino médio das comunidades rurais passam a ser vinculadas às escolas do Campo, nesse sentido a EEJFSN, como já mencionado, atende até 2014, nas salas anexas²⁶ do ensino médio das comunidades próximas ao Distrito do caramujo.

Atualmente, a escola atende o ensino fundamental organizado em ciclos de formação humana, com base na política de educação da rede ²⁷ estadual de ensino do estado de Mato Grosso, o que contempla a legislação em vigor, LBD nº. 9394/96 e a Resolução nº. 262/02-CEE/MT. O Ensino Médio ofertado é o regular de 03 anos; e a Educação de Jovens e Adultos ofertado em consonância com a Resolução nº 05/2010 CEE-MT, 02 anos para o ensino fundamental 1º segmento, 02 anos para o ensino fundamental 2º segmento (equivale de 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. As aulas acontecem nos períodos matutino e vespertino, para o ensino fundamental e Médio; e no noturno somente a EJA. Cabe ressaltar que a EJA e o Ensino Médio Regular são ofertados nas salas anexas da Escola Municipal União.

A Escola Estadual João Florentino Silva Neto reconhece que o PPP da escola:

[...] constitui-se num instrumento de ação política que irá possibilitar a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade onde a escola está inserida ao realizar a educação das crianças, dos jovens e adultos. [...] voltamos às atenções para a elaboração de um projeto político pedagógico de

²⁶ Salas anexas, são salas de aulas que funciona fora de uma unidade escolar sede que é responsável pela manutenção administrativa e pedagógica. No estado de Mato Grosso, nas escolas da rede estadual isso ocorre em virtude da escola sede não ter espaço suficiente para atender a sua demanda, ou quando, no caso das escolas do campo, isso ocorre em virtude do processo de fechamento de algumas escolas do campo. As salas anexas podem acontecer em outro espaço escolar, como de escolas municipais, e ou mesmo em espaços alugados ou cedidos por igrejas entre outros. No estado de Mato Grosso, as salas anexas são regulamentadas através da Resolução nº. 157/02-CEE/MT.

²⁷ A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso, desde 2000 e regularizada pela Resolução nº. 262 do CEE/MT, contempla o ensino fundamental de 9 anos. As turmas do Ensino Fundamental são agrupadas por Ciclos/Fases a partir dos critérios: idade, desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo. I Ciclo (Infância) 6 a 8 anos; II Ciclo (Pré-Adolescência) 09 a 11 anos e o III Ciclo (Adolescência) 12 a 14 anos. No caso da EEPJFSN o atendimento ofertado corresponde ao 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental (III Ciclo/1ª, 2ª e 3ª Fases).

Escola do Campo, tendo bem claro a necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas de modo que estas se pautem nas reais necessidades do homem do campo. Para isso partimos da compreensão de que a escola deva ir muito além de ser apenas um espaço de mera transmissão de conhecimento e sim um processo que possibilite produções de conhecimentos pautado nas relações sujeito-objeto-sujeito, educador - educando e conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na interdisciplinaridade ao mesmo tempo em que procura rever os espaços-tempo de ensino-aprendizagem, propiciando a articulação entre os conteúdos programáticos e os saberes populares entre escola e a vida na busca da plena formação do indivíduo. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 1).

A EEJFSN ao retomar suas “[...] atenções para a elaboração de um projeto político pedagógico de Escola do Campo.” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 1), nos leva a evidenciar que a escola tem que ter seus objetivos, sua proposta educacional elaborados de forma clara, propiciando a reflexão sobre sua função e os objetivos das ações pedagógicas dentro da comunidade que está inserida. Jesus (2004) aponta que a educação do campo deve criar alternativas de construção de um outro tipo de conhecimento e de prática emancipatórios, uma vez que a Educação do Campo não se realiza à parte do Estado:

[...] ela se reorganiza na interrelação com o Estado, isso tem sido um grande aprendizado para os movimentos sociais e para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ela nasce como uma forma contra-hegemônica de socialização de produção de conhecimentos alargados com as questões da terra — naturais espaços físico-territoriais (geográficas), culturais, políticas (democracia - organização colegiada, participativa) — e, ao mesmo tempo, em inter-relação com o Estado, fortalecendo a necessidade da criação de novos pactos entre Estado, escola e sociedade. (JESUS, 2004, p. 72).

Nota-se que a escola busca atender as normativas educacionais da educação do campo e no tocante às atividades pedagógicas traz que:

Toda prática pedagógica deve estar em consonância com as diretrizes nacionais e as políticas públicas de estado, adaptadas as particularidades de cada escola, de forma clara e coerente, obedecendo aos conteúdos que por vez tem que ser definidos, porém flexíveis as necessidades dos discentes respeitando os tempos de aprendizagem e assegurar o desenvolver de um trabalho de reconstrução básica em turnos diferentes, com uso de recursos didáticos e tecnologias de educação eficientes para atender toda comunidade escolar. Os profissionais da educação devem ser capacitados dentro da formação pra professores para trabalhar com tais recursos dentro de suas práticas pedagógicas em sua área de conhecimento e ter ajuda de psicólogo e profissionais psicólogos, assistente social, regente de fanfarra capacitados no quadro escolar e a Escola ter estrutura apropriada para

trabalhar com dignidade e eficiência cada caso. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 1, grifo nosso).

Registra-se, de forma evidente no marco diagnóstico do PPP da EEJFSN, o desenvolvimento das práticas educativas realizadas na escola:

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesta unidade escolar E.E Prof. João Florentino Silva Neto é visto como positivo, procura estar envolvendo toda comunidade escolar, em consonância com as orientações recebidas das instituições educacionais, procurando fomentar a interação da proposta pedagógica da escola com as políticas públicas educacionais do estado. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 6).

O PPP destaca que o processo educativo da EEJFSN busca a participação e envolvimento da comunidade local,

A escola dá abertura a todos para participação e exposição de opiniões. Parcela da comunidade escolar tem conhecimento, buscamos a possibilidade da socialização, são realizados trabalhos e projetos de reforço, empenho da comunidade escolar na medida do possível em promover a articulação entre a prática pedagógica e o entorno Escolar, procuramos valorizar e adequar a estrutura física da escola valorizando a realidade social da comunidade e de turmas e modalidades ofertadas pela escola, envolvimento de todos os profissionais da educação neste processo e sensibilização da maioria dos alunos. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 6).

A escola pesquisada reconhece, no item marco diagnóstico do PPP, a necessidade de mais envolvimento e participação da comunidade local nas atividades da escola.

Os pontos frágeis detectados devem ser trabalhados e superados. Exemplos: execução, pouca interação e envolvimento com as ações, dificuldade de pôr em prática as propostas pedagógicas, alguns profissionais por insegurança na elaboração de projetos não tem colocado em pratica a proposta, a comunidade não participa devido disponibilidade de tempo, nem sempre é possível socializar, falta disponibilidade de professores e do aluno para a realização de trabalhos no contra Turno, falta de sensibilização de alguns alunos, estrutura física necessita de melhorias, o transporte escolar e o maior desafios na educação do ensino-aprendizagem da comunidade escolar. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 6-7).

Em seu PPP, a escola destaca a necessidade de trabalhar os pontos que ela considera como frágeis à participação e envolvimento da comunidade escolar. Quanto a isso, demonstra a preocupação com essa realidade ao ressaltar que os pontos frágeis estão sendo superados gradativamente: “[...] todos os pontos citados da prática pedagógica e avaliativa [...] estamos

buscando novas metodologias que sejam atrativas.” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 7).

Nota-se que o reconhecimento das próprias fragilidades a serem superadas, apontam o comprometimento da escola numa proposta educacional crítica, uma vez que, segundo Paulo Freire (2015), a vigilância do bom-senso tem uma importância enorme na avaliação da prática docente. Segundo autor:

É o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. (FREIRE, 2015, p. 60).

Enfim, segundo Freire (2015), é necessário que haja na prática educativa o reconhecimento das suas práticas e das formas que os educandos vêm produzindo sua existência, pois só assim é possível valorizar e respeitar os conhecimentos de suas experiências.

A Escola Estadual João Florentino Silva Neto, para manter as práticas educativas em funcionamento, no decorrer da pesquisa, contava com aproximadamente 404 alunos correspondentes à sede e as salas anexas. O corpo docente e administrativo, para o funcionamento da Escola, é constituído de 35 professores e 18 servidores que atuam como apoio administrativo educacional e técnico educacional, como apresenta o quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Profissionais da EEJFSN (2019)

PROFISSIONAIS da Escola	Situação funcional:		Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação lato sensu- (especialização)	Pós-Graduação Mestrado e ou Doutorado	TOTAL
	Contrato	Efetivo					
Professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias-	04	06		10	10	0	10
Professor Unidocência Pedagogos	05	0		05	10	0	10
Matemática	02	01		03	02	0	03
Professores da área de Linguagem códigos e suas tecnologias	09	01		10	10	0	10
Professores das Ciências da Natureza e suas tecnologias	04	01		05	05	0	05
Coordenador Pedagógico		01		01	01	0	01
Diretor		01		01	01	0	01
Técnicos Adm. Educacional	05	01	03	03	03	0	06
Apoio Adm. Educacional	11	01	12	01	01	0	12
Total GERAL							53

Fonte: Quadro de Recursos Humanos da escola, 2019.

O quadro 1 demonstra que, do total de 53 profissionais, 18 são para os cargos de apoio administrativo educacional técnicos, observa-se que desse número, somente 02 servidores são efetivos, representando que 89% desse total são contratados. Dos 35 professores, 24 possuem contratos temporários e 11 são efetivos, nesse sentido notamos que 68.57% de professores são contratos e 31.42% professores efetivos, demonstrando, a necessidade de políticas públicas voltadas para a melhoria das carreiras dos profissionais da educação, tal como concurso público, para que assim diminua a rotatividade dos professores e funcionários da escola, de forma que os projetos pedagógicos tenham continuidade.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de analfabetismo no Brasil, das pessoas de 15 anos ou mais, ultrapassa mais de 11,8 milhões de pessoas, esse índice nos apresenta o grande número de pessoas excluídas do direito à escolarização, principalmente as que vivem nas periferias das cidades e principalmente as que vivem no espaço rural (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

No meio rural, pode-se dizer que a situação é mais intensa, dos 8,5% analfabetos do país, 20,8% deles encontram-se em áreas rurais. O País conta com 184,1 mil escolas de educação básica, mas a maior parte das escolas (67,0%) está localizada em áreas urbanas. O texto base do resumo técnico, de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), traz que o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 7,7% no último ano, chegando a 3,3 milhões, em 2019. Essa queda, segundo o próprio INEP, ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 8,1% e 7,1% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANISIO TEIXEIRA, 2020).

Esses resultados são retratos da dívida social-educacional brasileira, que tem suas amargas raízes nas contradições econômicas e sociais, desde o Período Colonial, perpassando a Primeira República e vivenciadas nos dias atuais. Portanto, o próprio processo histórico, de lutas por uma educação de jovens e adultos ao longo dos anos, tem possibilitado à diversas pessoas o acesso a esse direito.

Vale destacar que, a princípio, a educação de adultos no Brasil tem seus pilares na concepção de educação popular, com forte influência da teoria de Paulo Freire. Dessa forma, podemos assinalar que:

[...] a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 108).

Nesse contexto, Araújo (2012) assevera que:

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso à e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude. (ARAÚJO, 2012, p. 252).

No Brasil, o direito à EJA é assegurado a partir da Constituição Federal de 1998, em seu artigo 208, na qual os jovens, adultos e idosos, passaram a ter esse direito garantido. A legislação educacional vigente, por meio da Lei 9394/96, define que educação de jovens e adultos é pertencente a uma das modalidades da educação básica. A expressão, *educação de jovens e adultos*, designa principalmente as políticas e práticas de alfabetização e elevação de escolaridade das pessoas que, na idade escolar, tiveram violado seu direito à educação (HADDAD; DI PIERRO, 2002).

Enfim, pensar a EJA como política pública prioritária, como educação permanente e continuada, como obrigação legal do Estado e assegurada aos seus cidadãos o direito à educação gratuita e de qualidade, implica pensá-la como um projeto de mudança de uma cultura, sem se esquecer do papel do Estado nesse contexto, uma vez que EJA deve ser arquitetada, não:

[...] só para respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela [...] mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2015, p. 31).

No tocante ao atendimento à demanda da EJA, na Escola Estadual João Florentino da Silva Neto, no Distrito do Caramujo, a oferta só ocorreu a partir de 2008. Nos anos de 2018-2019 a escola ofertou, na sede, quatro turmas: duas turmas do Ensino Fundamental: 01 do primeiro segmento (equivalente ao 1º ano ao 5º ano), 01 do segundo segmento (equivalente ao 6º ao 9º ano); e duas turmas do Ensino Médio, sendo: uma turma do ano 1º ano e 01 turma do 2º ano. que funcionam no período noturno.

Cabe esclarecer, que diante dos documentos da escola, a EJA também é atendida em salas anexas, nesse caso, são salas de aulas cedidas pela rede municipal, mas mantida pela rede estadual e de responsabilidade da escola em estudo. Nos anos de 2018-2019 as ofertas da EJA, fora da sede, aconteceram na escola “Municipal União”, localizada na comunidade Horizonte D'Oeste. Essa comunidade é um distrito pertencente ao município de Cáceres, localizado à margem esquerda da BR 174, a 23 km da escola sede- EE João Florentino Silva Neto. As turmas atendidas são organizadas da seguinte forma: uma turma de EJA multisseriada do 1º segmento, 01 turma de EJA multisseriada do 6º ao 9º ano, e também 01 turma multisseriada do Ensino Médio/EJA. Ressalta-se que as turmas multisseriadas, referem-se ao atendimento, numa mesma sala de aula, a alunos de diferentes níveis de escolaridade, sendo dos anos iniciais aos anos finais de cada segmento da modalidade EJA.

Nesse sentido, para atender tal demanda, a escola sustenta em seu Projeto Pedagógico os marcos referenciais: primeiro, o marco situacional, no qual situa a escola no espaço e tempo; seguido do marco teórico. No marco teórico do PPP, a escola destaca seus fundamentos norteadores para a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, assim:

Conhecedora da realidade local e tendo clareza enquanto seu papel político de agente importante de transformação de mudança cultural, instrumento para a construção de autonomia e de defesa da cidadania, nossa escola tornou-se uma instituição política de ensino preparada, pronta em todo um contexto, para “responder” aos desafios e paradigmas do mundo pós-moderno e assim viabilizar a todos que queiram participar dos cursos-modalidades por ela ofertadas através pela Secretaria de Estado de Educação. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 2).

Diante do descrito nesse marco conceitual, é importante questionar sobre quais as percepções dos “desafios e paradigmas do mundo pós-moderno” descrito no PPP de 2017. Consta também, nesse marco, as formas de ofertas na escola e ainda, apresenta como desafio a construção de um novo projeto de ensino para atender as demandas e necessidades reais da comunidade local.

Dentre as práticas educacionais diferenciadas para a EJA, o PPP destaca a “cultura faz história”, que tem como objetivos:

Reduzir a evasão; Reduzir repetência; Fortalecer elos entre Escola e Comunidade; Discutir questões de interesse pedagógico, social e comunitário; Dinamizar a aula do professor; Promover momento cívico; Trazer colaboradores para a Escola; Levar o aluno a expressar-se oral e corporalmente em público; Levar o aluno a organizar-se e desenvolver pesquisas; Complementar a carga horária da EJA ofertada no período noturno; Possibilitar ao “outro” o conhecimento da imensidão dos fatos cotidianos e científicos. (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 20).

Em seu PPP, a escola deixa explícito que o educador, em suas práticas educativas, tem incentivo e autonomia para trabalhar de forma diferenciada, dessa maneira:

A autonomia dos profissionais deve estar centrada naquilo que seja melhor para o aluno, mas que também respeite o trabalho coletivo da escola, trabalho esse que deve ser organizado no início do ano letivo mais precisamente na semana pedagógica, dessa forma a escola está preparada para organizar melhor as atividades curriculares e extracurriculares. (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 3).

No PPP da Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto, a modalidade EJA é pouco citada porque está incluída, juntamente com outras formas ofertadas na Unidade. E sobre as práticas pedagógicas, a respeito das diferenças de tempo e aprendizagem no processo de ensino dos educandos, o documento registra que:

Toda prática pedagógica deve ser [...], porém flexíveis as necessidades dos discentes respeitando os tempos de aprendizagem e assegurar o desenvolver de um trabalho de reconstrução básica em turnos diferentes, com uso de recursos didáticos e tecnologias de educação eficientes para atender toda comunidade escolar. (ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2018, p. 11).

Desse modo, apesar dos processos normativos e institucionais aos quais a escola está sujeita, o PPP deve estar composto de significados específicos, dos elementos culturais e da identidade, relacionados a comunidade a qual se insere. E nesse processo de pertencimento, muitas vezes, o PPP deve ser repensado por seus próprios atores, de maneira que a modalidade EJA também faça parte desse contexto educativo e formativo.

No decorrer da pesquisa, a escola contava com três turmas da EJA, sendo elas: as séries iniciais, o ensino fundamental, e o ensino médio. Nessas turmas, foi desenvolvido o projeto denominado: “Intervenção pedagógica: Resgatando a Autoestima” com o objetivo de “[...] resgatar a autoestima dos educandos, consequentemente melhorar a leitura, interpretação, produção e o raciocínio lógico dos alunos da EJA, 1º Segmento e 2º segmento - Sede e Anexa da ‘Escola Estadual Professor João Florentino Silva Neto’.” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 1).

Segundo as considerações do projeto de intervenção, os professores justificam a necessidade de um trabalho diferenciado com os alunos da EJA, considerando que “[...] os mesmos chegam à escola um pouco tímidos, e com a autoestima baixa, sendo muitas vezes esse o motivo de tanta evasão escolar e desinteresse por parte dos alunos.” (ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO, 2017, p. 1).

As ações desenvolvidas no projeto de intervenção, se destacam com as visitas às residências dos alunos que possuem o maior número de faltas; e também com as aulas dialogadas e rodas de conversa.

A imagem, a seguir, demonstra os primeiros encontros dentro do projeto de intervenção, com os alunos da EJA em processo de evasão escolar, destacando que nesses encontros são abordadas as habilidades educativas de cada educando.

Foto 1 - Alunos da EJA/ EEJFSN no contexto do plano de intervenção (2019)



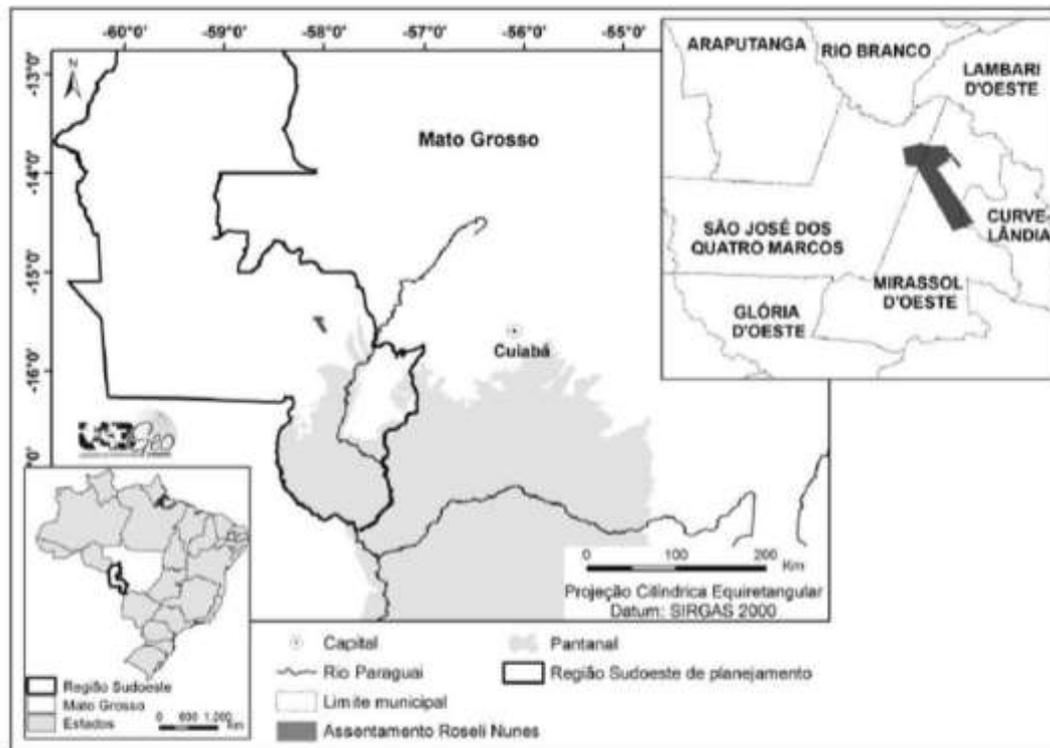
Fonte: Acervo da escola. Relatório plano de intervenção na EJA/2019.

Enfim, as questões debatidas nos planos de intervenção, para o retorno dos alunos da EJA à escola, com ênfase na autoestima do aluno, remete a um dos saberes necessários à prática educativa recomendado por Freire (2015) em Pedagogia da Autonomia, para tanto, ele enfatiza que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando, “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder a uns aos outros.” (FREIRE, 2015. p. 58).

3.2 Escola Estadual Madre Cristina: do acampamento ao assentamento

A Escola Estadual Madre Cristina, está situada no assentamento Roseli Nunes, no município de Mirassol D’Oeste, localizado a Sudoeste de Mato Grosso, na depressão do Rio Paraguai, Calha do Rio Jauru. Sua altitude é de 260m acima do nível do mar, tendo sua latitude Sul, 15° 45’ 30”, sua longitude Oeste, 65 68° 16’ 36”, e contando com a superfície de 1038,83 Km². A distância da capital “Cuiabá” é de 282 Km, limitando-se a Oeste com o município de Cáceres e ao norte com o município de Gloria D’Oeste. Segundo os dados do IBGE/96, sua população era de 23.754 habitantes, sendo sua maioria urbana. O assentamento tem uma extensão territorial de 10 mil hectares, com uma abrangência de terras nos municípios de São José dos Quatro Marcos, Mirassol d’ Oeste e Curvelândia (mapa 1).

Mapa 1 - Localização dos Municípios de Curvelândia, São José dos Quatro Marcos, Mirassol d' Oeste, lócus do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Nascimento, Neves *et al.* (2014).

Apresenta-se a seguir, as etapas para a construção da escola Madre Cristina, do período de acampamento, ao assentamento Roseli Nunes.

O início do assentamento Roseli Nunes se deu no dia 17 de março de 1997, com a ocupação da fazenda Facão, localizada no município de Cáceres no Estado de Mato Grosso. Houve a inserção do acampamento que contava com, mais ou menos, 600 famílias vindas de diversas regiões e cidades do estado. Com o decorrer dos dias, foi se massificando cada vez mais, chegando a um total de 1200 famílias, inclusive de outros estados. Durante esse processo de massificação se foram formando os núcleos de famílias e criando as organizações internas por setores, conforme as necessidades do acampamento. A vida das famílias no acampamento era toda organizada, as famílias se dividiam em núcleos para um melhor funcionamento do grupo. Nessa direção, Fernandes (2012 a) afirma que ao organizar um acampamento os sem-terra criam diversas comissões ou equipes, que dão forma à organização. Nessa organização havia 38 núcleos de famílias, formados por afinidades, por regiões ou por outras opções. Os setores também foram se formando, como: saúde; segurança; higiene; finanças; animação; educação; esporte; organização da juventude; formação; comunicação; cultura, etc.

No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), diante de suas lutas, foi ganhando mais espaço e visibilidade frente ao cenário agrário brasileiro e se territorializando por todo o Estado de Mato Grosso. Segundo Fernandes. (1994), o MST começou a se organizar na região Centro-Sul Mato-grossense, especificamente na região sudoeste de Mato Grosso, na década de 1990. Esse fato ocorreu no contexto dos debates da reforma agrária, iniciando, assim, mobilizadores de reorganização do espaço rural na região do município de Cáceres, construindo espaços de socialização política nas comunidades, formando novos grupos de famílias.

Corroborando, Silva e Binzstok (2015) destacam que:

Os movimentos de luta pela democratização do acesso à terra e combate ao latifúndio na Região iniciaram-se em 1996, quando foram organizados vários acampamentos, caracterizando a chegada dos movimentos sociais do campo na região. Cabe ressaltar que, a chegada do MST possibilitou uma melhor organização das famílias no processo de luta pela terra. Deste modo, em 1996, estas famílias, incentivadas pela movimentação nacional de luta pela terra e organizadas pelo MST, a Igreja e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, ambos formadores das lideranças da mobilização inicial da região, iniciaram as primeiras reuniões de base de mobilização para a constituição dos acampamentos na região. (SILVA; BINZSTOK, 2015, p. 4).

Nesse contexto, surgiram outros acampamentos na região, entre eles o Che Guevara, Margarida Alves, Facão, Roseli Nunes e Paulo Freire. Sobre o acampamento, Fernandes (2012 a) assegura que:

[...] é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. (FERNANDES, 2012a, p. 23).

Ainda para Fernandes (2012 a), a formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socio-territoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Assim, na cidade de Cáceres- MT, em 18 de março de 1997, o Jornal local “Correio Cacerense”, destaca a invasão ocorrida e que o executor local do Instituto Nacional de Colonização Agrária (Incra) estava surpreso “[...] com a atitude do

movimento sem-terra.” uma vez que havia repassado recursos para assentados em fazendas vizinhas:

Foram repassados aos colonos assentados nas fazendas: laranjeira I e II, Paiol, Sadia e Santa Helena, recursos da ordem de R\$ 1,1 milhão, para os trabalhadores adquirirem ferramentas, gêneros alimentícios, máquinas e equipamentos. (CORREIO CACERENSE, 1997, p. 2).

Ainda seguindo a mesma reportagem, registra-se que: “[...] mas, apesar desse esforço da Unidade Regional, com o apoio do Superintendente - Elarmim Miranda, o Movimento decidiu radicalizar, reclama Vargas.” (CORREIO CACERENSE, 1997, p. 2).

O destaque do jornal nessa data foi: “[...] o movimento Sem Terra faz outra invasão em Cáceres.”, assim, segundo a reportagem, o diretor do INCRA regional enfatiza que:

Mesmo com todo, esse investimento feito na região o executor acredita que poderá beneficiar os colonos. ‘mas precisamos de muito bom senso por parte do MST, que eles considerem os avanços obtidos da reforma agrária, no município de Cáceres, observa Vargas’.” (CORREIO CACERENSE, 1997, p. 2).

Em 21 de junho de 1997, o MST é destaque no Jornal local Correio Cacerense, a notícia diz: “vence hoje o prazo para Polícia Militar despejar os “Sem Terra”:

As intervenções do vice-governador Marcio Lacerda, não surtiram o efeito esperado, pelo contrário criou-se um clima de animosidade entre o judiciário e o governo estadual. O gesto de Lacerda, visava evitar um confronto entre trabalhadores e policiais militares, cujo desfecho é imprevisível. Setores do Tribunal de justiça, apontaram a atitude como – Intervenção Branca no Judiciário – Uma vez que os poderes são independentes. (CORREIO CACERENSE, 1997, p. 2).

Na mesma data, em 21 de junho de 1997, o jornal apresenta em destaque “Sem-Terra deixam Fazenda Facão sem revelar destino”,

Os integrantes do Movimento dos trabalhadores sem-terra -MST, abandonaram o Acampamento ‘Roseli Nunes’, na fazenda Facão, a 14 quilometro de Cáceres. A liderança do MST, fretou cinco caminhões para transportar os trabalhadores, mas ninguém revelou o destino. (CORREIO CACERENSE, 1997, p. 1).

Diante das marchas do próprio movimento, algumas famílias foram para outros acampamentos próximos a Cáceres, nos municípios de São José dos Quatro Marcos e Tangará

da Serra; e somente em 1998 sai o comodato das áreas da Fazenda Santana no município de São José dos Quatro Marcos, hoje denominada Assentamento Florestan Fernandes, onde foram assentadas 180 famílias. Nessa mesma data, também saiu o comodato da Fazenda Prata, no município de Mirassol D' Oeste, atualmente assentamento Roseli Nunes, onde estão assentadas 331 famílias.

O nome do assentamento surge, ainda no acampamento, como homenagem *in memoriam* a Roseli Celeste Nunes da Silva, mulher camponesa e lutadora pela Reforma Agrária, assassinada no estado do Rio Grande do Sul, no dia 31 de março de 1987, atropelada por um caminhão que se lançou contra uma marcha dos Sem Terra, para a ocupação organizada pelo MST na Fazenda Annoni²⁸, localizada na região Norte do Rio Grande do Sul. De tal modo, como em vários lugares do país, o MST do Estado do Mato Grosso como forma de homenageá-la e evidenciá-la como símbolo de luta, concede o nome “Roseli Nunes” a um de seus assentamentos, localizado no Município de Mirassol do Oeste (foto 2).

²⁸Segundo Dickel (2017), a fazenda Annoni, denominada oficialmente “Fazenda Sarandi-Annoni”, de domínio de Ernesto José Annoni, era um antigo latifúndio, desapropriado na década de 1970, embora tenha ganhado visibilidade nacional em 1985, quando ocorreu a ocupação feita por mais de 1500 famílias sem-terra, o qual já era objeto de litígio judicial desde a década anterior.

Foto 2 - Placa de entrada do assentamento Roseli Nunes



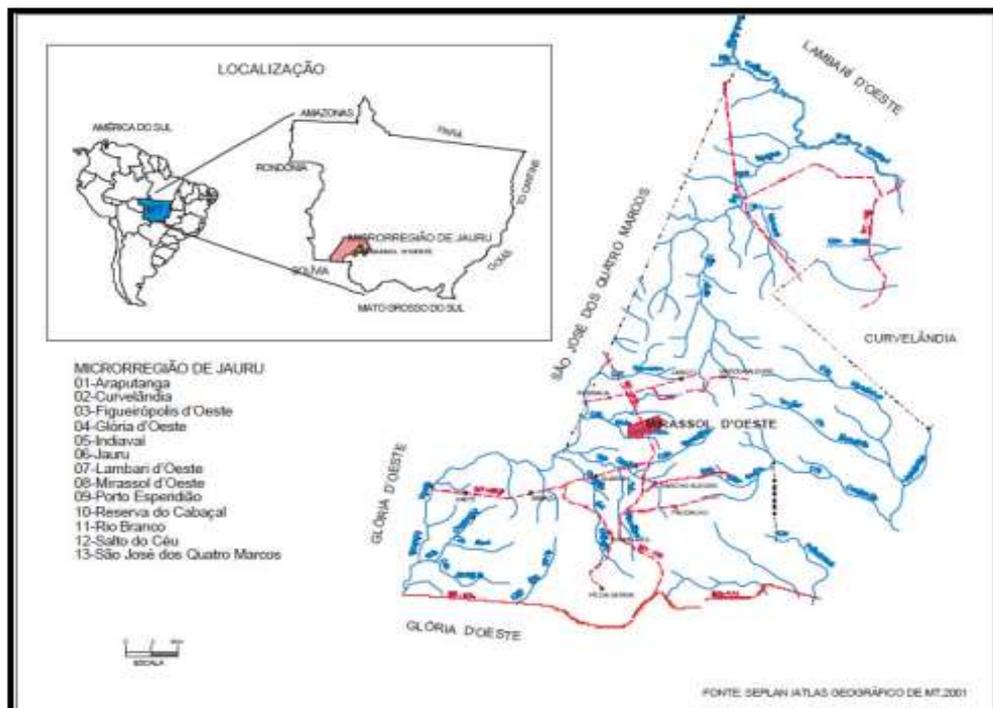
Fonte: Acervo da autora (2018).

Na entrada do assentamento, pela própria escolha dos assentados, foi instalada uma placa com o nome do assentamento e a imagem de Roseli Nunes, nota-se que esse espaço foi conquistado e é mantido diante de muitas marchas de luta e resistência camponesa.

O assentamento Roseli Nunes, como já mencionado, é formado por famílias oriundas da ocupação da Fazenda Facão, Município de Cáceres. No ano de 2000, se materializou em um assentamento na antiga Fazenda Prata, no município de Curvelândia. As famílias são originárias de vários municípios mato-grossense, entre eles: Reserva do Cabaçal, Araputanga, São José dos Quatro Marcos, Cáceres, Salto do Céu, Rio Branco, Curvelândia, Cuiabá, Mirassol D' Oeste e de outros estados como Minas Gerais, São Paulo, etc. É organizada em 27 núcleos, sendo cada núcleo representado por dois coordenadores (as), lá funciona o setor de produção, onde as famílias produzem de forma ecológica, sem o uso de agrotóxico, preservando assim o meio ambiente.

O assentamento, em sua maior proporção geográfica, situa-se no município de Mirassol d'Oeste o qual estabelece relações políticas e administrativas, porém, pela proximidade, relaciona-se também com o município de Curvelândia (mapa 2).

Mapa 2 - Contexto regional Assentamento Roseli Nunes

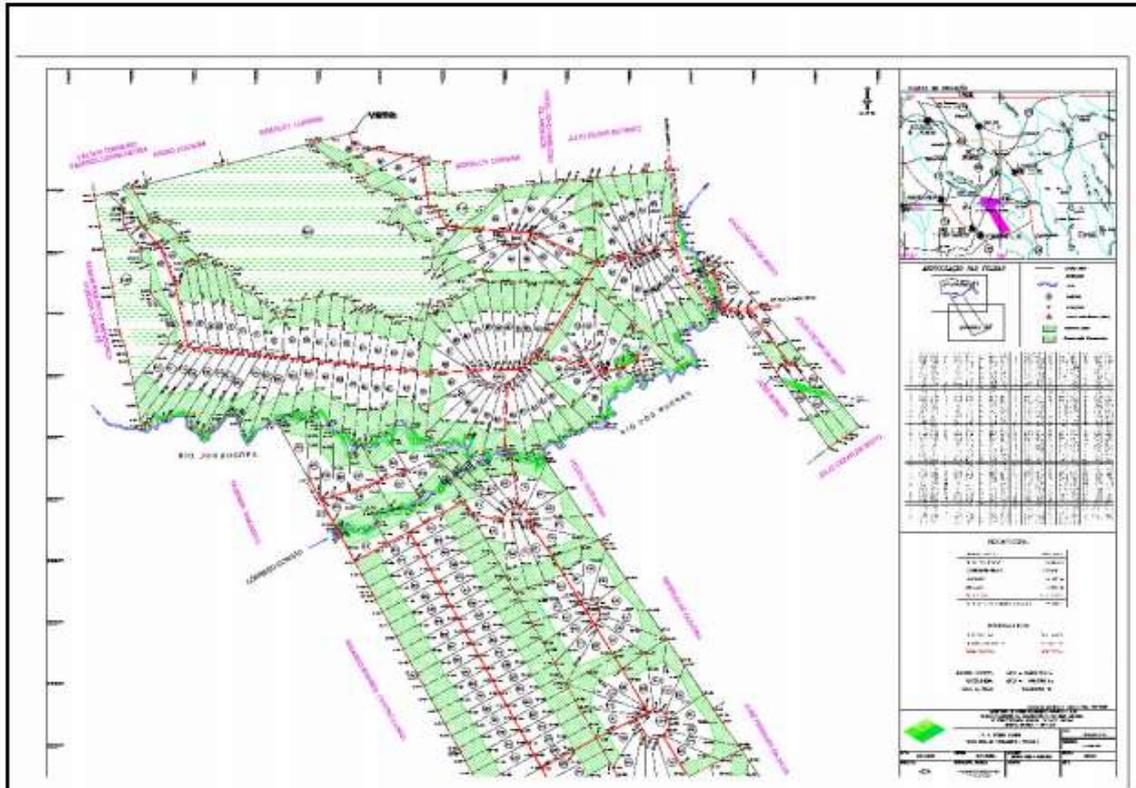


Fonte: Heinst (2003 *apud* BATISTA, 2014).

O município de Mirassol D'Oeste situa-se na microrregião do Vale do Jauru, apresentando uma área territorial de 1.076,358 km², em uma distância de 329 km da capital Cuiabá, sendo ocupado entre as décadas dos anos 1960 e de 1970. Vale enfatizar, que o processo de ocupação territorial de Mirassol D'Oeste faz parte de uma política de ocupação de terras que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, em decorrência do Programa Marcha para o Oeste.

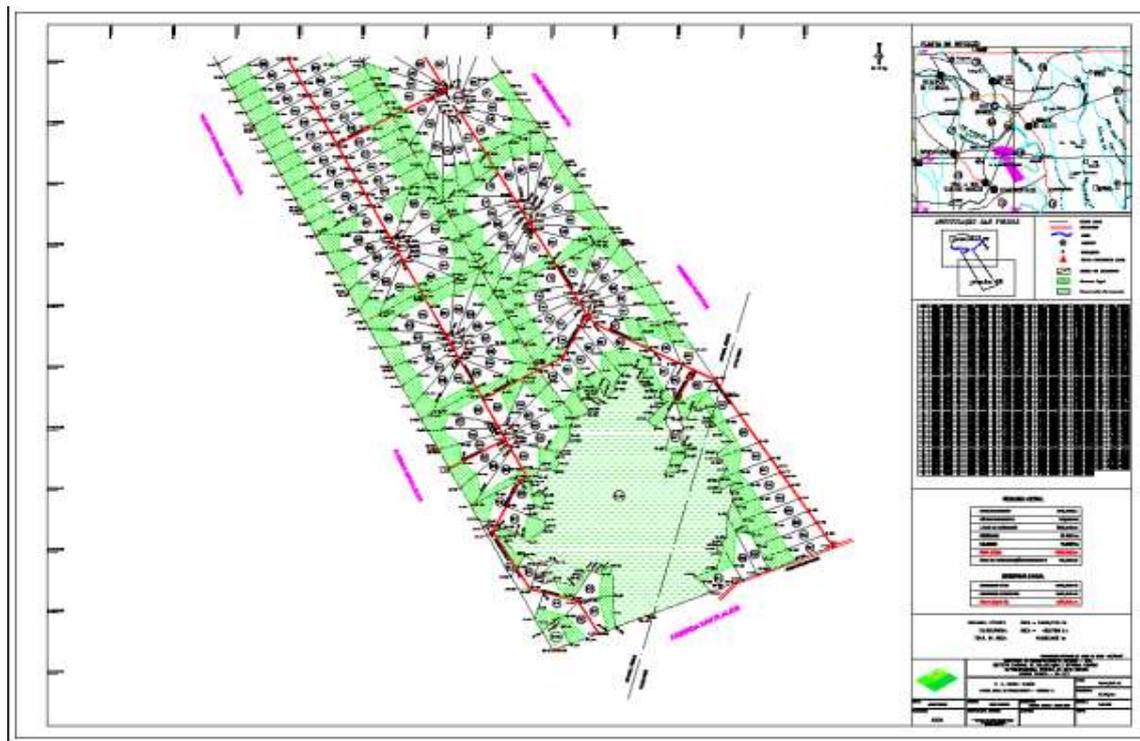
A seguir, nos mapas 3 e 4, a planta do assentamento Roseli Nunes,

Mapa 3 - Planta do Assentamento Roseli Nunes (parte 01)



Fonte: INCRA (2002 *apud* BATISTA, 2014, p. 163).

Mapa 4 - Planta do Assentamento Roseli Nunes (parte 02)



Fonte: INCRA (2002 *apud* BATISTA, 2014, p. 163).

O assentamento tem infraestrutura básica, como rede de energia; abastecimento de água, através de poços artesianos coletivos e individuais; e casas de alvenaria. A comunidade conta com pequenos mercados internos, lanchonetes, posto de saúde, campos de futebol, a escola e uma quadra poliesportiva com cobertura.

A principal fonte de renda do assentamento é a agricultura familiar, através da plantação de arroz, milho, feijão e a pecuária leiteira e as hortas agroecológicas que são financiadas pela CONAB, nas quais trabalham muitas famílias e cujos produtos servem de merenda escolar, tanto para a escola do assentamento, como para as demais escolas do município; há também a prática da apicultura, uma atividade que alguns agricultores já praticam.

Laudemir Luiz Zart (2012) destaca, que o processo de organização do Assentamento Roseli Nunes tem duas dinâmicas organizativas, fundantes para a constituição dos espaços coletivos e da configuração espírito de solidariedade e da organização social no assentamento:

[...] a primeira dinâmica de defesa e de construção da escola e a segunda é a Associação Regional de Produtores Agroecológicos (ARPA), que tem como finalidade a 255 organização da produção dos camponeses, promover a formação para a agroecologia e o trabalho associado, a mobilização política para a conquista de estruturas necessárias para o trabalho em cooperação e a

viabilidade de meios e mercados para a comercialização da produção dos camponeses. (ZART, 2012, p. 254).

Para Zart (2012) a associação é um mecanismo utilizado pelos camponeses para o exercício do trabalho coletivo, na produção e na comercialização. Uma das questões fundante da associação é a defesa da agroecologia, para tal busca formação política e técnica dos associados. Ainda sobre o processo organizacional do assentamento, há de se compreender que:

[...] a divisão dos lotes foi feito conforme a organização das famílias. Aconteceram três formas de cortes de lotes: o primeiro em forma de linhão, que foram as famílias que preferiram ficar com seus lotes distantes um do outro e sem trabalho coletivo. Em núcleo de moradia, com corte dos lotes no sistema raio de sol que tem uma geometria com moradias mais próximas e que possibilita trabalhos associados. E ainda núcleo coletivo no qual o corte dos lotes foi no sistema raio de sol, e as moradias organizadas em sistema de agrovila. Neste último as famílias construíram suas casas na área social e vizinha uma da outra, com uma distância média de 50 metros. (ZART, 2012, p. 254).

No processo da pesquisa, diante dos estudos de Zart (2012) e dos documentos analisados, ficou evidenciado que a estrutura de organização da comunidade, ainda hoje, segue os princípios organizativos do MST, onde os assentados se organizam em núcleos de base e/ou por associações, assim, as questões e estratégias da comunidade são discutidas deliberadas em reuniões e, posteriormente, estabelecidas as estratégias de luta para futuras resoluções.

O processo histórico da escola, bem como a do assentamento, é apresentado detalhadamente no PPP da mesma. A escola Madre Cristina surge em 1997, no acampamento da fazenda Facão, no município de Cáceres, construída pelas próprias famílias, tendo como estrutura um barraco de palha de coqueiro e lona preta para atender a necessidade de inserir as crianças na escola:

No pré-assentamento Roseli Nunes, logo depois de saída da fazenda Facão a escola itinerante estabeleceu raízes juntamente com a conquista da terra. No início funcionava na escola de 1ª a 4ª série e os primeiros educadores [...] desafiaram todas as dificuldades e fizeram acontecer à educação formal dentro do comodato. [...] A escola integrava e ajudava a desenvolver nas crianças um sentimento de pertença ao MST e fortificava cada educando na luta do dia-a-dia, esperando a concretização da conquista da terra. A implantação foi gradativa e cheia de dificuldades. No início era feita de coqueiro, coberta de lona e só tinha a 6ª série até 1999. Depois foi feita com tabuas e telhas usadas, e implantada 7ª e 8ª (2000/2001). (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 17).

Como descrito no processo histórico da escola, percebe-se que a escola Madre Cristina desde sua gestação, representa um símbolo da luta coletiva dos Sem Terra que, desde o período do acampamento, já se preocupavam com a educação escolar de seus filhos. Segundo Haddad (2012, p. 218) “[...] a educação escolar é base constitutiva na formação das pessoas, assim como as auxilia na defesa e na promoção de outros direitos.” A imagem a seguir (foto 3), demonstra o prédio da escola nos anos de 2000 a 2001.

Foto 3 - Antigo prédio da Escola Madre Cristina - construção de tábuas



Fonte: Acervo da autora (2018).

As marchas e batalhas para a implantação e manutenção da escola, com as dificuldades próprias da vida do campo, continuam, em 2002, com a divisão dos lotes para os assentados, no qual cada família recebeu seus lotes, segundo registro contido no documento da escola, as dificuldades para manter a escola só aumentaram:

O ano de 2002 foi muito difícil no setor de educação do assentamento. Devido ao parcelamento da área, as famílias a partir de julho de 2002 começaram a ir para seus lotes. A maioria delas ficou longe da escola e sem estradas [...] houve muitas evasões, devido à distância e a falta de condições para frequentar as aulas. No ano de 2003, as aulas começaram um pouco tarde, pois as estradas estavam em péssimo estado e não tinha como buscar os alunos para estudar, e este problema só foi solucionado no período da estiagem e o ano letivo só deu início em maio. No ano de 2004 foi inaugurado o novo prédio da Escola Madre Cristina que passou a ser estadual e não mais municipal, pois na época da construção o prefeito não assumiu os gastos deixando a responsabilidade das despesas para o estado. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 19).

Diante da criação oficial da escola, a responsabilidade pelo seu funcionamento da unidade escolar passa a ser compartilhada pelas esferas públicas, da rede municipal, através da Secretaria Municipal de Educação (SME), e da rede estadual, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ou seja, uma parte do ensino fundamental (Educação Infantil) é de responsabilidade do Município de Mirassol D' oeste e a outra parte (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e a EJA), desde 2004, passou a ser de responsabilidade da esfera estadual.

O corpo docente e administrativo, da Escola Estadual “Madre Cristina”, é constituído conforme quadro 2.

Quadro 2 - Profissionais da educação da EEMC

PROFISSIONAIS DA ESCOLA MADRE CARGO/FUNÇÃO	SITUAÇÃO FUNCIONAL		HABILITAÇÃO/FORMAÇÃO		Total
	CONTRATADOS	EFETIVOS	ENSINO MÉDIO	GRADUAÇÃO	
Professores Pedagogos	3	3	-	6	6
Professores da área de Ciências Humanas (História/Geografia)	4	-	-	4	4
Professores da área de Linguagem (Letras/Espanhol/Educação Física)	3	-	-	3	3
Professores das Ciências da Natureza	1				1
Professores Matemática	3				3
Professores com o Magistério e ou propedêutico	5		5		5
Diretor		1		1	1
Coordenador Pedagógico/articulador		1		1	1
Técnico administrativo educacional-secretaria escolar		1		1	1
Técnico administrativo educacional- biblioteca		1		1	1
Técnico administrativo educacional- secretaria escolar		1		1	1
Apoio administrativo educacional/limpeza	6		5	1	6
Apoio administrativo educacional/nutrição	4		4		4
Apoio administrativo educacional/vigilância	3		3		3

Fonte: PPP da EEMC (2018), quadro elaborado pela autora.

Do total de 26 professores, somente 5 são concursados, os demais são contratados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Os profissionais técnicos e apoio administrativo totalizam 16, sendo somente duas pessoas, desse total, concursadas. Nesse sentido:

A Escola Estadual ‘Madre Cristina’ trava uma luta histórica enquanto espaço de instrução e formação para as crianças e jovens que vivem no campo. Vários problemas têm atrapalhado esta luta, e um deles é justamente a instabilidade

do quadro de educadores que com o sistema de atribuição de aula pela SEDUC, a cada início de ano letivo ocorre certa descontinuidade nas ações pedagógicas, ao invés de dar continuidade e aprofundá-las. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 42).

Os dados acima, em linhas gerais, apresentam uma possível fragilidade do corpo docente e administrativo da escola, no qual num total de 42 profissionais, entre professores e funcionários, apenas 17% são efetivos e os 83 % são contratados. Se observarmos somente o quantitativo dos 26 professores, teremos 81% com contratos temporários e 19% efetivos. Acreditamos que este fator, a instabilidade profissional, pode ser também um desafio para o trabalho pedagógico: Apesar disso, a escola destaca que, diante das inúmeras mobilizações da comunidade escolar, conseguem garantir que os professores sejam da própria comunidade, moradores do Assentamento, “[...] mediante as dificuldades apresentadas temos a autonomia de manter o quadro de educadores que são avaliados constantemente pela comunidade escolar de acordo com Projeto Político Pedagógico.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 42).

Figura 2 - Vista panorâmica do atual espaço escolar EEMC



Fonte: Google Earth (2019).

A estrutura física da escola é composta por: sete salas de aula, divididas em dois pavilhões; laboratório de informática; biblioteca; sala multifuncional; cozinha; refeitório; banheiros; quadra poliesportiva coberta; e alojamento básico para professores. Diante da extensão do assentamento, o transporte escolar é viabilizado pela rede estadual que repassa os

recursos para a prefeitura e esta faz o processo licitatório. A comunidade escolar tem acesso a três ônibus escolares, que ficam disponíveis e fazem o transporte de mais de 120 educandos até a escola. Utiliza-se de três principais roteiros: sendo um perpassando as linhas: Ilha e Carvoeira, outro, as linhas Trezentos e Zap e um último na linha Santa Helena.

Foto 4 - Escola Madre Cristina – área externa entres os corredores da escola



Fonte: Acervo da autora (2018).

Com os estudos de Machado (2003) e dos documentos analisados, notamos que a educação no assentamento Roseli Nunes é referência na Educação do/no Campo, pois a Escola Madre Cristina é um espaço de referência fundamental para as articulações políticas e demais atividades, que envolvem o assentamento e suas organizações.

Caldart (2013, p. 17), no texto apresentado na 36ª Reunião Anual da Anped, no GT Trabalho e Educação, ressalta que a escola, assim como o conjunto de práticas de educação, não começa nem termina seu trabalho educativo nela mesma. Seu projeto educacional não pode (a não ser como farsa) se desenvolver desconectado de outras práticas sociais formativas do ser humano. São as conexões (contraditórias) com a sociedade, em que as escolas concretas se inserem. que determinam sua lógica de funcionamento (forma e conteúdo) e seu “destino” histórico.

Nessa direção, delinearemos as percepções, concepções e vivências do processo educacional das escolas em estudo, iniciando pela Escola Estadual Madre Cristina, gestada no âmbito do MST. Com as reflexões, surgiu a necessidade de pensar nos enfrentamentos possíveis e, ou mesmo, as dificuldades para manter as práticas pedagógicas nos princípios da pedagógica do MST, bem como na concepção da Educação do Campo, em uma escola do campo mantida e regulamentada pelas instituições governamentais.

Segundo Caldart (2012), é necessário pensar a educação como movimento das matrizes formadoras do ser humano e levar isso como princípio organizador do trabalho educativo da escola, na relação com os objetivos da educação, com a especificidade da tarefa da escola, relacionada ao trabalho pedagógico, com o conhecimento e com os desafios formativos que a leitura das contradições principais, da realidade atual, coloca para o nosso tempo.

Vale destacar, que a na concepção da escola do campo, um dos grandes desafios é que:

Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. [...] a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326-327).

Com base no PPP da escola, o processo educativo vivencia as matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST. No seu Projeto Político Pedagógico, a escola deixa explícito sua filosofia:

A Escola Estadual 'Madre Cristina' tem por filosofia a formação integral do sujeito com base nos seguintes princípios; Educação de qualidade social para todos (as); compromisso com a educação básica do campo, que ajude a preparar os sujeitos das transformações sociais; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação que cultiva valores humanistas; educação para o trabalho e a cooperação; educação como processo permanente de formação e transformação humana, tendo em vista o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável conforme **preceitua as diretrizes operacionais para as escolas do campo**. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 3, grifo nosso).

A escola traz declarado nos documentos a necessidade de uma educação com:

[...] construção de conhecimento valorizando os saberes de uma convicção de uma educação que brotou das lutas dos movimentos e das organizações sociais do campo, surgiu do meio das lutas de quem não conforma com a situação social em que estamos. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 6).

Pode-se dizer que -- apesar dos engessamentos regidos nas normatizações do estado, do período de início e término do ano letivo, contratos dos profissionais da escola, entre outros --

a Escola Estadual Madre Cristina busca vivenciar a pedagogia do movimento e, conseqüentemente, da Educação do Campo e, como consta no PPP, é necessário:

[...] pôr em prática a ideia pensada pelos trabalhadores do campo para os trabalhadores do campo nas suas diversas atividades e necessidades, também repensar o pressuposto teórico-metodológicos em relação à educação do campo. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p.17).

Em síntese, fica evidente a valorização dos saberes e culturas dos sujeitos do campo contidos no PPP da escola, uma vez que propõem demonstrar o processo de lutas dos próprios sujeitos e do assentamento e com essas práticas reforça as lutas diárias por políticas públicas, que garantam o direito à educação e a uma educação que seja gestada no e do campo, com os povos do campo, Para Caldart (2004) é necessário reforçar a trajetória histórica dos camponeses, para garantia de direito a uma educação pública, uma vez que:

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2004, p. 17).

A escola Madre Cristina em seu PPP, registra de forma nítida as concepções norteadoras dos fazeres pedagógicos, o que converge com a fala de Mézaros (2008), ao compreender que educação:

[...] não pode funcionar suspensa no ar. Ela deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (MÉSZÁROS, 2008, p. 76-77).

Destaca-se ainda, no PPP, que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no projeto de modernidade. Por isso, a Escola Madre Cristina tem a missão de preparar as pessoas, tanto teórica quanto metodologicamente, para relacionar-se com o mundo. E essa relação deve ser plena, crítica, intensa e criativa; e para atingir esse objetivo ela não deixa para trás a instrução e a educação. A primeira refere-se à aquisição de conhecimentos, e a segunda à formação da personalidade e da consciência humana. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9).

Ainda segundo o PPP/2018, a teoria e a prática pedagógica da escola evoluem juntas, levando em consideração a realidade dos sujeitos envolvidos, garantindo que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo.

Dessa forma, tendo em vista o panorama apresentado no documento do PPP, os projetos/propostas educativas desenvolvidos em âmbitos escolar/comunidade se baseiam nas matrizes pedagógicas dos movimentos sociais (MST). “O processo educativo da escola Madre Cristina vivencia-se as matrizes pedagógicas²⁹ enfatizadas pelo MST.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 12), assim destaca-se que:

A pedagogia da **luta social** através das mobilizações, das práticas que ajudam a fortalecer os valores aprendidos na luta como indignação, inconformismo, contestação e esperança. Pedagogia da **organização coletiva** onde todos trabalham em coletividade através da divisão de tarefas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 20, grifo nosso).

No tocante à organização coletiva da escola, esta acontece por setores: setor político pedagógico, setor da saúde, setor da infraestrutura (higiene em geral, embelezamento, limpeza e acompanhamento à cozinha), setor da mística (eventos em geral, ornamentação e animação), setor da secretaria (manter a secretaria ativa e organizada, organizar armários, sala dos professores e biblioteca):

Para nós a organização coletiva é um princípio que adquirimos ao assumirmos a luta em massa por um objetivo comum, no qual nos fez amadurecer e entender que numa sociedade que visa primeiramente a produção capitalista é com certeza o oposto deste coletivo que aprendeu a lutar com todas as forças e coragem destacando sempre o valor da produção humana e o ser humano como valor absoluto. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 59).

Ao reforçar a importância da organização coletiva, destacamos aqui, conforme aponta o PPP da escola, que a organização em sala de aula ocorre em cada sala, com a eleição de um aluno eleito democraticamente pelos pares para ser o coordenador, este aluno tem que trabalhar no coletivo, juntamente com o educador em prol do respeito, da disciplina, da organização dos

²⁹ Sobre as 5 matrizes pedagógicas da pedagogia do MST, ver CALDART (2000 a) Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola. Ver também Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST. São Paulo, 1997.

trabalhos, buscando e dialogando com os colegas e professores sobre a melhoria do ensino-aprendizagem.

[...] a ação pedagógica deve-se conciliar com as intervenções dos próprios educandos numa construção de saberes embasado num forte alicerce de diálogo, compreensão, e parceria do coletivo de educadores e educandos. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 42).

Nota-se que a escola reforça a importância da auto-organização, enfatizando que a auto-organização dos educandos é um processo de aprendizagem:

Os educandos possuem uma conduta autêntica referente a auto-organização como: definir junto com os educadores as organizações das festas de aniversários, a discussão de propostas diferenciadas com a coordenação pedagógica, propostas políticas internas com a gestora e outras práticas dependente da realidade e do dia-a-dia. Nesse sentido percebe-se que há uma autonomia incorporada como direito de assumir uma postura própria, responsabilizando-se pelas as decisões tomadas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 42).

Na escola, a organização das práticas pedagógicas com participação dos educandos acontece com a eleição de coordenadores de salas, com o objetivo de:

[...] discutir e buscar alternativas para várias situações que encontram no período de aula, a convivência dos coordenadores é muito interessante, pois a articulação de ajuda mútua torna-se valiosa a contribuição para que de fato aconteça uma gestão democrática com a participação de todos com intuito de transformação e inovação. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 43).

Segundo os princípios pedagógicos da educação do MST, os aprendizados construídos, em âmbito escolar, com a auto-organização dos/das estudantes, também denominada de autogestão pedagógica, permite contemplar as várias dimensões da pessoa, sendo possível apreender:

[...] *a capacidade de agir por iniciativa própria, ao mesmo tempo que respeitando as decisões tomadas pelo seu coletivo ou por outro a que este seja subordinado;
 *a busca de soluções para os problemas sem esperar salvação de fora;
 *o exercício da crítica e da auto-crítica;
 *a capacidade de mandar e de obedecer ao mesmo tempo, ou seja, de assumir ora as posições de comando, ora posições de comandado;
 *a atitude de humildade, mas também de autoconfiança e de ousadia;

*o compromisso pessoal com os resultados de cada ação coletiva e o compromisso coletivo com a ação de cada pessoa e a solidariedade em vista de objetivos comuns;

*a capacidade de trabalhar os conflitos que sempre aparecem nos processos coletivos [...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 21).

Nota-se que as práticas educativas no ambiente escolar Madre Cristina, vincula matrizes pedagógicas enfatizadas pelo MST, dentre elas, destaca-se também a Pedagogia da Luta social, através das mobilizações e das práticas que ajudam a fortalecer os valores aprendidos na luta, como indignação, inconformismo, contestação e esperança, uma vez que escola. Percebe-se, conforme os próprios documentos analisados, que a escola participa ativamente, junto às famílias assentadas, das diversas mobilizações e ações para melhoria de estrutura e vida dos assentados. O documento demonstra que a escola se orgulha de sua atuação:

Escola Estadual Madre Cristina é uma escola do campo. E temos muito orgulho [...] A Escola madre Cristina surgiu nos acampamentos do MST, movimento de trabalhadores rurais Sem Terra, ao discutir a Reforma Agrária como necessidade de vida dos acampados entendendo que a luta não poderia estagnar somente na conquista da terra, tínhamos que ir além e romper também com as cercas sociais do sistema capitalista brasileiro que gera muita miséria, opressão, corrupção, enfim um sistema pensado para manter uma pequena elite no poder dominando assim uma grande parte da população. Fazendo esta análise percebemos então que para permanecerem na terra seria necessário que ampliassem a luta, teria que lutar por terra, saúde, moradia, educação de qualidade, ou seja, condições humanas para viver e trabalhar na terra tendo assim uma vida digna. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 11).

No documento do PPP, nota-se que atividades educacionais da escola estão sempre vinculadas no respeito e amor pela natureza, buscando fazer “[...] do espaço escolar um ambiente em que todos desenvolvam o amor a terra e à própria cultura.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 11), ainda segundo o PPP, a escola utiliza-se de uma:

Pedagogia **da terra**, através de conteúdos que valorizam a importância da terra para o ser humano e principalmente para o camponês, e com projetos de levar o aluno para conhecer as práticas agrícolas e o trabalho na terra. Pedagogia **do trabalho e da produção**, levando o aluno a ser conhecedor de que o trabalho gera a produção e muda a qualidade de vida, pois através do trabalho nas hortas agroecológicas temos a merenda escolar com frutos orgânicos e que melhoram a qualidade de vida. Pedagogia **da cultura**, através das noites culturais, das místicas, dos símbolos, das ferramentas de trabalho, dos gestos, da religiosidade, da arte e dentro da sala de aula onde é respeitado o jeito de viver, de produzir e de ser dos Sem Terra. Pedagogia **da escolha** mostrando aos alunos que eles podem ser autônomos, ser responsável pelas

escolhas que podem mudar as suas vidas. Pedagogia **da história**, através das noites denominadas de socialistas, das místicas levando os alunos a serem conhecedores do passado, cultivando a memória coletiva, compreendendo o Movimento e construindo uma identidade na busca de dias melhores. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 20, grifo nosso).

Nessa direção, as atividades que acontecem no cotidiano da comunidade e da escola estão vinculadas nas concepções que a escola defende e comunga:

[...] nossas práticas pedagógicas vêm a confirmar que a demanda da escola do campo, vai além de transmitir conteúdos, ou seja, vai além das quatro paredes é compromisso com a vida social. E nesse contexto entende-se que a demanda é grande, pois todos têm um grande compromisso com:

- A comunidade;
- A permanência da Mística;
- Com as parcerias e intercâmbios;
- A auto-organização dos alunos;
- Com a EJA;
- Projetos pedagógicos e sociais;
- A busca de melhorias para o Assentamento. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 11).

Tanto o documento do Regimento Escolar, quanto o PPP, enfatizam que as práticas pedagógicas na Escola Madre Cristina vão além do compromisso de ensinar conteúdo “[...] é um compromisso com a vida social.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 11), ambos os documentos reconhecem que como escola do/no campo:

[...] tivemos uma maturidade política compreendendo que a educação do campo possui um grande compromisso social e a escola do campo vai além de ler e escrever tem uma responsabilidade de fortalecer uma luta que é difícil, mas não é impossível mediante as políticas públicas intervindo na história. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 11).

A expressão, ou o nome, “Educação do Campo”, utilizado na contemporaneidade brasileira, conforme asseveram Fernandes e Molina (2004), se refere a um novo paradigma educacional que foi arquitetado na Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. Dentre os organizadores estavam a: CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), a UnB (Universidade de Brasília), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Nessa conferência foi reafirmado a necessidade de políticas públicas específicas para os povos do campo, vinculado à um projeto educativo próprio para quem vive nele:

[...] por meio do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. (CALDART, 2004, p. 10).

Contudo a necessidade de mudança, do paradigma da educação rural para a educação do campo, surge das diversas experiências de educação desenvolvida no campo, ou pelos sujeitos do meio rural e deixa claro a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor.

Diante das intensas mobilizações dos movimentos sociais, articulados junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), nos finais dos anos 1990 e início dos anos 2000 do Século XX, a Câmara de Educação Básica aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Ainda em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação, em 2004, criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), então sem o adendo do *eixo Inclusão*, introduzido em 2011, através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)³⁰

Percebemos então, que a escola Madre Cristina, direcionada pela perspectiva da educação para além da escolarização, que considera a aprendizagem como um processo adquirido ao longo da vida de seus educandos, mantém diferentes práticas educacionais:

[...] algumas práticas que acontecem dentro de tempo/espaço educativo, e que são vivenciados pelos educandos e educadores: formação política; oficinas; místicas; notícias; memórias; pesquisa; leitura; expressões culturais; produção, seminários, visitas educativas; jornadas pedagógicas; comemorações; esporte e lazer. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 8-9).

³⁰ A SECADI, foi extinta, com a reforma administrativa do Governo Federal na gestão de Bolsonaro, em 2019, através do Decreto 9465. Criada em 2011, a SECADI alocava as coordenadorias e ou diretorias de políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais.

A mística³¹ na escola, conforme o PPP, é uma atividade muito importante, que acontece em diferentes espaços, nos quais a escola realiza palestras, seminários, eventos e demais reuniões.

Foto 5 - Reunião com a comunidade escolar, momento da Mística na EEMC



Fonte: Acervo da EEMC. Reunião com a comunidade (2017).

Como destacado no PPP, as atividades pedagógicas estão diretamente vinculadas a educação e cultura, propondo um ambiente escolar para o desenvolvimento do amor pela terra e pela própria cultura, conforme o documento:

³¹Ademar Bogo (2012) diz que mística é termo compreendido no estudo das religiões como adjetivo de mistério, assimilado por meio da experiência da própria vivência espiritual. Contudo, nos estudos das ciências da religião e na filosofia da linguagem, pode-se compreender que a mística, em suas manifestações subjetivas, ultrapassa o espectro do sagrado e se introduz na vida social e na luta política, numa clara aproximação da consciência do fazer presente com a utopia do futuro. Ela pode ser explicada por três possibilidades: pelo viés religioso, ciências políticas e pelos movimentos sociais. “Pela fundamentação filosófica, os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção aos topos, a parte realizável da utopia.” (BOGO, 2012, p. 476). E ainda, “[...] a mística no MST, deve ser entendida com uma prática com a função de sensibilizar emotivamente diante dos símbolos do MST, entretanto ela vai além dos símbolos é responsável por um repensar nas lutas e conquistas e as projeções do futuro.” (SOUZA, 2012, p. 48).

Em todas estas práticas os alunos participam com interesse e entusiasmo, as místicas são feitas todas as semanas por séries diferentes, com apresentações sobre o cotidiano da escola, do movimento, da comunidade e do mundo e ao final canta-se o hino do movimento, **as místicas são muito bonitas e de grande importância para a formação sendo um dos pilares que nos levam a reflexões sobre as questões da escola, da comunidade e do mundo em que vivemos.** (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9, grifo nosso).

Cabe-nos aqui uma reflexão no tocante à mística, a princípio pode-se dizer que o termo mística é adjetivo de mistério e é carregada de sentidos antropológico-existencial, relacionada ao cosmo, religioso, cristão. “Espiritualidade e mística pertencem à vida em sua integridade e em sua sacralidade. Daí nasce o dinamismo da resistência e a permanente vontade de libertação.” (BOFF, 1998, p. 23). Nos dizeres de Boff (1998), abordar a questão de mística não significa mistificar a realidade, mas procurar retirar de sua essência as dimensões que alimentam as energias vitais, para além do princípio dos interesses, dos fracassos e sucessos dos grupos de pessoas engajadas em movimentos, os militantes, a se organizarem e lutarem por seus direitos negados.

Weber (1971; BOURDIEU, 1984 *apud* BOFF, 1998) dizem que a mística enquanto sentido político-social pode ser compreendida como conjunto de convicções profundas, diante das:

[...] visões grandiosas e as paixões fortes que mobilizam as pessoas e movimentos na vontade de mudanças ou que inspiram práticas capazes de afrontar quaisquer dificuldades ou sustentam a esperança face aos fracassos históricos. (BOFF, 1998, p. 37).

Segundo Boff (1998), na mística político-social fica evidente o surgimento de novas visões, utopia, como capacidade de projetar potencialidade do real, com novos sonhos. Para ele, o que move esses grupos, geralmente de oprimidos, “[...] são os sonhos de uma realidade nova. Por isso, desfatalizam a história, não reconhecem como ditado pela história a situação injusta imposta e mantida pelas forças opressoras.” (BOFF, 1998, p. 37).

Quando a escola reafirma que “[...] as místicas são muito bonitas e de grande importância para a formação sendo um dos pilares que nos levam a reflexões sobre as questões da escola, da comunidade e do mundo em que vivemos.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9), nos permite retomar os conceitos empreendidos por Boff (1998) e identificar que a mística faz parte do cotidiano da comunidade local, como pertencimento da

própria vida dos sujeitos, onde buscam alimentar suas lutas, esperanças, valores e alegria, com engajamento e luta.

Além das místicas, a escola realiza também as jornadas socialistas e noites culturais, com o envolvimento da comunidade local, por meio de seminários realizados a partir dos conteúdos organizados e desenvolvidos pelos educandos, que apresentam para comunidade, de forma expositiva e, às vezes, realizada com apresentação teatral:

As noites socialistas envolvem toda a comunidade escolar e ressalta a importância dos mártires, e de todas as pessoas que lutaram por sociedade justa e solidária para todos. Nas noites socialistas convidamos os camponeses para participar com a gente e conhecer as memórias dos mártires que são importantes para nós e continuam nos fortalecendo através do exemplo de suas vidas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9).

As noites culturais são realizadas pela comunidade escolar, utilizando-se de palestras, músicas, teatros, místicas, danças e brincadeiras e nesses eventos:

[...] são convidados todos da comunidade para participar e neste momento resgata a importância do camponês, os seus valores, a sua cultura, respeitando o seu jeito de agir e o jeito de falar como ressalta a senhora Valdenice, mãe de dois educandos (as) e aluna da 8ª série noturno: ‘é muito importante para nós estas noites culturais, pois aprendemos muitas coisas sobre nós camponeses e também é um momento de lazer e divertimento para toda a comunidade’. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9).

Com base no PPP da escola, verifica-se que além dessas atividades pedagógicas, acontecem também, no decorrer do ano letivo, as jornadas pedagógicas e visitas educativas. Nessas atividades os educandos se deslocam até um núcleo, para conhecer as práticas agrícolas que estão sendo vivenciadas pelos nucleados naquele momento, visitam as hortas agroecológicas, o coletivo de trabalhadores, as roças, etc.

Vale destacar, que a escola Madre Cristina, para desenvolver as atividades pedagógicas, tem uma concepção de que a metodologia utilizada deve partir da realidade do campo, devendo ser inovadora, criativa e contextualizada, numa perspectiva de que “outro mundo é possível”, a partir de sociedades sustentáveis. Para tal, utilizam algumas iniciativas metodológicas tais como: Estudo de casos, exposições orais, audiovisuais, atividades práticas, pesquisa campo, aulas práticas no campo, visitas técnicas, seminários, palestras e projetos educacionais.

Os projetos educacionais são desenvolvidos observando-se alguns critérios, tais como: a escolha de um tema relacionado à proposta curricular; formulação do problema; desenvolvimento de técnicas e teóricas; definição do objeto; procedimentos metodológicos;

recursos didáticos e financeiros; cronograma de atividades e avaliação. Nessa direção, é definido no PPP da escola que “[...] a proposta curricular não é espontânea, ela é intencional e planejada pelo coletivo da escola nos horários pedagógicos internos, na formação continuada e/ou na semana pedagógica.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 15).

Fica evidente, que uma das preocupações fundantes das escolas de origem do MST está diretamente relacionada à formação, numa perspectiva de que a escola contribua para o conhecimento da realidade pelos sujeitos; e ao currículo, centrado na prática:

Muita gente pensa que currículo é uma lista de conteúdo que o professor recebe pronto e que deve seguir à risca. O currículo tem conteúdo, mas não é só isso. O currículo é um conteúdo de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Na nossa proposta queremos romper com a educação tradicional que organiza o currículo em torno de conteúdos retirados dos livros. Conteúdos que são despejados na cabeça das crianças, sem preocupação com alguma relação entre estes conteúdos e a realidade. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1991, p. 3).

Nota-se que a na organização pedagógica da escola, no aspecto do currículo escolar, suas práticas estão vinculadas a um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica do MST, que “[...] é de que nas Escolas do Assentamento toda a aprendizagem e todo o ensino devem PARTIR DA REALIDADE.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1991, p. 2, grifo do autor). No Caderno de Educação 1 do MST, a concepção de realidade é detalhada de forma bem clara:

Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos dizemos e sentimos na nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca. São as pessoas e o que acontecem com elas. São os nossos problemas do dia a dia também os problemas da sociedade que se relacionam com nossa vida pessoal. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1992, p. 2).

Nesse sentido, diante da citação acima, o ensino na escola está diretamente relacionado com a vivência diária dos educandos, bem como com sua comunidade. E os conhecimentos produzidos na escola devem servir para a melhor compreensão do mundo que se vive (da família, escola, do assentamento, do próprio movimento e do país), assim, diante dessa percepção, os educandos poderão intervir nas soluções dos problemas que este mundo vai apresentando.

Segundo os fundamentos do MST, para que o currículo de escola do campo seja realmente diferente, é necessário garantir que os educandos tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real. Para compreendermos melhor essa dinâmica, do currículo centrado na prática, veremos duas diferenças em relação ao currículo tradicional:

- 1) Tiramos o centro do processo de aprendizagens de ensino da sala de aula: aprendemos e ensinamos a partir da prática, onde quer que ela aconteça. Pode ser na sala de aula, mas também pode ser na biblioteca, na cozinha, na horta, etc.
- 2) Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de matemática, português, Ciências, etc. passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando ou em função de temas que se relacionam com as necessidades coletivas do Assentamento. [...] Isto não quer dizer que a escola não tenha lista mínima de conteúdo de cada matéria, ou em cada área. Pode ter. Deve ter. Só que o mais importante não é conseguir a qualquer custo seguir toda a lista [...] Nessa proposta de currículo também é preciso que a Escola planeje adequadamente a distribuição do tempo. [...] Não é mais passar o dia inteiro sentados na sala de aula, mas também não é passar o dia na horta; é preciso equilibrar o tempo. Ler, escrever e contar, continuam sendo muito importantes. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1991, p. 4).

Essa proposta pedagógica, com um currículo proposto na prática, deve ser organizada pelos professores, em conjunto com a comunidade do Assentamento. Essa percepção se deu por meio da proposta pedagógica curricular da Escola Estadual Madre Cristina, através dos projetos educacionais desenvolvidos na/pela escola, ficando evidente a relação entre teoria e prática e envolvimento da comunidade local.

Para Sacristán (2000, p. 101), o currículo “[...] é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.” Nesse caminho, Schubert (1986 *apud* SACRISTÁN, 2000), deixa explícito que o currículo não é só um corpo de conhecimento, mas é um campo de atividades para múltiplos agentes.

Por outro lado, Miguel Arroyo (2013) considera que há vários debates na atualidade para que os saberes da docência sejam reconhecidos. Para ele, “[...] cresce o número de escolas e de coletivos docentes que se empenham em processos diversos de inovação do seu trabalho, que conseguem um clima de aprendizagens coletivas incorporando os alunos e seus saberes.” (ARROYO, 2013, p. 115).

Arroyo (2013), nos alerta que não se poderá ignorar as experiências sociais e o trabalho humano que é determinante do conhecimento. Assim, é necessário o reconhecimento das experiências sociais, de vida e trabalho, humanas, para o autor se essas experiências não forem

reconhecidas como “conformantes do conhecimento, das ciências, e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas, e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e da vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes.” (ARROYO, 2013, p. 117).

O importante desse caráter de reconhecimento dos saberes, tanto dos docentes, quanto dos educandos nos currículos, é reconhecer o próprio direito do conhecimento da história, é o reconhecimento de que todo conhecimento tem sua genealogia nas experiências sociais “[...] é mais do que uma questão epistemológica é uma questão política e pedagógica.” (ARROYO, 2013, p. 121).

Roseli Caldart (2001, p. 21), ao abordar o “currículo das escolas do MST”, traz que o termo “currículo” não é uma discussão muito comum nos debates dos educadores do MST, para ela, esse fato pode ocorrer em virtude da origem oficial do termo, mais acadêmico, ou mesmo por ser associado a procedimentos formais e redutores do processo educativo. A autora faz algumas reflexões acerca do currículo:

Quem não lembra das famosas ‘grades curriculares’ com significado vinculado à falta de liberdade pedagógica e ao desrespeito pelos educandos e pelas educadoras como verdadeiros sujeitos do educativo? E quando se associa currículo apenas com lista de matérias e conteúdos de ensino, por que, afinal, sofisticar a linguagem?. (CALDART, 2001, p. 21).

Para Caldart (2001), o MST passa a utilizar a expressão “ambiente educativo” para indicar; o conjunto das dimensões da formação a ser trabalhado com os educandos do movimento; e a formação da organização das relações sociais, dos tempos, espaços e conteúdo da escola, nesse sentido, a autora ressalta que:

Por ambiente educativo entendemos tudo o que acontece na vida da escola, dentro e fora dela, com uma determinada intencionalidade educativa. Não é apenas o dito, é também o visto, o vivido, o sentido, o participativo, o produzido. (CALDART, 2001, p. 21-22).

Para a autora, as próprias lições e concepções de educação humanizadora extraída do movimento, proporciona o pensar e repensar o currículo na escola. Ela destaca cinco dimensões de lições pedagógicas do movimento, primeiro as pessoas se educam aprendendo a ser, segundo se educam nas ações que realizam e nas obras que produzem. Na terceira dimensão de formação econômica, o MST destaca que:

[...] espera de suas escolas que ajudem no desenvolvimento da consciência econômica de seus educadores e de seus educandos, propiciando sua participação reflexiva nos processos econômicos de sustentação da escola: também incluindo seu planejamento pedagógico das práticas econômicas suficientemente complexas para o avanço do nível atual de consciência da comunidade em que se insere. (CALDART, 2001, p. 27).

A quarta dimensão, na formação política, espera-se que as escolas ajudem a politizar o cotidiano das comunidades.

Na quinta dimensão; práticas do ambiente educativo da escola, destaca que a centralidade do currículo ou do ambiente educativo de uma escola “[...] está nas práticas (e nas relações sociais que as constituem) de que se ocupam seus educandos e educadores.” (CALDART, 2001, p. 28). Nesse sentido, o planejamento pedagógico, o currículo e ou o ambiente educativo, deve ser o lugar de práticas, de atividades diversas, capazes de dar conta da complexidade da formação humana.

Ao aproximar o ambiente educativo e o currículo, Caldart (2001) traz que todo cuidado é pouco para garantir uma formação multidimensional, assim, as escolhas das práticas pedagógicas devem estar em sintonia com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de formação. Para tal, destaca que o momento das aulas não deve acontecer só dentro das salas de aula, mas entrelaçadas às outras atividades tais como: oficinas pedagógicas, que são práticas complementares ao tempo das aulas. Outro aspecto importante a ser destacado é o trabalho e produção nos “tempos e espaços” para a participação dos educandos e dos educadores na realização de atividades vinculadas ao funcionamento e manutenção material da escola.

A prática de Gestão Coletiva deve direcionar a participação dos educadores e dos educandos na estrutura orgânica da escola, ajudando a tomar decisões na execução das tarefas administrativas e pedagógicas. É importante, também, práticas pedagógicas que envolvam atividades artísticas para o desenvolvimento cultural e lúdico, entrelaçados com os próprios símbolos do movimento. Cabe destacar a relevância da participação em ações do movimento fora da escola, reafirmando que não é só dentro da escola que se aprende.

Por fim, a autora diz que uma das ações pedagógicas de suma relevância está na sistematização das práticas, porque “[...] registrar e refletir sobre as demais práticas é também uma prática que ajuda a garantir a qualidade do processo pedagógico.” (CALDART, 2001, p. 29).

Conseqüentemente, os princípios pedagógicos das escolas, gestados no berço do MST, estão vinculados à própria proposta de educação do movimento, uma vez que para o MST: “[...] educar é humanizar. Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser... Em todos os

tempos e lugares, lutar pela humanização, fazer-nos humanos é a grande tarefa da humanidade.” (CALDART, 2001, p. 22).

Conquanto, para que possa concretizar essa proposta pedagógica é preciso que todo o assentamento se envolva, devendo pôr em práticas os sete princípios pedagógicos para as escolas do MST, que serve para todas as formas de atendimento de ensino nas escolas, desde a educação infantil à alfabetização de jovens e adultos. Os primeiros princípios “[...] todos ao trabalho [...] todos se organizando [...] todos participando[...]” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 13), nesses princípios a escola é entendida, para além dos estudos, como lugar de trabalho, organização e participação, ou seja, os educandos participam das ações de organização e arrumação do ambiente escolar. Nesses princípios, os estudos devem focar nas reflexões sobre: a ação de estudar; as formas de organização; a participação e a importância do trabalho na escola, em casa, na associação e na cooperativa de produção.

O caderno de Formação 18 do MST: **O que queremos com as escolas dos assentamentos**, traz no quarto princípio pedagógico, “[...] todo o assentamento na escola e toda a escola no assentamento [...] a Escola e o Assentamento devem estar ligados igual aos namorados: são dois, mas tão agarradinhos que até parecem um só.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 14).

O quinto princípio, **todo o ensino partindo da prática**, deixa explícito que o ensino não deve partir do conteúdo, mas da experiência vivida pelos(as) estudantes, nele é destacado o que se deve fazer para que isso ocorra:

- a) **Prática-teoria-prática.** O ensino deve partir sempre da realidade vivida[...], no assentamento, no mundo fora dele. A teoria, conteúdos já elaborados serve para ajudar a refletir sobre esta realidade.
- b) **Temas geradores.** A realidade vivida [...] deve ser a partir de TEMAS. Os temas ajudam a integração das disciplinas. [...] Ajudam a estudar a realidade mais de perto.
- c) **Do perto ao longe.** A realidade vivida pelo coletivo da escola não é tudo. Existem outras realidades maiores. É preciso ligar a história do Assentamento com a luta pela a terra em todo o Brasil.[...] É preciso ligar o que acontece perto com o saber acumulado de todo o mundo.
- d) **Da observação à ciência.** Pela observação de nossos avós sabemos que se deve plantar cenoura na lua minguante. Mas para nós é pouco saber isso. Precisamos saber o porquê de fazer isso. O que a lua tem a ver com as plantas? A escola deve ajudar a responder esta e outras perguntas[...]
- e) **Avaliação prática e coletiva.** Só prova não chega. É preciso avaliar a participação dos alunos na organização e no trabalho. [...] a convivência dos alunos com outros alunos e dos professores com alunos[...] os alunos devem avaliar-se. O Assentamento deve avaliar a Escola. A Escola deve ajudar a

avaliar o conjunto do Assentamento[...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 17-19, grifo nosso).

Nesse princípio pedagógico, nota-se os pontos de partida para um ensino diferente, com foco na aprendizagem, levando em consideração a experiência de mundo do estudante, conforme defende Freire (2011).

O sexto princípio pedagógico, refere-se diretamente à função do professor, destacando que “todo professor é um militante”. Enfatizam nesse princípio que “[...] o professor deve participar da vida do Assentamento. Só dar aula não chega, ele deve participar das discussões e ações principais do Assentamento como um todo.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 19). Por fim, o último princípio pedagógico, para as escolas dos assentamentos, refere-se a **Todos se educando para o novo**, nessa perspectiva do novo, o caderno de formação do MST nº 18 traz que a escola deve ser séria e alegre ao mesmo tempo e assim contribuir para que os sujeitos aprendam a lutar e ser firme nas lutas, e ainda:

[...] não perder a sensibilidade e a ternura de quem descobriu e compreendeu o outro. Mas também aprender a se indignar profundamente com qualquer injustiça cometida contra qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1999, p. 20).

Esses princípios pedagógicos demonstram que, para a construção de uma escola “diferente”, é necessária a construção coletiva, partindo da necessidade dos próprios sujeitos. Assim, a reflexão metodológica dos processos educativos, como o próprio movimento nos chama à atenção, é de que nas escolas dos Assentamentos e/ou acampamentos podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos. Apesar de se ter práticas pedagógicas diferentes numa mesma escola, seja na educação infantil, ou na modalidade da educação de jovens, adultos e idosos, os princípios filosóficos são e devem ser os mesmos. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996).

Para uma melhor compreensão das práticas educativas, realizadas nas escolas do/no campo, em evidência a escola Madre Cristina, procuramos entender a visão de educação proposta pelo próprio MST, que é concebida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido de formação dos sujeitos. Dessa maneira, o MST destaca cinco princípios filosóficos de educação:

- 1) Educação para a transformação social. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 2) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 5) Educação como processo permanente de formação transformação humana. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 10).

De forma geral, o primeiro princípio filosófico de educação do MST se vincula, organicamente, com os processos sociais que visam a transformação da sociedade atual. O segundo princípio, está diretamente voltado para uma educação que possa contribuir para solucionar os problemas cotidianos dos assentamentos e dos acampamentos, numa perspectiva da construção real de alternativa de permanência no meio rural e de melhor qualidade de vida para os camponeses. Nesse princípio se tem como elemento estratégico a cooperação e implantação criativa das lições da história e da organização coletiva do trabalho.

No princípio três, **educação voltada para as várias dimensões humanas**, destaca-se a educação onilateral³² de desenvolvimento onilateral do ser humano, expressão utilizada por Marx (1988) e Marx e Engels (2003) defendendo então que “[...] a educação no MST assuma este caráter de onilateralidade, trabalhando que cada uma de suas práticas, as várias dimensões da pessoa humana e de um modo unitário ou associativo.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 8).

O quarto princípio, **“Educação com/para valores humanistas e socialistas”**, traz que é necessária uma educação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo. Por fim, o quinto princípio defende a capacidade de transformação do ser humano, condição básica do processo educação/formação. Esse princípio traz, de forma enfática, que as pessoas não se educam/aprendem da mesma maneira, em todas as fases da vida. Daí a necessidade de metodologias diferentes, para as diferentes formas de aprendizagem. A importância da teoria x prática no processo da aprendizagem, consiste em que “[...] a educação

³²Na concepção de MARX; ENGELS, 2003), é possível o desenvolvimento onilateral do homem na sociedade, nomeadamente sobre a combinação do trabalho produtivo com a formação intelectual. “Se o homem forma todos os seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem [...] (MARX; ENGELS, 2003, p. 149). Para Manacorda (2010, p. 96) a “[...] onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.”

não é obra apenas da inteligência, do pensamento; é também da afetividade do sentimento.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 11).

Encontramos também, na organização do trabalho pedagógico e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola Madre Cristina, tendências dos princípios pedagógicos do MST, como por exemplo: o princípio pedagógico auto-organização dos/das estudantes:

[...] os educandos possuem uma conduta autêntica referente a auto-organização como: definir junto com os educadores as organizações das festas de aniversários, a discussão de propostas diferenciadas com a coordenação pedagógica [...] (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 42).

Pode-se destacar, que a escola João Florentino também apresenta, em suas práticas pedagógicas, princípios pedagógicos da educação do campo, com foco na realidade dos sujeitos, a escola diz que: “[...] procuramos valorizar [...] a realidade social da comunidade e de turmas e modalidades ofertadas pela escola, envolvimento de todos os profissionais da educação neste processo e sensibilização da maioria dos alunos.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 6).

Todavia, se percebe, no período da pesquisa da tese, que as vivências educativas desenvolvidas na escola Madre Cristina e nos projetos educativos se aproximam dos 13 princípios pedagógicos da educação, contidas nos princípios da educação do MST, talvez, se possa afirmar que esse fato ocorra em virtude de suas raízes serem do próprio movimento. Destaca-se, aqui, os 13 princípios pedagógicos norteadores da educação do MST:

- 1º) Relação entre prática e teoria.
 - 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
 - 3º) A realidade como base da produção do conhecimento.
 - 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis.
 - 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho
 - 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
 - 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
 - 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
 - 9º) Gestão democrática.
 - 10º) Auto-organização dos/das estudantes.
 - 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras.
 - 12º) atitude e habilidade de pesquisa
 - 13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.
- (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1996, p. 24).

As evidências desses princípios, contidos nos projetos educativos da escola Madre Cristina, tais como: **Entrelaçando Saberes; A Hora do Conto; Intercâmbio das EJAs FeirArt EJA; Tempo Casa/Família**, demonstram a interlocução com a prática social dos/das estudantes, apresentando o respeito à leitura de mundo dos educandos/as. Esses projetos serão melhor detalhados no tópico 3.3.2 desta seção. Não obstante, nossa reflexão vai ao encontro das afirmativas de Freire (2015) de que a prática educativa é feita de afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.

Freire (2015, p. 121), destaca que uma das tarefas essenciais da escola, como pilar de produção sistemática de conhecimento, “[...] é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade.” Assim, a perspectiva freiriana, de uma das funções da escola, é de que ela fomente a curiosidade dos educandos/das em vez de “[...] amaciá-la ou ‘domesticá-la’.” Para tanto é indispensável que o “[...] educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 2015, p. 121).

3.3 A EJA na Escola Madre Cristina: vivências e sentidos

Quando o analfabeto se dá conta da necessidade de decifrar e dominar um código, uma linguagem, já não é mais analfabeto. Já está se alfabetizando [...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 7).

Iniciar esse tópico a partir da epígrafe acima, nos permite algumas reflexões sobre a ideia de “ser analfabeto”. Quando a epígrafe traz: “já está se alfabetizando”, notamos aqui a proximidade com a pedagogia freireana. Nessa perspectiva, Francisco C. Weffort, no prefácio do livro **Educação como prática de liberdade**, de Paulo Freire (1967), destaca que Paulo Freire, em sua visão pedagógica e no seu método de ensino, preza “[...] o respeito à liberdade dos educandos — que nunca são chamados de analfabetos mas de alfabetizandos — é anterior mesmo à organização dos círculos.” (WEFFOR, 1967, p. 4.). Para Freire (1981) a palavra jamais pode ser vista como um “dado” (ou como uma doação do educador ao educando), para ele, todo aprendizado deve encontrar-se, intimamente, associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando.

São vários os dizeres e concepções sobre o fenômeno analfabetismo, também chamados do “ser analfabeto” jovens, adultos e idosos, que para muitos é quem não sabe ler e ou escrever.

Freire (1981), em seus escritos, em tempos de exílio no Chile, 1968, descreve seis significados atribuídos ao termo analfabetismo

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma ‘erva daninha’ – daí a expressão corrente: ‘erradicação do analfabetismo’ –, ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de ‘civilização’ de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’. (FREIRE, 1981, p. 11).

A partir da crítica realizada por Paulo Freire (1981), sobre as visões distorcidas da palavra analfabetismo como: “erva daninha”, “enfermidade”, “chaga”, “incapacidade”, “pouca inteligência” e “preguiça”; infere-se que, nessas concepções, a alfabetização se transforma em um ato pelo qual o chamado alfabetizador vai “enchendo” o alfabetizando com suas palavras. Ainda nessa acepção, o analfabeto é um “homem perdido”. Portanto:

[...] é preciso, então, ‘salvá-lo’ e sua ‘salvação’ está em que consinta em ir sendo ‘enchido’ por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha. (FREIRE, 1981, p. 11).

No entanto, temos que compreender que essas “visões distorcidas” que envolvem o analfabetismo, são construções ideológicas, que desempenham as funções de ocultar a realidade social e ou mesmo de silenciar e continuar a exploração/dominação das pessoas pobres, dos grupos minoritários da sociedade.

Vale destacar, que o analfabeto é quem não domina um certo tipo de código, em especial a linguagem escrita. Todavia, os jovens, adultos e ou os idosos analfabetos, são os sujeitos que, em sua trajetória de vida, sofreram uma exclusão social, não tiveram a oportunidade de frequentar e terminar seus estudos em tempos considerados regulares, ou mesmo, foram excluídos e ou expulsos da escola, fato que denominam hoje de evasão escolar. Cabe frisar, que eles não saíram da escola, “[...] por vontade própria, nem porque era ‘fraco das ideias’. Saiu porque existe um plano de negar, aos pobres, o acesso à experiência acumulada pelo ser humano, desde sempre, até os dias atuais.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 6).

Para a superação da cultura “distorcida” de analfabetismo, é preciso compreender que a alfabetização faz parte de um processo para capacitar as pessoas a dominar um determinado código de linguagem. “O código não é apenas a linguagem escrita, é expressões simbólicas, expressões corporais [...] é a arte de saber utilizar estes códigos (dimensão oral).” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 6). Nessa direção, isso será possível quando a proposta educacional parte da realidade dos alfabetizandos e Segundo Freire (1981):

Na medida em que os alfabetizandos vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, irão podendo atuar cada vez mais seguramente no mundo. A alfabetização se faz, então, um quefazer global, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se assumam como seres do quefazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história. (FREIRE, 1981, p. 17).

Para Freire (1981), quando os alfabetizandos passam a problematizar o próprio analfabetismo será possível entendê-lo em sua complexidade.

Segundo Araújo (2012), as políticas públicas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil, pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadores do campo. Nesse sentido, a ausência do Estado brasileiro na implantação de políticas públicas para a população de jovens e adultos, faz com que a sociedade civil organizada, a exemplo os movimentos de educação e cultura popular, Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), ainda no início da década de 1960, fomentassem e colocassem em prática ações para alfabetização de adultos, em especial em comunidades rurais.

Mais recentemente, os movimentos sociais, ao seu modo, vêm buscando possibilidades de alfabetização e de escolarização para os trabalhadores do campo. Pode-se dizer que, na atualidade, a EJA no meio rural constitui resposta às demandas por escolarização dos trabalhadores organizados em seus movimentos e organizações sociais. (ARAÚJO, 2012, p. 255).

Diante desse cenário, os movimentos sociais, por meio dos Fóruns Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos- FPDEJA; ou dos movimentos sociais camponeses, especialmente o MST, tem lutado arduamente para garantir que essa modalidade de educação ocorra como direito a todos os sujeitos, que de certa forma, são excluídos do processo de

escolarização seja em âmbito urbano ou rural. O próprio MST reconhece a necessidade de que a alfabetização ocorra dentro do movimento popular:

A alfabetização faz parte da Educação popular (EP). Nós entendemos que a educação só é popular quando produzida a serviço dos interesses reais das classes populares e, em nosso caso, de um movimento popular [...] Para o MST alguém ser alfabetizado não é apenas desenhar o nome. Nem é apenas escrever um bilhete. Nem decifrar e responder um questionário para conseguir financiamento. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 5).

Para o movimento, a alfabetização, para além das campanhas de alfabetização (apesar que pode até começar por uma), deve ser entendida como um processo para capacitar as pessoas a dominar determinados códigos, considerando sempre que a apropriação do conhecimento é um processo permanente:

Sem Terra alfabetizado é alguém que escreve bilhete, que lê os jornais e os documentos do MST, que decifra e preenche questionário, que conhece a história da terra e da luta pela terra, que tem gosto em ler livros e busca o conhecimento técnico, saber falar em público e, além disso, que sente o coração bater mais forte por causa da mística e continua a sonhar e a construir uma sociedade sem exploradores e explorados. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 9-10).

Diante dessa compreensão, a escola Estadual Madre Cristina, destaca em seu PPP, que:

A EJA, Educação de Jovens e Adultos para nós é muito mais que simplesmente receber educandos é fortalecer parcerias para uma conduta importante e eficaz na jornada de construção e reformulação de saberes, incluindo trajetória de luta, o entendimento de se sentir sujeito de sua própria história e principalmente revigorar sempre a mística de nossas raízes para um salto de qualidade no aprender científico, teórico e aprendido de experiências de vida. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 41).

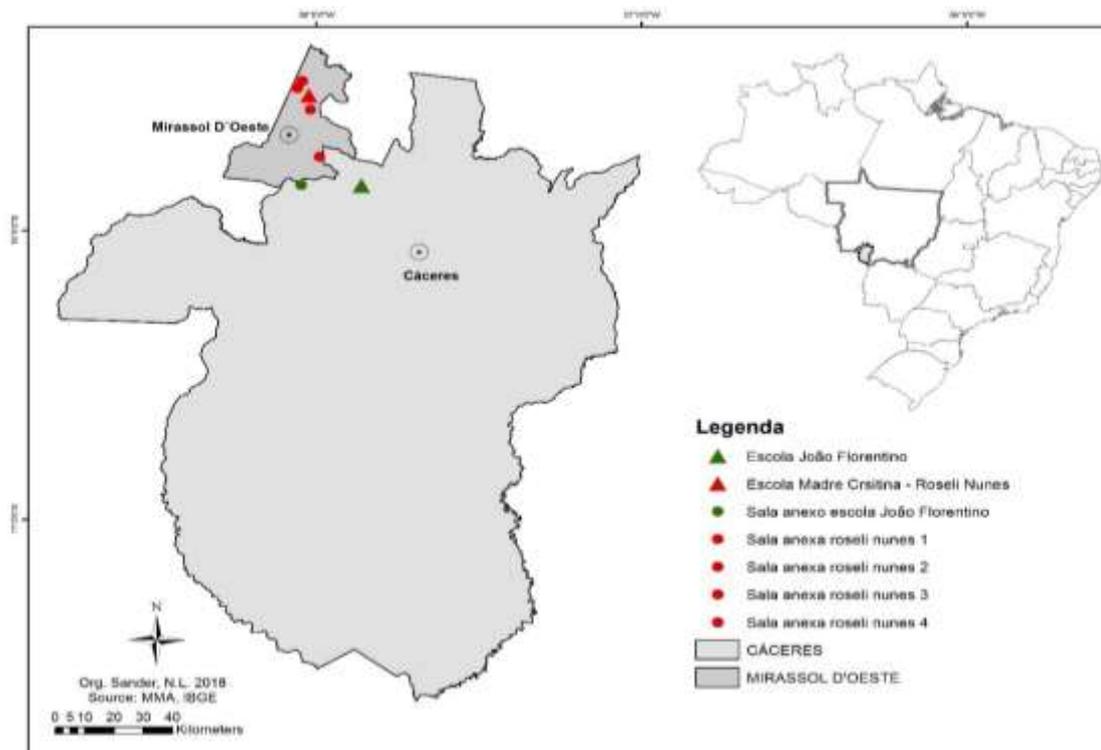
Em função da grande demanda de EJA na comunidade, a escola, no ano de 2018, manteve em sala de aula, 14 turmas de EJA; sendo 04 turmas na própria sede da Escola madre Cristina, com 01 turma do 1º segmento (anos iniciais), 01 turma do 2º segmento (6º ao 9º ano) e duas turmas do Ensino Médio 1º e 2º ano. Além das turmas da sede, a escola oferta as aulas em salas anexas, nos seguintes locais: quatro salas no Assentamento Margarida Alves; quatro no Assentamento Sílvio Rodrigues; uma no Assentamento Beira Rio; e uma no Assentamento

Trezentos; que ao todo somam a média de cento e setenta educandos, que possuem atendimento diferencial das demais formas de organização dentro da escola.

Além da EJA a escola atende, no período matutino, o ensino fundamental de 9 anos e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Agroecologia (EMIEP). As turmas de EJA funciona no período noturno, entretendo no caso do projeto EJA Itinerante, alguns alunos da EJA são atendidos no período matutino. Vale destacar que, em Mato Grosso, como já mencionado, as salas de aulas anexas à sede são utilizadas para suprir a necessidade em localidades distantes de uma escola, e/ou em escolas que não tem espaço físico suficiente para atender suas demandas. Assim, é possível utilizar as “salas anexas”, que são espaços cedidos para contemplar a demanda por salas de aulas das escolas responsáveis. Essas salas podem funcionar em prédios escolares cedidos, e/ou mesmo -- no caso da realidade do âmbito rural -- em salas de aulas não convencionais, como barracões, ou igrejas, cedidas pela comunidade local. Há, ainda, a possibilidade das aulas acontecerem na própria residência dos educandos, de forma itinerante, como é a realidade da EJA na Escola Madre Cristina.

O mapa 5 nos propicia a visibilidade da localização das escolas em estudo e suas salas anexas.

Mapa 5 - Localização das escolas: EEJFN, EEMC e salas anexas



Fonte: Organizado por SANDER (2018) a pedido da autora.

Diante dos desafios e das dificuldades apresentadas -- e com o objetivo de manter os adultos e idosos nas salas de aulas, bem como para estimulá-los a retornar, manter e continuar seus estudos -- a escola Madre Cristina criou o projeto Educação de Jovens e Adultos Itinerante (EJA Itinerante), denominado de “ EJA Itinerante no/do Campo: Entrelaçando saberes”. Segundo o próprio projeto, busca-se referência nas experiências de escola itinerante do projeto político do MST, que se articula com a reconstrução da sociedade e da educação que temos, portanto, o projeto surge nos moldes das Escolas itinerantes³³.

³³A Escola itinerante surge dentro dos Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de forma a garantir o direito à educação às crianças, adolescentes, jovens e adultos acampados em situação de itinerância. Uma das primeiras experiências foi na Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, aprovada pelo Conselho de Educação em 19/11/1996. Segundo Bahniuk e Camini (2012, p. 333) essa denominação é dada às escolas localizadas em acampamentos MST. Denominam-se itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Segundo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (1998, p. 8), “[...] talvez um dos principais aprendizados da Escola Itinerante esteja sendo o de que é possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condições de infra-estrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças. Debaxo das árvores, num quarto de alojamento, em quadras de futebol, no meio da estrada, nos pavilhões dos parques de exposições as aulas acontecem; aulas de cidadania, de

O projeto EJA itinerante funciona na escola desde 2015, segundo a justificativa do próprio projeto, ele surge dos ideários e das vivências, em acampamentos, de duas líderes preocupadas em tornar possível o estudo, sem a necessidade dos alunos saírem de suas comunidades, ou casas. Esse projeto tem o objetivo de:

[...] proporcionar momento de retorno aos jovens e adultos do campo a educação básica em atendimento diferenciado, com pratica educativas e pedagógicas específico a realidade dos mesmos, voltada a cidadania, proporcionando ensino comprometido com a qualidade em diferentes áreas reparadoras, que possibilite a entrada dos mesmos no âmbito dos direitos civis, restaurando direitos a eles negado - o direito a uma escola de qualidade com a complexidade existente a realidade de cada educando, é que o educador seja mediador dessas situações ao atende-lo no espaço escola/residência com respeito a sua cultura sócio político e diversidades. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 9).

O projeto EJA itinerante surgiu a partir da grande demanda por uma educação de jovens e adultos no assentamento, no meio rural e em seu entorno e, também da posterior avaliação do coletivo da escola:

[...] a Escola Madre Cristina lança o grande desafio em executar o projeto voltado ao público da EJA(Educação de Jovens e Adultos, sendo ela itinerante para um público de jovens e adultos camponês que tem como lema escolarizar para que possa construir um soleamento participativo de todos os envolvidos nesse processo com respeito a diversidade e a identidade e diferença das pessoas que constituem e ao mesmo tempo seja reconhecido no cotidiano nas complexidades da vida moderna é o campo não fica alheio a essa situações e complexidades que exigem e demanda que os jovens e adultos tenham acesso a essa modernização sem perder sua cultura, conhecimentos(saberes popular) onde mora, por isso a Escola tem esse grande desafio e demandas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 8).

Consta ainda que, antes da implantação do projeto na escola, um dos desafios em trabalhar com a EJA era a evasão escolar dos seus educandos. Registra-se no projeto, que a escola buscou se reorganizar em sua prática pedagógica, fundamentada nas experiências da educação popular e, assim, buscou organizar de forma que seu:

[...] currículo seja a expressão viva dos interesses, dos modos de vida, das experiências com o mundo do trabalho dos educandos/educandas e

realidade, que produzem conhecimentos sobre a vida e como torná-la mais bonita, mais justa, mais humana.”

educadores/educadoras, possibilitando assim a educação formal e informal. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 16).

Miguel Arroyo (2013), em seus estudos sobre a importância da garantia dos direitos das experiências sociais nos currículos, assevera que:

[...] nas diretrizes e reorientações curriculares falta sociedade, falta dinâmica social, faltam as tensas experiências sociais que nos cercam, que invadem as escolas nas vidas das crianças e dos adolescentes, dos jovens e adultos, dos próprios docentes. (ARROYO, 2013, p. 119).

Arroyo (2013), ao problematizar a questão do currículo oficial, que ignora as lutas cotidianos dos sujeitos, destaca que:

Avançamos em ver o currículo como o campo do conhecimento por excelência e em ver o docente como os profissionais dos conteúdos curriculares, um grande avanço na identidade profissional. Reconhecemos que o importante de um desenho curricular ou de uma aula é que sejam ricos em conhecimentos, o que supõe dar centralidade ao ensino aprendizagem de concepções, noções, teorias, formulas, porém ainda distantes e descoladas das experiências sociais, das vivências dos educandos e dos próprios saberes docentes. (ARROYO, 2013, p. 118).

Entendemos a crítica apresentada por Miguel Arroyo (2013), de que apesar dos avanços nos desenhos curriculares e no material didático e na incorporação dos saberes científicos e tecnológicos, no entanto, esses avanços apresentam menos densidade de experiências sociais nos currículos. Entretanto, podemos constatar que o currículo da Escola Madre Cristina, ao trazer que o “[...] currículo seja a expressão viva dos interesses, dos modos de vida, das experiências com o mundo do trabalho dos educandos/educandas e educadores/educadoras.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 16), tem a preocupação com a construção de um currículo que valorize as vivências de seus educandos/as e educadores/as.

Nessa direção, o currículo da escola pode ser definido, nas palavras de Sacristán (2000), como uma condensação ou expressão da função social e cultural da escola, nesse sentido o autor afirma que:

[...] é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Para atender toda a demanda da EJA do assentamento, como já mencionado, a escola Madre Cristina atende a essa modalidade, também, nas comunidades (assentamentos) vizinhos, nesse sentido, o quadro 3 apresenta o nome das localidades de atendimento e o quantitativo de alunos por turma e os segmentos atendidos pelo projeto EJA/Itinerante.

Quadro 3 - Demonstrativo das turmas de EJA Escola Madre Cristina

Assentamento/comunidade	Segmento/ano ofertado	Número de alunos
Sede da escola -Roseli Nunes	1º e 2º ano 1º segmento	7
Sede da escola -Roseli Nunes	1º e 2º ano 2º segmento	12
Sede da escola -Roseli Nunes	1º ano Ensino Médio	11
Sede da escola -Roseli Nunes	2º ano Ensino Médio	11
Margarida Alves	1º e 2º ano 1º segmento	8
Margarida Alves	1º e 2º ano 2º segmento	17
Margarida Alves	1º ano Ensino Médio	11
Margarida Alves	2º ano Ensino Médio	12
Silvio Rodrigues	1º e 2º ano 1º segmento	23
Silvio Rodrigues	1º e 2º ano 2º segmento	15
Silvio Rodrigues	1º ano Ensino Médio	14
Silvio Rodrigues	2º ano Ensino Médio	14
Beira Rio	1º e 2º ano 2º segmento	9
Trezentos	2º ano Ensino Médio	14

Fonte: Organizado pela autora diante dos dados -PPP EEMC (2018).

Diante dos diferentes desafios, dentre eles as distâncias do percurso dos alunos à escola, a EJA é ofertada no espaço da escola sede, para os alunos que moram próximo à escola. E para os outros alunos, a EJA acontece, tanto na escola sede do assentamento Roseli Nunes, como nas salas anexas nos demais assentamentos circunvizinhos: Silvio Rodrigues, Beira Rio, Trezentos e Margarida Alves. Assim, as aulas acontecem em escolas municipais cedidas pela rede municipal, como é o caso do assentamento Margarida Alves, na escola Zumbi do Palmares. E nas demais localidades (assentamentos) citadas, o ponto de referência para a realização dos encontros/aulas é nas igrejas, nas residências dos alunos(as) e/ou nos centros comunitários. Vale ressaltar, que segundo os registros da escola, os lugares das aulas são escolhidos pelos próprios educandos da comunidade escolar, nas reuniões. É importante enfatizar, que mesmo tendo as salas de aulas para apoio, os alunos relatam, nas atas das reuniões da escola, que preferem as aulas em suas casas, com formação de grupos de estudos.

O projeto da escola EJA Itinerante conta com professores por área de conhecimento, inclusive para atender as demandas do segundo segmento (6º ao 9º ano) e do ensino Médio. São profissionais de Língua Estrangeira/Espanhol, Ciências da Natureza, Educação Física, Língua Portuguesa e quatro Pedagogos. Enfatiza-se que os professores por área, ministram aulas na escola sede, no entanto, são os professores pedagogos que atendem as turmas das salas anexas.

A forma de atendimento dos professores por área para atender os alunos das salas anexas, do segundo segmento e ensino médio, ocorre de forma conjunta com os pedagogos, ou seja, os professores de área preparam e disponibilizam os conteúdos a serem ministrados pelos professores pedagogos, nas salas anexas. Em caso de dúvidas dos conteúdos, os professores organizam encontros pedagógicos com os alunos, nas salas de aula nas escolas sede e anexas. Vale realçar que, conforme o projeto, “[...] esses educandos (as) recebem as aulas em casa, como suporte e devem frequentar pelo menos, duas vezes na semana de forma alternada, aulas em sala na escola com suas respectivas turmas.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 8).

O projeto EJA itinerante traz que o trabalho educacional com a EJA, nas salas anexas, é, de fato, um trabalho diferenciado, uma vez que os educandos estão em diferentes níveis de escolarização (da alfabetização ao ensino médio), no entanto, a escola criou algumas estratégias para trabalhar essa diversidade:

No que diz respeito aos alunos atendidos em casa, as professoras pedagogas [...] realizam, com alguns alunos, um trabalho especial que vai desde a alfabetização ao letramento e com outros, as mesmas atividades desenvolvidas nas salas de aula na escola. A saber, os alunos necessitam de critérios específicos formulados para esse tipo de atendimento diferenciado desenvolvido. De início, é realizada toda uma conversa com a turma escolar na qual os referidos educandos pertencem, justificando aos demais colegas de classe o motivo pelos quais há necessidade em realizar esse tipo de amparo. Além disso, tanto a coordenação e gestão escolar, quanto a coordenação do projeto, fazem uma conversa com esses educandos onde os mesmos são colocados a parte da importância do projeto e o desenvolvimento de todas as práticas e propostas estabelecidas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 10).

Nessa direção, os procedimentos metodológicos do Projeto EJA Itinerante, na escola Madre Cristina, se diferencia das práticas educativas que ocorrem dentro das salas de aulas “convencionais”, uma vez que ele prioriza:

[...] desenvolver as atividades pedagógicas e educativas em tempo de alternância casa/escola onde os educandos irão participar das aulas nas áreas

místicas e debates, estudos e pesquisas em bibliotecas, LIED, estudos em áreas com conteúdo programados para atender a demanda. Esses educandos (as) recebem as aulas em casa, como suporte e devem frequentar pelo menos, duas vezes na semana de forma alternada, aulas em sala na escola com suas respectivas turmas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 8).

Por meio do projeto EJA Itinerante a escola desenvolve outra importante ação, trata-se do projeto “Entrelaçando Saberes”. Este, tem em especial três atividades, com atendimento individual aos educandos, até a socialização coletiva das atividades que são desenvolvidas durante o processo de ensino/aprendizado diferenciado. Uma das atividades propostas, para socializar o conhecimento e o aprendizado desenvolvido de forma individual, é a atividade *A Hora do Conto*:

Este momento acontece quinzenalmente, criando momentos de interação entre professores e alunos mediados pela contação, e leitura de histórias da literatura. São momentos dinâmicos e lúdicos que envolvem planejamento coletivo entre educadores. Essas atividades reuniram os educandos das salas anexas e os educandos do ensino nas casas (educando estes que fazem parte dessas salas e são matriculados nas mesmas). (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 11).

Outra atividade que cabe destaque é o **FeirArt EJA**. Consta no projeto que, nessa atividade, acontece o momento de socialização das produções desenvolvidas no tempo casa, com os professores:

Nessa atividade, os educandos realizam ou trazem suas produções desenvolvidas com os professores, fazem a troca de sementes, demonstram suas culturas relacionadas a festas de santo, contos, folclore, danças e outras manifestações culturais; argumentam seus pontos de vistas sobre determinados assuntos de interesse; expõem seus trabalhos manuais e artesanais, culinárias e outros; constroem um conjunto de conhecimento. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 11).

Há também a atividade **Tempo Casa/Família**, essa proposta:

[...] constitui-se no deslocamento do educador até a casa dos educandos de maneira a levar os conteúdos já planejado com sequencia priorizando as demandas e especificidades de cada educando. **O educando recebe o educador na casa ou terreiro, galpão, na própria cozinha e ali acontece a troca de experiência tanto pedagógicas como educativas, caracterizando a trocas de saberes.** (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 11, grifo nosso).

As fotos 6 e 7, representam alguns momentos de encontros formativos na residência dos alunos.

Foto 6 - Aula projeto EJA/Itinerante



Fonte: Acervo da EEMC (2018).

Diante dessa fonte, podemos notar que distante da considerada “[...] sala de aula convencional [o] professor itinerante deve extrapolar as dimensões que estão colocadas nas propostas pedagógicas orientadas pelos sistemas de ensino.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 16). Conforme o documento mencionado, para que ocorra práticas educativas vinculadas aos saberes dos educandos é importante que o professor desenvolva ações pedagógicas diversificadas, a partir dos interesses e necessidades de cada sujeito da EJA.

Os recursos materiais didáticos, utilizados para o desenvolvimento das aulas, são disponibilizados pela escola sede, oriundos de recursos recebidos da mantenedora, e/ou recursos da própria comunidade local. No entanto, cabe ao professor selecionar, organizar e levar os materiais didáticos a serem utilizados em cada encontro/aula.

Foto 7 - Aula projeto EJA/Itinerante



Fonte: Acervo da EEMC (2018).

Conforme registro no projeto EJA/Itinerante, os desafios para os educadores são constantes, pois enfrentam as dificuldades próprias do dia a dia do campo para garantir a sobrevivência, entretanto, afirmam que “[...] mesmo com todas as dificuldades, uma escola possível para as classes populares se constitui em constante busca e qualquer transformação exige vontade política dos educadores.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 7).

Na estrutura documental dos registros escolares, buscando atender as normatizações da mantenedora, no caso a SEDUC, as formas de registros das atividades do projeto são “[...] com fotos, vídeo-aulas, caderno de campo e fichas que são assinadas pelos educandos, como registro de frequência desse momento tão solene e importante na aprendizagem.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 11-12).

Por fim, concomitante ao projeto, é realizada, semestralmente, a atividade denominada de “intercâmbio das EJAS”, que oportuniza ocasiões de socialização de todas as turmas de EJA da sede, com os alunos das salas anexas. Essa atividade, segundo o projeto, tem o objetivo de estimular e motivar os alunos para não desistirem das aulas. Nesses encontros acontecem mostras culinárias, que favorecem momentos de partilha com a comunidade, onde os alunos

preparam pratos típicos da região de onde vieram, ou que marcaram a história de suas famílias. Dessa forma, a atividade do intercâmbio de alunos da EJA na escola:

[...] busca: proporcionar a socialização entre os educandos, para que haja maior interação na aprendizagem e valorização da cultura existente nesse grupo, saberes populares; conversar em grupos e respeitar todas as opiniões, inclusive as divergentes; relatar experiência e fatos e ideias, vivências no campo. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 11-12).

A imagem a seguir (foto 8), faz parte do acervo de registro de socialização entre educandos da EJA das salas anexas, do Assentamento Trezentos:

Foto 8 - Socialização entre educandos da EJA atividade **Intercâmbio das EJAs**



Fonte: Acervo da EEMC (2018).

Esse compartilhamento de saberes, por meio da troca de experiências, do desenvolvimento da oralidade e da apresentação dos trabalhos expostos, possibilita a relação teoria/ prática.

Dessa forma, diante dos projetos citados anteriormente, pode-se dizer que a Escola Madre Cristina entende que a EJA vai além do processo de escolarização, pois como demonstrado, partir das práticas educacionais realizadas por essa escola, pode-se afirmar que

tais práticas são desenvolvidas diante dos pressupostos freireano³⁴, uma vez que a própria escola reconhece que “[...] é preciso considerar que o aluno de EJA traz consigo experiências, conhecimentos, saberes e ainda sua própria leitura de mundo.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2017, p. 16). Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (1994) o que impulsiona a aprendizagem do adulto são suas necessidades, que faz com que crie vontade e se esforce em querer aprender. “Saber trabalhar com as necessidades dos adultos envolvidos, é garantir a motivação durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 4). Portanto, fica evidente que os trabalhos desenvolvidos com a EJA, partem da realidade mais próximas dos educandos

Dessa forma, quando a escola abre espaço e tempo para a cultura local -- através do “Intercâmbio das EJAS”, particularmente, com a arte da interação na aprendizagem, e valorização da cultura dos saberes populares; diante das conversas em grupos com respeito às opiniões, inclusive as divergentes; com os relatos de experiências de fatos e ideias, vivências no cotidiano -- essa cultura popular se espalha e passa a ser difundida e com isso, essa própria escola está validando uma forma cultural, dando-lhes o destaque das consideradas culturas eruditas. Assim, o livro **O que é o método**, de Paulo Freire, corrobora na apreciação dessa prática educacional da escola, demonstrando que a tarefa da escola e “[...] do educador é, antes de mais nada, a de criar uma outra educação.” (BRANDÃO, 2005, p. 85).

Nesse contexto, diante das práticas educativas, é preciso pontuar que os alunos da EJA chegam no espaço escolar, independentemente do local onde ele ocorra, após longa jornada de trabalho e que as diferentes práticas educacionais podem contribuir para o dinamismo da aula, bem como motivar para o despertar da curiosidade e da crítica da própria realidade.

Pode-se afirmar, que o alfabetizando da EJA, na escola Madre Cristina, se insere num processo criador do qual ele é também sujeito, uma vez que a alfabetização de adultos deve ser entendida como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, portanto, essa alfabetização é um esforço de leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1989).

Por fim, foi possível compreender que os princípios pedagógicos da Escola Estadual Madre Cristina, estão vinculados aos princípios fundamentais do movimento, com uma proposta de educação fortemente relacionada com a teoria e prática e com princípios filosóficos

³⁴ A grafia empregada é utilizada de forma a manter inalterado o nome do autor Paulo Freire.

de uma educação para a transformação social, para o trabalho e cooperação, com foco para as várias dimensões humanas

4 TERCEIRA MARCHA: EJA: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIAS

Eu morreria feliz se eu visse o Brasil em seu tempo histórico cheios de marchas:

- Marchas dos que não tem escolas;
- Marchas dos reprovados;
- Marchas dos que querem amar e não podem;
- Marchas dos que se recusam a uma obediência servil;
- Marchas dos que se rebelam;
- Marchas dos que querem ser, e estão proibido de ser.
- Eu acho que afinal de conta, as marchas são andarilhagem pelo mundo [...] (FREIRE, 1997, p. 1).

Nessa seção, buscamos dialogar com as informações da trajetória inicial, até o final de uma marcha. Entende-se que as marchas não são um objeto isolado e pontual cujo significado se esgota em sim mesmo, mas é um fato político que procura dialogar com a sociedade moderna, estabelecendo com esta, uma relação instável e contraditória (AGUIAR, 2000). Certamente, tais discussões nos parecem tão propícias para os tempos atuais, tempos estes que carecem intensamente de marchas e de práticas de solidariedade.

Todavia, no decorrer de nossos escritos, retomaremos alguns aspectos dos capítulos anteriores para fomentar nossa discussão. A epígrafe de Freire corrobora em nossa convicção de que a educação de jovens, adultos e idosos -- no meio rural, com estilos bem heterogêneos e, no meu caso, com um olhar mais específico para as escolas em estudo -- sempre encontrou e encontra formas diferenciadas de organizar suas práticas educacionais, a partir das problemáticas e dificuldades encontradas na labuta diária, tendo ou não a participação efetiva do Estado.

Na atual conjuntura, Paulo Freire nos move à esperança, nos motiva a continuar a marcha, pois mesmo diante do quadro abissal -- em âmbito social e ambiental vivido no país na atualidade, com o Governo Bolsonaro deixando suas marcas de avanço de um governo de extrema direita -- surgem marchas de lutas e resistências. Nesse contexto, carregado de contradições e conflitos sociais e de retrocessos democráticos na sociedade brasileira, a educação de jovens e adultos e educação do campo é obrigada a se reinventar, para se fecundar num território de críticas, contra hegemônico, buscando caminhos para a manutenção e a permanência das conquistas de sociabilidade e de educação, adquiridas ao longo de suas trajetórias históricas.

Carceglia (2020) não descarta a possibilidade de perigo para a democracia latino-americana, diante da atual organização neoliberal. Para o autor, vive-se na atualidade grande preocupação diante da retirada de direitos sociais, que vem se configurando gradualmente, em

países onde os setores são mais economicamente empobrecidos. O cenário educacional, perante a conjuntura atual, aponta a necessidade permanente de uma educação liberadora, com emancipação e autonomia. Para o autor é necessário mobilizar os melhores esforços para acelerar e construir uma nova sociedade contida na justiça, na liberdade e na soberania do Povo.

A Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, assim como os movimentos sociais populares, como MST, Fóruns de EJA e sindicatos, vem se constituindo historicamente, construindo sua história, se reinventando diante das lutas, e dos desafios impostos por essa onda reacionária e conservadora. Diante disso, há exigência de reelaboração de seus pressupostos e práticas pedagógicas para continuar suas andarilhagens, com a esperança freiriana, afirmando-se com resiliência perante à nova ordem hegemônica, para a construção de novas possibilidades de sociedade.

Pode-se afirmar, que os processos de andarilhagens, por uma educação escolar de jovens e adultos para a camada popular no Brasil, vincula-se ao surgimento dos movimentos populares de cultura, em especial, da década de 1960, inspirada no sistema Paulo Freire. As primeiras experiências de alfabetização de adultos com o método de alfabetização de Paulo Freire, nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) que, no início da década de 60, criou os chamados Círculos de Cultura, sendo que os “[...] lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a vivenciarem a experiência nova do ‘círculo de cultura’. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através de seu próprio trabalho.” (BRANDÃO, 2005, p. 19). Nesse contexto -- com a criação dos Movimentos Populares de Cultura (MCP), dos Centros de Cultura Popular Estudantil (CPC), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da prefeitura de Natal, e com o envolvimento de estudantes, professores e outros profissionais -- ampliou-se a alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire, sendo levada também para o Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Nas palavras de Brandão *et al.* (2010, p. 42), pode-se dizer que o legado deixado por Paulo Freire se revela em teoria educacional, com “[...] proposta de prática pedagógica de vocação popular e emancipatória fundada em um encontro de diversidade.” Assim, as andarilhagens descritas por Brandão *et al.* (2010) no livro Dicionário de Paulo Freire podem estar diretamente relacionadas ao processo de amorosidade que envolve o compromisso com o outro e com a transformação da conjuntura social. Nesse aspecto, Brandão (2010) salienta que:

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um ‘estar aqui’ e um continuo ‘partir’, ‘ir para’.

Entre os que andam, viajam e vagam, há os que deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que deslocam porque devem (os ‘engajados’ - para usar uma palavra cara aos dos anos de 1960 – os ‘comprometidos com o outro, com uma causa’). (BRANDÃO *et al.*, 2010, p. 41).

Numa perspectiva da amorosidade freiriana, nossa terceira marcha nos permitirá uma leitura sobre a EJA e, a partir do âmbito local, fazer uma sinopse do geral, Partindo do pressuposto de que para Freire (2015, p.123), é necessário reconhecer que a educação é ideológica, no entanto o autor nos adverte para os cuidados “com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidades ao mesmo tempo em nos torna ‘míope’.” Nessa direção, iniciaremos com algumas reflexões das paisagens constituídas no processo de nossa pesquisa.

4.1 Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: trajetórias e emancipação

O diálogo fenomeniza e historicista a essencial inter-subjetividade humana; ele é relacional e, nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. (FIORI, 2014, p. 22).

Abarcar o processo histórico e o conceito de educação de jovens e adultos não é uma tarefa fácil, para tal, priorizamos nesse subtópico, de forma resumida, trazer parte do processo histórico da educação de adultos na educação brasileira, pensada a partir das vivências e das práticas articuladas com uma proposta pedagógica humanizadora, que contrapõem uma “educação bancária” tanto criticada por Paulo Freire.

Na América Latina e no Brasil, a Educação de Adultos percorreu momentos que Freire denominou de “processo de amadurecimento, que transformou a compreensão sobre a educação de Adultos. Nesse sentido, Paulo Freire (2001) ressalta que:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. (FREIRE, 2001, p. 16).

No entanto, a compreensão do papel da educação de adultos tem se alterado ao longo dos tempos. Cabe ressaltar, que em âmbito internacional, até a segunda Guerra Mundial, a educação popular era arquitetada com a extensão da educação formal para todos, em especial

para os habitantes da zona rural e das periferias das cidades. Para Paiva (1985), no Brasil, também até a segunda Guerra Mundial, a educação de adultos estava conectada à educação popular e sobre esta modalidade, Freire (2001) esclarece que:

[...] a educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 2001, p. 48).

No sentido da superação das injustiças sociais moldadas num modelo de colonização escravocrata, ressalta-se que, no Brasil, as escolas para os sujeitos das periferias das cidades e do campo surgem tardiamente e de forma não institucionalizada pelo Estado.

Segundo Paiva (1985, p. 6385), “[...] a instrução popular [...] se desenvolveu precariamente durante todo o Império, século XIX, e grande parte do período republicano. [...] O censo de 1890 informava a existência de 85,21% de iletrados na população total brasileira.” A autora relata ainda que, até as primeiras décadas do século XX, a educação era destinada a uma minoria privilegiada. E ao corroborar com esta posição, Shiroma e Lima Filho (2011) afirmam que:

[...] historicamente, em nosso país, as políticas educacionais não favoreceram que alunos das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral. Ao contrário, a história de nossa formação social traz as marcas do passado colonial e escravocrata, da configuração de um capitalismo tardio e subalterno, de uma burguesia aferrada à prática de ações patrimonialistas sobre o Estado, privatizando o público a serviço dos interesses das elites políticas e econômicas. Assim, ao longo dos anos, a desigualdade e a exclusão social foram se ampliando no Brasil, resultando daí grande contingente da população que vive em situação de pobreza, que não concluiu a trajetória escolar e nem possui formação profissional qualificada. (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 727-728).

No Brasil, como enfatizado por Paiva (1985), Galvão e Di Pierro (2007), Shiroma e Lima Filho (2011), Gadotti (2011), entre outros, o processo histórico da educação de adultos de forma compendiada pode ser dividido por períodos:

O primeiro período se inicia com os jesuítas, junto ao processo de colonização, sendo que grande parte da população brasileira era analfabeta, inclusive a elite. **O segundo período**

ocorre no Brasil Império, após 1759, e mesmo com a normatização do direito à instrução primária para os adultos, por meio da Constituição Brasileira de 1824, pouco se avançou.

No terceiro período, Brasil República, o Censo de 1920 revela que 75% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. E, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), foi somente no final da década de 1940 que “[...] a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior [...]”. Destaca-se que, de 1946 a 1958, surgem as primeiras campanhas nacionais de cunho oficial, denominadas de “cruzadas”, nesse período a intencionalidade estava direcionada a “[...] erradicar o analfabetismo.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Vale enfatizar, que apesar das inúmeras campanhas, a partir da década de 1950, o procedimento de acesso à escolarização de adultos na área urbana ou rural só ocorreu diante do movimento de organização popular. Assim, pode-se dizer que surge um outro período caracterizado nos anos de 1958 a 1964, momento de crescimento dos movimentos de educação e cultura popular, os chamados Movimentos de Educação Popular, os Centro Populares de Culturas (CPCs), Movimentos de Educação de Bases (MEB), diretamente ligados às Igrejas Católicas e a governos que lutavam pelas classes mais empobrecidas e, em especial, pelos moradores do campo.

Em 1958, no Rio de Janeiro, ocorre o II Congresso Nacional de Educação de Adultos com a participação de Paulo Freire. A partir dos debates empreendidos no evento, a Educação de Adultos no Brasil, antes apontada como causa da pobreza e da marginalização, passa a ser entendida como efeito de causas da pobreza, que é fruto de uma estrutura social tão desigual. Com a luta dos movimentos sociais, articulada com as “reformas de bases” no governo de João Goulart, nasce a ideia de um programa permanente de Educação de Adultos, concretizado por meio do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965, com um “[...] método que alfabetizava em 40 horas.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28). Porém, esse plano foi extinto com o golpe de estado de 1964.

Paulo Freire almejava, para a população, uma educação dialógica e problematizadora³⁵ da realidade vivenciada pelo povo, uma educação capaz de estabelecer “[...] uma relação dialética com o contexto da sociedade.” (FREIRE, 2018, p. 90). Para ele era imprescindível:

³⁵ Na Educação problematizadora, diante de um esforço contínuo, os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com que e, em que se acham. Essa educação contrapõe a “educação bancária”, tanto criticada por Paulo Freire (FREIRE, 2014, p. 100).

[...], a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo liberasse pela conscientização³⁶. Não aquela educação que doméstica e acomoda. (FREIRE, 2018, p. 90-91).

Talvez a característica mais marcante da educação nos princípios freireano, foi o seu legado para a atualidade, que se constitui numa educação de adultos como prática de uma educação libertadora e conscientizadora, no qual o “[...] importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação.” (FREIRE, 2014, p. 105).

Brandão (2005), em **O que é Método Paulo Freire**, traz que o método de alfabetização de Adultos, idealizado por Paulo Freire, representava a menor parte de um sistema de educação, onde o trabalho de “[...] **alfabetizar** era só o momento do começo da aventura de **educar**, criando entre as pessoas sistemas novos de trocas de gestos, símbolos e significados, cujo resultado é a transformação de todos através do diálogo de que cada um aprende.” (BRANDÃO, 2005, p. 83, grifo nosso). Assim, o autor sintetiza as etapas desse sistema:

- a) o método de alfabetização de adultos como processo acelerador da aprendizagem de leitura e da escrita, a nível elementar. Com a introdução da técnica de trabalho em grupo proporciona-se um alto grau de atividade por parte de cada membro do grupo, assim como uma ênfase básica no processo de conscientização dos adultos participantes. O método foi elaborado e testado por uma equipe do SEC da Universidade Federal de Pernambuco e, depois, programado para aplicação em nível estadual e nacional.
- b) Um processo sistematizado de educação correspondente do nível primário, com o qual se obtém a funcionalidade na leitura e na escrita; um nível mais profundo no que respeita à conscientização e uma ampliação do campo de estudo com a introdução de outros elementos necessários à educação de adultos.
- c) Uma etapa mais avançada de educação, que deve ser oferecida a todo povo: uma abertura a todos os canais da comunicação possível à sua circunstância; ao acesso à cultura em todos os seus níveis e nas suas três dimensões básicas : emergência, extensão e criação; formação de um público ativo, participante e crítico; criação de uma cultura popular (e não, popularizada) onde o povo ocupe os polos de criador e consumidor (esta etapa está em fase de investigação quando a equipe do SEC teve que suspender os seus trabalhos). (BRANDÃO, 2005, p. 82-83).

³⁶ Para Paulo Freire (2018) libertar-se pela conscientização, está diretamente ligado ao ato de Desenvolvimento de tomada de consciência.

Em síntese, o movimento em prol da educação de adultos -- dos anos 1940, fortalecido nos anos de 1950 e início de 1960, por meio de mobilizações de professores, estudantes, sindicatos, entre outros segmentos da sociedade civil -- resulta na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização de 1964, porém esses avanços, como já mencionado, foram tolhidos e asfixiados com o golpe militar de 1964. Surge então no país, um período na história da educação de adultos em que os governos militares fortalecem as propostas educativas através das campanhas, como podemos citar, a “Cruzada do ABC”³⁷ (Ação Básica Cristã). (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Posteriormente, implantando o MOBREAL³⁸, que segundo Gadotti (2011, p. 43) “[...] visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural).”

Vale destacar, que mesmos nos períodos de recessão militar os movimentos de educação popular continuaram a emergir. Nesse aspecto, Haddad (2009) discorre que, no final dos anos de 1970 e 1980, dois fatores marcaram o trabalho educativo desenvolvido pela sociedade civil no campo da EJA:

Um deles foi o crescimento da diversidade de práticas educativas para além das pastorais da Igreja católica. Eram os movimentos de bairros, as associações de moradores e organizações populares, os movimentos sindicais que se constituíam à margem do movimento sindical oficial, os movimentos de mulheres e o movimento negro, os movimentos autônomos de luta por moradia, terra e trabalho [...] **segundo momento**, não se ativeram apenas às questões materiais de produção e reprodução da vida; voltaram-se também para os temas relativos ao plano cultural e simbólico, como as relações de gênero, etnia e raça. A sociedade civil contribuiu para demarcar, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, os temas da desigualdade e da diversidade para além da democracia formal de respeito aos direitos individuais e políticos. (HADDAD, 2009, p. 356, grifo nosso).

No Brasil, a década de 1980 é marcada por um processo de rupturas com o modelo educacional imposto pelos militares, nesse momento o direito à educação faz parte das resistências, mobilizações e lutas históricas da população civil organizada, em contraponto à exclusão social e aos enfrentamentos que são contra à igualdade do direito à Educação. Após o

³⁷ Modelo de alfabetização de adultos importado pelos militares dos Estados Unidos, de caráter evangélico, implementado de 1966 a 1971, formado principalmente por protestantes, com o objetivo de neutralizar as ideias de uma educação emancipadora (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

³⁸ O Mobreal (Movimento Brasileiro de Alfabetização), foi criado através da Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, regulamentado em setembro de 1968. Apesar dos grandes investimentos financeiros ao programa, pode se dizer que o mesmo foi ineficaz, principalmente se observarmos o seu método acrítico, com material padronizado para todo o território brasileiro e ainda a não garantia de continuidade dos estudos. Sobre o tema Mobreal, ver Haddad e Di Pierro (2000).

regime político militar, há o reconhecimento a esse direito, mesmo que de forma indireta. E em 1988 ³⁹, através da Carta Magna, se oficializa a Educação como Direito de todos, independentemente da idade.

No Brasil, as contínuas mobilizações, nos fins dos anos de 1980 e 1990, marcadas pela forte participação dos movimentos sociais, resultaram, em 1996, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei passa a garantir a Educação de Jovens e Adultos no campo e a EJA é reconhecida como modalidade da Educação básica. Destaca-se, que também passaram a ser reconhecidas como modalidades específicas da educação Básica a: Educação do Campo, Educação Especial, Educação profissional e tecnológica, Educação indígena, Educação quilombola e a Educação a distância. No entanto, pode-se dizer que “[...] a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado.” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 213).

Apesar dos avanços positivados em lei -- contidos na Constituição Federal do Brasil de 1988, na LDB de 1996, no Parecer CNE/CEB 11/2000, na Resolução 01/2000 CNE/CEB e na Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) – esses não foram suficientes para que os sujeitos da EJA, seja nos espaços urbano, ou no rural, tivessem assegurados a efetivação do acesso, permanência e continuidade aos estudos. Destaca-se, que as políticas neoliberais, dos anos de 1990, impostas à Educação brasileira, agravaram a situação exposta anteriormente. Para Gentili (1998, p. 104), “[...] as perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico.”

Nota-se que, ainda de forma lenta e precária, a partir dos anos 2000, ocorre no país a ampliação e diversificação das políticas de acesso e permanência para a elevação da escolarização dos jovens e adultos. Em relação às políticas educacionais em nível Federal, das primeiras décadas do século XXI, podemos assinalar que:

[...] houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendentes. O atual governo também se mostrou diferenciado no apoio dado ao projeto pedagógico desenvolvido pelo Movimento dos Sem Terra (MST) e às iniciativas no importante processo de alterar a concepção e as práticas de educação no campo. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

³⁹ A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 205 que "A **educação**, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL [1988], 2020, art. 205).

Percebo então que os poucos avanços em prol da qualificação da população jovem, adulta e idosa no Brasil não foram suficientes e que precisamos de políticas e ações que promovam uma educação que atenda a diversidade da EJA. A síntese de Frigotto (2011) sinaliza que as propostas de políticas públicas educacionais, voltadas para os sujeitos da EJA, devem caminhar para além de conteúdos curriculares e didático-metodológicos de forma que assegure a responsabilidade ética e a autonomia ao estudante.

Segundo Bianchetti (2005, p. 91-92), as “[...] políticas públicas ficam expostas às pressões dos diferentes grupos de interesses e, portanto, o equilíbrio que deve possuir o Estado como árbitro cai ante a ‘necessidade’ política de negociação.” Dessa forma, como fora apresentado no percurso da história da educação brasileira no Brasil, as políticas públicas educacionais em direção a “justiça social” são imprevisíveis e inconstantes, marcadas por constantes mobilizações em prol dos interesses das classes populares, incluindo-se nesse contexto a EJA, em seus diferentes espaços.

Rummert (2007) evidencia que as iniciativas tomadas no Brasil, nos anos de 2003 a 2006 -- apesar de algumas mudanças na propositura, afirmando que a alfabetização de jovens e adultos deveria ser mencionada no rol de prioridades governamentais, como foi o caso do programa Brasil Alfabetizado -- foram desenvolvidas de modo descentralizado, pelos Estados e Municípios, bem como por organizações sociais. Diante dos estudos de Dias (2015), sobre os aspectos polêmicos desse programa, pode-se dizer que há semelhança com campanhas de alfabetização anteriores, como: de curta duração; sem continuidade no processo de escolarização e na consolidação das aprendizagens; ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação; escassa, ou nenhuma formação pedagógica para os alfabetizadores.

Ao dedicar um pouco de atenção aos documentos que regulamentam a EJA, bem como o breve histórico da EJA no Brasil, foi possível perceber que eles sinalizaram a fragilidade do processo de escolarização de adultos em nosso país, que ainda está arraigado em uma visão compensatória, fato, este, que impõem uma série de barreiras, desde as próprias condições limitadas de acesso à escola, até a inadequação de espaço físico, currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos.

Nessa ótica, entendemos que a educação para a *emancipação*, em termos sólidos, na educação de jovens, adultos e idosos, é herdeira dos ideários da educação popular, que tem a emancipação como instrumento indispensável de libertação e autonomia do povo, no processo de luta pela transformação social e a:

[...] autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade [...] (FREIRE, 2015, p. 105).

Essa perspectiva, propõem o sentido do reconhecimento do ser humano como sujeito integral de múltiplas e complexas relações e valoriza os modos de existir dos povos do campo, seus conhecimentos, sua diversidade sociocultural, somada às suas potencialidades para produzir e reproduzir o seu existir. A educação de jovens e adultos, nas escolas do Campo, em especial do MST, se apropria de alternativas pedagógicas que utiliza de um processo dialético, propiciando resultar em reorganizados o que está desordenado, desconectado, , sempre de acordo com as contribuições e reflexões entre, e com, seus participantes.

Conforme evidenciado em nossa segunda marcha, as escolas do campo vêm apresentando resultados positivos após a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) e da Resolução CNE/CEB Nº. 1/2002. Ressalta-se que, embora gestadas no âmbito das reformas implementadas pelo Estado neoliberal, articuladas às diretrizes curriculares nacionais, essas diretrizes apresentam avanços significativos no reconhecimento da identidade das escolas do campo, oficializando a necessidade de uma educação que atendesse às especificidades dos sujeitos e das escolas do campo, nesse sentido, conforme a resolução:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002, p. 1).

O acesso aos diversos documentos escolares, das escolas investigadas, permitiu verificar que a proposta pedagógica da escola gestada em âmbito do MST, busca desenvolver projetos educativos que valorizem a diversidade do campo, nos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Mesmo antes da publicação do ato normativo para a educação do Campo, o caderno de educação nº 4, Alfabetização de Jovens e Adultos do MST já trazia que:

[...] a necessidade é o ponto de partida para a aprendizagem, para o querer aprender. O adulto, é movido pelas necessidades. Essas necessidades surgem através de suas experiências concretas, das suas atividades práticas.”

(MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 1).

Dessa forma, diante dos ensinamentos de Paulo Freire (1967, 2015), o ato educativo deve partir da realidade e da necessidade de cada educando.

4.1.1 Avanços e retrocessos na reconfiguração no campo da EJA no Brasil pós- Lei 9394/96

Nesse estudo, trazer à tona um conciso percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1998, nos dá a compreensão da sociedade na qual estamos inseridas/os, uma vez que somos sujeitos históricos e políticos. E se faz necessário ter a convicção de que o momento histórico que se vive na atualidade, pode estar articulado com o já vivido. No tocante a educação, deve-se compreendê-la como ato político, uma vez que está a serviço de uns e não de outros. Assim, para Costa (2010, p. 322), a educação como ato político “[...] compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro.”

Ao se falar da EJA no Brasil, deve-se ponderar todo o contexto histórico, social, econômico e cultural no decorrer da história da educação, que serviu de suporte na contemporaneidade. Não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial, se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada (CARVALHO, 2002), pode-se dizer que em fins do século XIX, a escolarização era acessível para a minoria da população, destinada apenas às elites brasileiras, proprietários e para alguns homens livres das vilas e cidades. Em 1872, período imperial, foi realizado o primeiro censo nacional brasileiro, constando que 82,3% das pessoas, com mais de cinco anos de idade, eram analfabetas. No entanto, após a proclamação da República, essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890.

Com o advento da Proclamação da República, até as décadas de 1950, era crescente o número do analfabetismo, metade da população era analfabeta em virtude da ausência de oportunidades de acesso à escolarização para crianças, adolescentes jovens e adultos. Assim, a maioria da população era excluída da vida política, pois o voto era permitido somente aos letrados. Destaca-se que as primeiras políticas públicas nacionais, destinadas à instrução dos jovens e adultos, foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de

Adolescentes e Adultos (CEAA). Ocorreu também nesse período a duas outras campanhas: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Entretanto, essas campanhas não obtiveram sucesso, pois pode-se considerar que não estavam contextualizadas com a realidades dos sujeitos.

Esse cenário nos remete aos estudos de José Murilo de Carvalho (2002), para ele, há uma ingenuidade no entusiasmo da própria proclamação da república, com a esperança de que a democratização das instituições traria a felicidade nacional, tendo em vista a reconquista do direito de eleger prefeitos, governadores e presidente da República, nesse aspecto, a proclamação da república já seria “[...] garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social. De liberdade, ele foi. A manifestação do pensamento é livre, a ação política e sindical é livre.” (CARVALHO, 2002, p. 7). Por outro lado, mesmo com o fim da ditadura militar, problemas centrais de nossa sociedade continuam:

[...] problemas como a violência urbana, o desemprego, o analfabetismo, a má qualidade da educação, a oferta inadequada dos serviços de saúde e saneamento, e as grandes desigualdades sociais e econômicas ou continuam sem solução, ou se agravam, ou, quando melhoram, é em ritmo muito lento. (CARVALHO, 2002, p. 7).

No percurso da história da EJA, deve ser destacado o amplo campo de complexidade em sua organização política, arraigado aos ensinamentos da Educação Popular e enfrentamento político. A partir dos anos de 1960, emerge na sociedade diversas manifestações com críticas à ordem capitalista, que exigiam mudanças estruturais, com orientação de libertação que visava estimular as potencialidades do povo, por meio da conscientização e da participação popular (GADOTTI; RAMÃO, 2011). Nesse período, tanto no Brasil, quanto na América Latina, a educação popular para sujeitos da classe trabalhadora, passa a ser vista como uma possibilidade de transformação da realidade social. Cabe destacar a relevância do educador Paulo Freire nesse processo, ele contribuiu de forma ímpar: com os ideários da educação popular, com sua vivência no campo da alfabetização de jovens e adultos, em experiências como o “Método Paulo Freire”, iniciado nas regiões de Recife e em Angicos Rio Grande do Norte; com o seu ideário educativo e renovador, no qual coloca o homem como sujeito histórico e transformador de sua realidade. Eis aqui as palavras de Paulo Freire (2015):

Nos anos 1960, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem

desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. (FREIRE, 2015, p. 54).

Importante destacar, que as práticas educativas dos movimentos sociais, junto às classes oprimidas, passaram a ganhar destaque no cenário nacional brasileiro. Entretanto, muitas, foram inibidas pelo domínio militar, instalado no Brasil com o golpe militar de 1964, que interrompe um possível nascimento do processo democrático com os movimentos populares no país. Nesse período ocorreram diversas prisões e exílio de pessoas que se manifestavam contra o regime. Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos promovida pelo governo, com o caráter de ensino supletivo, contribuiu na manutenção da coesão social e na legitimação do regime ditatorial.

No Brasil, com o fim do regime da ditadura militar, em 1985, há um grande esforço para a reconstrução da democracia no País. Para Carvalho (2002), uma das marcas de referência desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Nesse contexto, políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. No auge do entusiasmo cívico, a Carta Magna de 1988 passa a ser reconhecida como Constituição Cidadã.

A partir das reflexões expostas, propõe-se evidenciar algumas ações do governo federal -- quanto aos âmbitos legais, operacionais e políticos -- para a reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública, no pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira- LDB nº 9394/96, até a atualidade. Para tal, buscou-se em Azevedo (2001, p. 2), a compreensão de que políticas públicas podem ser consideradas como o “Estado em ação”, assim, “[...] a política educacional definida como *policy*- programa em ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação.”

Di Pierro e Haddad (2015) afirmam que a EJA, em âmbito nacional, no início do século XXI, se manteve na agenda de políticas educacionais e que a oferta pública de oportunidades de alfabetização, elevação de escolaridade e formação para o trabalho, tornou-se uma imposição legal, tanto pela Constituição de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que reconheceram o direito público subjetivo dos jovens, adultos e idosos ao estudo.

Com a promulgação da Constituição de 1988, se restabelece o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; definindo pela primeira vez, na história da educação brasileira, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros,

incluindo, jovens, adultos e idosos, conforme previsto no inciso LXXI, do artigo 5º, da Carta Magna Brasileira. Nesse aspecto, compõem o artigo 205, compõe a seguinte redação:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL [1988], 2020, art. 5).

Logo após a promulgação da Constituição Federal, ocorre diversos debates sobre a apresentação do Projeto Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

No entanto, cabe destacar que, no período que compreendeu a redemocratização no país, ocorreu diversos movimentos populares e embates idealistas no âmbito educacional, pois não havia política voltada para a educação de jovens e adultos. Em 1996, acontece a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, do senador Darcy Ribeiro. Sobre essa Lei, apesar de trazer no título da seção IV, no capítulo II – da Educação Básica, específico para a EJA, Ramão (2011) analisa como o projeto da nova LDBEN considera a educação de Jovens e Adultos:

[...] ao eliminar a palavra trabalhadores, constante em outros projetos. O reconhecimento de que há jovens – e muitos- analfabetos ou necessitando de escolarização básica já significa um avanço no pensamento do senador. Entretanto, analisando mais detalhadamente sua proposta, percebemos que o ‘avanço’ é apenas retórico. Primeiramente, a importância que o senador antropólogo dá à educação de jovens e adultos pode ser medida no número de artigos(curtos) que consagra ao assunto: apenas dois. Um deles (32) se limita a uma conceituação genérica de educação de jovens e adultos e o outro (33) é consagrado inteiramente aos exames. Em segundo lugar, mantém o caráter ‘supletivo’ deste tipo de ensino, preservando os exames previstos na lei anterior e, simplesmente, não toca nos encargos e responsabilidades do sistema produtivo para com esse subsistema de ensino. (RAMÃO, 2011, p. 59).

Fica explícito que a EJA é pertencente ao sistema regular de ensino, inerente a educação básica, e sem dúvida de responsabilidade pública do Estado. Por outro lado, a EJA não pode ser colocada simultaneamente ao sistema, nem como compensatória, nem como complementar, mas sim, reconhecida como uma modalidade de ensino com sujeitos diversos, carentes de uma educação que considere os conhecimentos adquiridos ao longo de suas vivências, bem como a interação do sujeito no seu mundo real.

Ao falar da Educação de Jovens e Adultos, após vinte e quatro anos de implantada as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), convém evidenciar as principais

ações pertinentes ao acesso de jovens, adultos e idosos ao sistema regular de ensino. No entanto, como mencionado por Machado (2009, p. 18), com esses apontamentos “[...] não se quer reduzir a EJA à escolarização; ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola.”, como menciona a autora, a EJA é além do processo de escolarização escolar, considerando que o processo de produção do conhecimento perpassa nos diversos espaços, vinculados ao mundo do trabalho e à prática social, na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Sem dúvida, as temáticas que abordam o acesso e permanência, ou não, dos jovens e adultos à escolarização não é uma questão de discussão apenas do século XX e XXI. No Brasil, desde meados do século XX, ocorreram diversos movimentos que visavam a reconfiguração no campo da EJA nas políticas públicas do governo federal, estaduais e municipais. Entretanto, devemos compreender que, desde a Segunda Guerra Mundial, há diversas justificativas para a necessidade de letramento das pessoas, dentre elas capacitação de jovens e adultos trabalhadores. Nesse sentido, Machado (2009) diz que:

Há pelo menos três séculos a humanidade se depara com a necessidade de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola por parte da população jovem e adulta, em especial a chamada população economicamente ativa, já que é a partir do fortalecimento do Estado Liberal e do sistema capitalista que se vê a instituição escolar como uma forte aliada na preparação de mão de obra. (MACHADO, 2009, p. 18).

Todavia, nessa reflexão, há de se compreender que as reformas educacionais no contexto neoliberal em âmbito nacional e mundial:

[...] têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Desta perspectiva, estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. (AZEVEDO, 2001, p. 5).

No contexto brasileiro, nas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998 e 1999-2002), o discurso hegemônico liberal preconiza a tese da necessidade do enxugamento do Estado. No relatório-Síntese do II ENEJA fica explícito que o Estado não assumiu o papel de implantação de políticas públicas para a EJA, enquanto isso transferiu a responsabilidade para a sociedade civil. O documento cita as frases da propaganda do PAS

“adote um analfabeto” (RELATÓRIO-SÍNTESE DO II ENEJA, 2000, p. 7), utilizada nessa prática com o objetivo de motivar a sociedade civil (pessoas ou empresas) a assumir financeiramente a escolarização dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados.

Fica explícito, por meio desse relatório, que as políticas do governo FHC para a EJA foram de caráter compensatório e de campanha e que o MEC desenvolveu programas de EJA em regime de parceria, em que a própria coordenação não ficava sob a responsabilidade do MEC, como por exemplo o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que foi coordenado pela Capacitação Solidária e o PRONERA.

Outras problemáticas apontadas nas políticas de EJA desse governo, são as descontinuidades dos projetos/campanhas, bem como seus projetos não atenderem as demandas sociais. Além disso, os programas e campanhas ficaram na responsabilidade de diversos órgãos federais, de acordo com o Relatório-Síntese “[...] a atual política governamental no atendimento à educação de jovens e adultos encontra-se dispersa em órgãos como Ministério do trabalho, o Ministério da reforma Agrária e o INCRA, o Ministério da Educação.” (RELATÓRIO-SÍNTESE..., 2000, p. 8). Outro destaque, de caráter legal, é que nesse governo, houve a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9424/96, contendo o veto presidencial à que as matrículas de EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos do Fundo, essa lei, retira da EJA os recursos garantidos no artigo 4º da LDB 9394/96.

Apesar disso, diante das incertezas dos rumos da EJA no Brasil, nesse período, ocorre diversos movimentos em torno da discussão do verdadeiro sentido da EJA como modalidade da educação básica, como previsto na LDB e preconizado nos artigos da 37 e 38 da referida lei. Segundo Machado (2009), ocorre nesse período uma mobilização dialógica, com participação dos Fóruns de EJA⁴⁰ do Brasil, atuando na organização de movimentos sociais e mediando a constituição da modalidade EJA como política pública.

Tais mobilizações ocasiona “[...] numa demanda dos Conselho Estaduais de Educação (CEE) e dos fóruns de EJA ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para uma explicitação desse novo sentido atribuído à EJA.” (MACHADO, 2009, p. 21). Diante dessas

⁴⁰ Os Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, constituíram-se a partir de 1996, com a convocação da UNESCO para a organização de reuniões locais e nacionais preparatórias à V CONFITEA, que ocorreu em julho de 1997 em Hamburgo, Alemanha. Os fóruns são encontros de mobilizações, diálogos e proposituras dos diferentes segmentos que atuam na modalidade EJA, na luta de garantias e direitos e na defesa da EJA como política pública. Atualmente são organizados em 26 fóruns estaduais, 1 no DF e 51 fóruns regionais. Sobre os Fóruns EJA vê www.foruneja.org.br

movimentações, ficaram explícitas as concepções da EJA como modalidade da educação básica, contida no Parecer CNE/CEB nº 11, do conselheiro Carlos Roberto Jamil Curry, que aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, a qual traz a concepção de EJA como modalidade:

[...] o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. (BRASIL, 2000, p. 26).

O perfil próprio para essa modalidade é definido no parágrafo único, do artigo 5º, da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos CNE/CEB nº 01/2000:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000, p. 1).

Com os marcos legais e operacionais da EJA, após LDB 9394-96 -- implementados pelo governo federal, como resoluções, decretos, leis e projetos que configuram as políticas públicas -- a EJA “[...] vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.” (ARROYO, 2007, p. 20).

Essas condições passam a ser revigoradas com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT), nos anos de 2003-2006 e 2007-2010. Assim, as políticas de EJA e o seu financiamento sofrem as influências da manutenção de políticas neoliberais, no entanto “[...] apesar de, em muitos aspectos, ficar nítida a manutenção de políticas neoliberais dos governos FHC, há também certa inflexão, com maior investimento nas políticas educacionais, apesar de ainda insuficiente para prover educação de qualidade para todos.” (CARVALHO, 2011, p. 2). Segundo Di Pierro e Haddad (2015), surge com Lula a possibilidade de mudança nas orientações das políticas educacionais com a alternância no governo da União em 2003, quando a coalizão liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleita em substituição ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Nessa direção, um dos indicadores para a reconfiguração da EJA no Brasil pode ser destacado nas políticas educacionais de EJA, quando o próprio Estado assume o dever e a

responsabilidade pela EJA. Para Arroyo (2007) está emergindo nesse período uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade, no qual os Fóruns de EJA passam a ser um espaço promissor:

Encontramos na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica. ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como o MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. [...] O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas. Um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. (ARROYO, 2007, p. 20).

São vários os indicadores apontados por Miguel Arroyo (2007) para uma reconfiguração da EJA, dentre eles, ele destacou o papel do Estado ao reconhecer e assumir a responsabilidade pela a EJA. Entretanto, o próprio autor assume que essa reconfiguração não virá espontânea, “[...] o próprio sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se a essa pluralidade de indicadores que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas.” (ARROYO, 2007, p. 21-22).

Os estudos de Machado (2009) apontam o acréscimo contínuo do investimento nas ações da alfabetização e EJA, no período que compreende 2001 a 2005, no entanto para ela, deve-se considerar que os recursos de 2001 a 2002, foram exclusivamente destinados à ONG responsável pela ação de alfabetização do país, através do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). A partir de 2003, os recursos destinados à alfabetização de jovens e adultos no país passaram a ser difundidos para outros setores da sociedade civil, desde que apresentassem projetos concorrendo a recursos do Programa Brasil Alfabetizado⁴¹ (PBA) e a partir de 2007, os Estados e Municípios passam a ser os exclusivos parceiros do PBA (MACHADO, 2009).

No marco político há de se evidenciar, que os governos de Luiz Inácio Lula da Silva, carregaram consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada em função da agenda que ocupou no governo, com um impacto positivo que foi a criação, dentro da estrutura do Ministério da Educação MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), para a implementação das políticas de EJA, a partir de 2004.

⁴¹ Diante da complexidade do PBA, conferir Dias (2015).

Outro destaque é a inserção da EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico⁴² (FUNDEB). A partir desse momento, os educandos/as da EJA foram contemplados, por exemplo, com o programa de merenda escolar e livros didáticos, através do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos. Criou-se também, coordenadorias e gerências específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais. Com a SECAD, ocorreu a tentativa de atenção às especificidades do público da EJA, em que alguns programas de alfabetização e de educação básica passaram a ser discutidos e implantados, sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA).

Dentre as principais iniciativas das políticas de EJA, nos governos Lulas, com continuidade no Governo Dilma, podemos citar: o desenvolvimento do Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (Proeja), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Educando para a Liberdade e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja).

Vale destacar, que nem todas as iniciativas federais voltadas à formação das pessoas jovens e adultas ficaram sob a coordenação e diretoria da SECAD. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) ficou sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra); constituída em 2005, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) criou, em caráter experimental, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda, e precária inserção no mundo do trabalho, assumindo sua gestão até 2011, quando foi transferido para o MEC. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, por sua vez, deu início, em 2006, ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

⁴² O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, substituiu o Fundef a partir de 2007. O Fundeb é um Fundo especial, de natureza contábil e regulamentado como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e posteriormente convertido pela Lei nº 14.113/2020.

Dentre os marcos legais para a EJA, o que merece destaque é a qualificação profissional em âmbito da modalidade EJA, que evidencia uma aproximação das modalidades EJA e Educação Profissional, através das publicações dos Decretos nº 5.154/04, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 5.580/06 e do Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014.

Para Stering (2015), o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, não só regulamentou os rumos do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva no campo da educação profissional, como representou um passo significativo em direção à prática do Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, bem como uma reconfiguração dos seus currículos.

O Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, reformula o Decreto nº 5.478/2005 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O programa ficou vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC). Nota-se que essa iniciativa do governo Luís Inácio Lula da Silva, propõe uma integração da EJA com Educação profissional. Esse decreto permite pensar numa reconfiguração dos currículos no campo da EJA, em âmbito da qualificação profissional:

[...] § 2º – Os cursos e programas do Proeja deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I – ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador [...] (BRASIL, 2006, p. 1).

Carvalho (2011) salienta que um dos grandes desafios para a implementação do Proeja consiste nas condições de garantia a permanência dos estudantes, bem como da implementação do currículo integrado por parte de muitas instituições.

Com a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA⁴³), torna-se obrigatória a oferta da EJA na rede federal de educação técnica e tecnológica, e ainda o incentivo às redes estaduais a ofertarem essa modalidade, além de promover a formação de educadores e pesquisas sobre a temática. No ano de 2006, foi destinado o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005, para o ensino médio integrado à educação profissional, destinado

⁴³ Verificar os estudos de: Stering, Silvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT: Política, fato e possibilidades.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2015.

a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O documento preparatório à CONFITEA não é um marco legislativo, mas traz a concepção de EJA como direito, bem como os diagnósticos apresentados e as diversas recomendações contidas nos documentos a serem implementadas pelos órgãos públicos, além do destaque sobre o Proeja e outras ações pelo governo federal:

Outra ação relevante que contempla a integração entre formação em nível fundamental e qualificação social e profissional em agricultura familiar e sustentabilidade é o Programa Saberes da Terra que surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores de diferentes estados do Brasil. Nos dois anos de sua existência, o Programa Saberes da Terra atingiu a formação de jovens agricultores que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e assentamentos em 12 estados do país. A execução da proposta pedagógica e curricular se desenvolve em sistema de alternância, ou seja, em diferentes tempos e espaços formativos: tempo-escola e tempo comunidade. Atualmente o Programa integra a Política Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) com a denominação de ProJovem Campo – Saberes da Terra. A meta para 2008 é atender, em parceria com 21 estados, 35 mil jovens agricultores entre 15 e 29 anos de idade e até 2011, 275 mil jovens. (BRASIL, 2009, p. 88-89).

Vale destacar, que com a criação da SECADI⁴⁴ a EJA passa a ocupar lugar de referência na agenda educacional, bem como as discussões sobre a diversidade, tendo como foco questões indígenas, a educação do campo, a diversidade étnico-racial e de orientação sexual, a questão ambiental entre outros (MACHADO, 2009). Com a extinção da SECADI pelo governo federal em 2019, todos os programas relacionados aos indígenas, quilombolas e educação de jovens e adultos foram extintos, sem que se tenha criado qualquer outra secretaria ou política pública para substituí-la.

No âmbito das reflexões e embates sobre as ações pontuais de governos em relação as políticas educacionais para a população de jovens e adultos, Di Pierro e Haddad (2015) destacam as ações governamentais para a EJA, no segundo mandato do governo Lula:

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação

⁴⁴ Verificar artigo 20 do Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, que trata competências da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trato este que sequer é monitorado. Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública. O Inep, porém, transpôs as resistências à centralização da certificação, via exames, e voltou a realizar o Encceja em 2005 e, a partir de 2009, inseriu a certificação dos jovens e adultos entre as múltiplas funções desempenhadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 208).

Entre os marcos legais que merecem nosso destaque, consta a Emenda Constitucional n. 59 de 2019, que modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição, para tornar obrigatória a Educação Básica, desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, assim, estendeu-se aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (DI PIERRO; HADDAD, 2015). Segundo os autores, com a ampliação dos jovens e adultos ao Ensino Médio, os mesmos passam a ter direito aos programas suplementares a eles associados, obrigando a compatibilização da legislação infraconstitucional à essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

No tocante à educação para jovens e adultos no campo, o governo de Dilma Rousseff, por sua vez, deu continuidade às prerrogativas do governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Destaca-se que no início do governo da Presidenta Dilma Rousseff, em 2011, foi instituído o Plano Estratégico de Educação, no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados, para seu alinhamento às novas Diretrizes, através do Decreto nº 7626/2011.

Em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei n.º 11.513/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. O foco principal foi a ampliação de oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda para as instituições do Sistema S, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Segundo Di Pierro e Haddad (2015), apesar do governo da Presidenta Dilma Rousseff, em sua primeira gestão, ser de continuidade:

[...] conferiu tonalidade própria à política federal de EJA, a começar pela adoção de um novo arranjo institucional que ampliou a abrangência da Secad, trazendo para seu interior a gestão do Projovem Urbano e da Educação Especial, razão pela qual foi acrescentada a palavra Inclusão ao nome da Secretaria, cuja nova sigla passou a ser Secadi. A marca distintiva de sua gestão, entretanto, foi a criação em 2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescerá 7,5% em 2010. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 212).

Os autores destacam que o Pronatec sofre diversas críticas por parte dos pesquisadores e educadores do campo “[...] por seu viés privatizante – a transferência de significativo montante de recursos públicos ao Sistema S e outras instituições privadas.” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 212).

Foi criado em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que tinha como foco oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios, para implementação da política de educação do campo. Em 2014, ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, que entrou em vigência para dez anos a partir de 26/06/2014. Para Di Pierro e Haddad (2015) há de se observar que o referido plano não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, entretanto “[...] faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência.” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 212).

Nesse sentido, apesar dos avanços e do breve desenvolvimento simbólico do lugar ocupado pela EJA na agenda política dos governos Lula e Dilma, não foi possível romper com a concepção de EJA elaborada no ímpeto das reformas neoliberais do Estado e da educação. No entanto, não se pode negar os avanços e desafios postos historicamente para a EJA, para se constituir como política pública de Estado, superando políticas de governo. Diante disso, os marcos legais e operacionais constituídos pós-LDB 9394/96, deixam possibilidades de políticas de EJA com respeito à diversidade e que garantam direitos aos sujeitos que não tiveram a oportunidade de acesso à escolarização, em tempos considerados “regulares”.

Entretanto, apesar da existência de normativas legais e das garantias de acesso à educação como direito para todos, é necessário a continuidade dos movimentos para uma EJA com qualidade social:

[...] não bastam condições efetivas de financiamento, que já estão inicialmente dadas pelo Fundeb: é fundamental a permanente inquietação e mobilização dos sujeitos que demandam a EJA, pelos seus mais diversos motivos, por meio

dos fóruns. Isso fará com que a vigilância no cumprimento e aprimoramento das leis seja uma constante nessa modalidade. (MACHADO, 2009, p. 35).

Cabe destacar, que as reflexões de Machado (2009) são muito pertinentes para os dias atuais, porque revela a necessidade constante de luta, para que a EJA possa constituir-se como política pública de Estado.

Por fim, diante da conjuntura vivida atualmente no Brasil, tomamos a liberdade, em um breve ensaio ainda nesse tópico, de fazer algumas ponderações no âmbito da educação brasileira pós-eleição de Bolsonaro para o governo Federal, o qual passa, com maior ênfase, a dar continuidade às implementações das reformas administrativas iniciadas no governo de Michel Temer (2017-2018).

A esse respeito, vale destacar que, de um lado, a democracia no Estado brasileiro ainda não gozou de uma democracia sólida e, de outro lado, é possível mencionar que muitas conquistas sociais foram possíveis com os avanços significativos de democratização política, social, ambiental, cultural e econômica, por meio, das lutas de movimentos sociais populares e dos povos originários, o exemplo disso é a própria Constituição Federal de 1988, que prevê os marcos legais e operacionais para a EJA e Educação do Campo.

Vários desses avanços contribuíram para esse processo de democratização do país, que ocorreu na coalizão dos governos do Partido dos trabalhadores, entretanto, pode-se dizer que esses governos não produziram mudanças profundas na sociedade brasileira, como por exemplo distribuição das grandes rendas. Contudo, ocorre em 2016, O “golpe institucional” do governo da presidenta Dilma Rousseff, no segundo mandato, assumindo o governo, seu vice, Michel Temer, com o início de uma retomada crucial neoliberal, de forma dominante frente as reformas administrativas na educação, trabalho, previdenciário, entre outros.

Carceglia (2020) aponta, já no início do século XXI, que o chamado “golpe institucional”, pode ser um tipo de crise da democracia liberal, no qual assume governos neoliberais, por meio de deslocamentos institucionais (citado na mídia como "golpes suaves" e "impeachments"), esses, são na verdade novos nomes que se referem a ações desestabilizadoras utilizadas pelo poder econômico com apoio estrangeiro, às vezes também ligadas a antigos elementos das ditaduras militares.

O governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), no campo educacional, inicia implementando o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que reformula a estrutura regimental e quadro de cargos e funções do MEC, passando este a contar com sete secretarias: Secretaria Executiva (SE); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); Secretaria de Alfabetização (Sealf); e, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

Para uma melhor compreensão do início da gestão de Bolsonaro à frente da Presidência da República brasileira, utilizamos uma reportagem da revista *Motrivivência*, de Florianópolis da Universidade Federal de Santa Catarina, publicada em dezembro de 2019.

Após dez meses de gestão, em razão de suas práticas, discursos e políticas, Bolsonaro já se imortalizou como arauto do Estado autocrático, ultra neoliberal, fascista, obscurantista, nazista, autoritário, militarista, totalitarista e entreguista. Ou, como ele se autointitula, um ‘conservador patriota’, um ‘leão’ acuado por ‘hienas’, pois as instituições são vistas como rivais por ele. [...], aliada aos preceitos neofascistas e neonazistas, torna-o um militar violento e defensor do extermínio daqueles que não comungam de suas práticas e ideias; segundo ele, os comunistas, os petistas, os esquerdistas e os movimentos sociais e sindicais, que, por isso, devem se submeter ao retorno do governo militar de 1964, à tortura e à perseguição. (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2019, p. 6).

Essas e outras análises são propícias, para entendermos os novos desafios para as garantias de direitos dentro da própria democracia, uma vez que Bolsonaro, segue uma tendência mundial conservadora e reacionária da ultradireita, no curso da onda neoliberal do mundo afora, que se intensifica, aqui no Brasil, bem como na América Latina, diante de um discurso de privatizações e de que as políticas sociais não se encaixam no orçamento público. Essa realidade nos leva a frisar que existe um perigo e grave retrocesso de direitos fundamentais, garantidos na nossa Carta Magna de 1998.

Carvalho (2002, p. 10) deixa explícito que, numa sociedade democrática, a ausência de direitos civis e políticos são arbitrários, para ele: “Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos.” Nesse sentido, os direitos civis garantem a vida em sociedade, os direitos políticos garantem a participação do governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Dessa forma, uma sociedade democrática inclui o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. A garantia desses três direitos aos cidadãos, depende de fato da existência de uma eficiência administrativa do Poder Executivo.

No entanto, apesar de haver no país essa onda conservadora e reacionária, diversos movimentos contrários se mobilizam com lutas e resistências. Na atual conjuntura, segundo

José Murilo de Carvalho (2002), é necessário analisar a problemática da cidadania⁴⁵, seu significado, sua evolução histórica e suas perspectivas:

Não há indícios de que a descrença dos cidadãos tenha gerado saudosismo em relação ao governo militar, do qual a nova geração nem mesmo se recorda. Nem há indicação de perigo imediato para o sistema democrático. No entanto, a falta de perspectiva de melhoras importantes a curto prazo, inclusive por motivos que têm a ver com a crescente dependência do país em relação à ordem econômica internacional, é fator inquietante, não apenas pelo sofrimento humano que representa de imediato como, a médio prazo, pela possível tentação que pode gerar de soluções que signifiquem retrocesso em conquistas já feitas. (CARVALHO, 2002, p. 2).

Nesse contexto de contradições e conflitos sociais, Carvalho (2002) aponta que o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. O ideário de cidadania desenvolvido no Ocidente, como liberdade, participação e igualdade para todos, não serve de parâmetro para o julgamento da qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

Os estudos de Frigotto (2017) apontam que, no Brasil, está ocorrendo o aprofundamento do caráter neoliberal e conservador do Estado. Especificamente no âmbito educacional, esse posicionamento do Estado se concretiza em projetos conservadores de formação humana, tais como: políticas de terceirização e militarização de escolas, que vem se intensificando no país; a educação domiciliar (homeschooling); e a “escola sem partido”, que ganham na atualidade projeção no campo das políticas educacionais no Brasil. Para Frigotto(2017)

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais. (FRIGOTTO, 2017, p.18).

⁴⁵ Para Carvalho (2002, p. 10) O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Direitos, civis, políticos e sociais. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos.

Diante das reflexões de Frigotto (2017, p. 29) “O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos.”, nessa concepção os professores perdem totalmente sua autonomia pedagógica e didática pois deverão seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência dita oficial.

A transferência da administração de escolas municipais e estaduais para corporações militares, é uma das maiores preocupações dos pesquisadores desse campo. Há uma crescente nesse formato de gestão, em várias unidades federativas, como: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rondônia, Roraima. Esse modelo de política educacional com a militarização escolar, exige a compreensão de que:

[...] a militarização como um processo em que escolas públicas, em funcionamento, vinculadas às secretarias das redes estaduais, distrital e municipais de educação estabelecem convênios, parcerias com as forças de segurança pública (Polícia Militar, Corpo de Bombeiros Militar) que passam a administrar as escolas. (REIS *et al.*, 2019, p. 228).

No estado de Mato Grosso ocorreu a implantação das primeiras escolas no modelo de escola Militar, nos municípios de: Rondonópolis, Nova Mutum, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Juara, Confresa e, a partir de 2020, o número escolas com esse modelo passa a ocorrer em outros municípios, como em Cáceres.

Ao retomar nossa reflexão, enfatiza-se que há diversas evidências de implementação da política neoliberal, radicalizada com medidas de precarização e privatização da educação, implementada no governo de Jair Bolsonaro, dentre elas:

[...] medidas específicas que estão atingindo a Educação, desde a creche, passando pela educação de jovens e adultos e alcançando o ensino superior. Elas estão relacionadas ao financiamento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, a gestão, a formação inicial e continuada dos professores e professoras, ao trato com o conhecimento científico, ao currículo escolar, aos métodos e técnicas de ensino, à censura nas escolas, à negação da ciência, ao projeto Escola Sem Partido, a educação domiciliar, a militarização das escolas públicas, ao ataque ao direito de cátedra, ao ataque a autonomia dos sistemas de ensino e, em especial, nas universidades, a autonomia de gestão, administração, financeira e didático pedagógica. (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 318).

Na atualidade, os tempos vividos em âmbito de EJA no Brasil são de constantes tensões em relação a manutenção da educação como direito. Paiva, Haddad e Soares (2019) apontam que se vive um período de desmonte do que foi construído no plano federal. Na atual conjuntura, verifica-se que não há proposta para a educação da classe trabalhadora, existe “um

MEC sem rumo e sem propostas para a educação nacional [...], talvez sequer assumira a existência do dever do Estado com a educação de jovens, adultos e idosos, que caminhava com tênue afirmação e oferta do direito à educação para todos.” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 20).

A avaliação da conjuntura educacional apresenta fatos que permitem registrar, também, a situação da Educação do Campo que se agrava com a extinção, em 2016, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) criado em 1999; e com os cortes orçamentários ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, que atende áreas de reforma agrária. Soma-se a isto a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, que cuidava da promoção da valorização das diferenças e da diversidade sociocultural e da promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos, e da sustentabilidade socioambiental.

As análises de Taffarel e Neves (2019) apontam que será intensificada a retirada do direito da classe trabalhadora, em âmbito educacional:

[...] dos povos do campo – sem-terra, sem-teto, indígenas, quilombolas, atingidos por grandes obras, povos tradicionais, povos dos campos, águas e florestas. Situam-se nesse escopo os Programas Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO/SECADI e PRONERA/MDA que apresentam grandes conquistas, apesar das contradições. (TAFFAREL; NEVES, 2019, p. 327).

Portanto, a situação da EJA, no Brasil e em Mato Grosso, vive momento de retrocesso de diversas conquistas, desde 2016, com a retirada (impeachment) de Dilma Rousseff (2016) da presidência da República, em especial com o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, propício a estudos futuros.

4.2 Os sentidos das experiências: A EJA no lócus da pesquisa

Na paisagem histórica da EJA, o cenário no Estado de Mato Grosso acompanhou as campanhas descontínuas implementadas pelo poder público federal. Nas décadas de 1990 a 2000, o Estado fez várias tentativas e buscou minimizar o índice de analfabetismo com a implantação, em 1997, o Projeto Alfa; além desse, e com a extinção do Logos II, pensado com o objetivo de qualificar professores leigos para o magistério nas séries iniciais, foram desenvolvidos diversos projetos na região Oeste de Mato Grosso, a saber: o Homem x Natureza,

no baixo Araguaia; o Projeto Inajá I e II; e o Projeto Geração, inicialmente com a nomenclatura de Futuro Certo/Geração.

Diante das reformulações dos marcos reguladores da educação brasileira, de final dos anos de 1990 e dos anos 2000, especialmente em relação a EJA associada aos movimentos sociais – como a LDBEN nº 9693/94, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução Nacional CNE/CEB nº 1/2000 e a Resolução CNE/CEB 3/2010 -- destaca-se o trabalho coletivo realizado pelo Fórum Permanente de Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA-MT) e pelo Conselho Estadual de Mato Grosso: criação da Resolução nº 180/CEE/MT/2000, em vigor até 2010, substituída pela Resolução Normativa nº005/2011/CEE/MT, que fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino. Essas normativas estaduais reafirmam as três funções essenciais para essa modalidade, que consta no parecer do relator Jamil Cury, são elas as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Assim, em Mato Grosso, a partir de 2000, surgiram várias tentativas de criar um modelo para atender a demanda de jovens e adultos, porém todas sem continuidade. Dentre as tentativas, cita-se o Projeto Beijar, implantado em algumas escolas urbanas, através da Resolução nº 222/06-CEE-MT. Cabe ressaltar que no espaço rural a situação se agrava, uma vez que, em meados dos anos de 1990, o estado, por meio dos governo estadual e municipal, desencadeou em Mato Grosso uma política de nucleação do atendimento escolar, tendo como principais ações o fechamento das escolas em comunidades rurais e com isso ocorreu a implantação do transporte escolar para os estudantes do campo, crianças, jovens, adultos, para as escolas localizadas em aglomerados urbanos, dificultando assim, ainda mais, a escolarização para a população adulta e idosa do campo. Pode-se concluir, que esse processo de nucleação fez com que se intensificasse as mobilizações das comunidades do campo para a garantia das escolas nucleadas nos espaços rurais.

Diante das lutas populares, na propositura de implementação de uma política para Educação de Jovens e adultos em Mato Grosso, o governo do Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) criou, em 2008, na rede pública estadual, os CEJAS- Centro de Educação de Jovens e Adultos. Foram instalados cinco CEJAS, em três cidades e na Capital Cuiabá e nos municípios de Juína e Várzea Grande, ressalta-se que esse número chegou, em 2011, a 24 CEJAS⁴⁶. No entanto, apesar do aumento do número dos CEJAS por regiões no estado, estes não foram suficientes para atender as demandas da sua região, nem mesmo a demanda do seu município, ou mesmo, da zona urbana e rural.

⁴⁶ Os CEJAS em MT, foram extintos em 2021.

Compreende-se, todavia, com Matsura (2010, p. 8), ao prefaciá-lo o “Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos” da UNESCO, que a educação de adultos desempenha um papel crucial na redução da pobreza, na melhoria da saúde e da nutrição e na promoção de práticas ambientais sustentáveis. Porém, parece que o maior desafio, está em colocar em prática o recomendado no 14º artigo do documento da VI CONFITEA, que é “[...] expandir os recursos educacionais e orçamentos em todos os setores governamentais para cumprir os objetivos de uma estratégia integrada de aprendizagens e educação de adultos.” (BRASIL, 2009, p. 3). Esse mesmo documento afirma que o direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação, entretanto, na atualidade, pode dizer que as estruturas de oferta e de funcionamento dos CEJAs em Mato Grosso foram reformuladas e, assim, muitas conquistas perdidas.

Mesmo não sendo foco dessa pesquisa, mas pertinente para os tempos vividos, vale destacar que, no bojo das reformas administrativas, em especial no tocante à educação de jovens e adultos, o Governo de Mauro Mendes (2020-2024) dá continuidade ao processo de retrocesso nas ações voltadas à modalidade EJA em âmbito estadual, já com impacto no governo Taques (2015-2019).

Em 2020 -- por meio do documento CI nº 9328/2000, de 23 de novembro de 2020, do gabinete do secretário Adjunto de Gestão Educacional, encaminhado aos 21 Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS (criados em 2008-2009) -- dá início à extinção dos referidos CEJAs, utilizando os termos “desativações” e ou “remodelagem” como uma justificativa de ampliação do atendimento da EJA. Assim, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), em 16 de novembro de 2020, publica no seu site oficial, uma nota de esclarecimento do Secretário estadual de Educação, Alan Porto:

A Secretaria de Estado de Educação planeja remodelar o atendimento dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAS) da rede estadual de ensino, [...] **as provas online para certificação do ensino médio, que hoje são disponibilizados para apenas 20 municípios, serão ampliadas para 32 cidades.** (MATO GROSSO, 2020, p. 1, grifo nosso).

Ao conceder uma nova estrutura escolar para atender a população de jovens e adultos em Mato Grosso, foi criado em alguns espaços, que funcionava os CEJAS, a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEdieb). Pode-se dizer que essa nova estrutura, as EEdiebs, trazem consigo a desconfiguração dos CEJAS, uma vez que se está diante de uma nova proposta de “educação Integral”. Ou seja, o que ocorre é a integração, no espaço

escolar, de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, num mesmo prédio escolar. Isto porque, as EEdiebs, irão ofertar além da modalidade EJA, o ensino denominado de “regular”, no caso de Mato Grosso, o ciclo de formação Humana, nas etapas do 2º e 3º ciclo (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio regular. Importa destacar, que apesar das diversas mobilizações de estudantes, professores, dentre outras instituições da sociedade civil, e dos fóruns regional e estadual de EJA, ocorreu, em janeiro de 2020, o fechamento dos 21 Cejas.

O que está ocorrendo em Mato Grosso, com fechamento de escolas de Educação de Jovens e Adultos, para Ventura e Oliveira (2020), não é uma situação singular, mas uma situação que se agrava com o Governo Temer e, recentemente, com o governo Bolsonaro dando fortes indícios de fortalecimento das políticas de certificação para jovens e adultos, com o que as autoras consideram de “supletivização on line”:

[...] tanto em âmbito nacional quanto em âmbito local e regional. Por exemplo, os projetos para oferecer a EJA à distância, o fechamento de escolas dedicadas à modalidade, a ausência de lugar ou omissão do lugar e a não indicação de um setor e de pessoas especializadas para responder às especificidades da EJA nos meandros burocráticos do MEC, associadas ao revigoramento do Enceja, vinculam a hipótese de ênfase à certificação à progressiva desresponsabilização do Estado com a educação dos jovens e dos adultos brasileiro, abrindo espaço de atendimento de tal clientela aos modelos mercantis da educação não formal. (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 88).

Apesar do reconhecimento da EJA enquanto modalidade no contexto da educação básica, é notório não só em Mato Grosso, mas em nível nacional, pela sua trajetória histórica, que essa modalidade de ensino ocupa lugar secundário no âmbito das políticas públicas educacionais brasileira. O foco da certificação em massa, tem se intensificado no Brasil nos últimos anos, como já mencionado, através de certificação de conclusão do ensino médio em âmbito nacional, a exemplo da certificação de conclusão do Ensino Médio até 2016, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos ENCEJA⁴⁷, e em Mato Grosso, com os Exame Online. Nesse aspecto,

⁴⁷Sobre o Enceja ver Ventura e Oliveira (2020). O Enceja foi criado em 14 de agosto de 2002, pela portaria nº 2.270, do Ministério da Educação. O Enceja está relacionado também à oferta do exame de certificação de escolaridade para brasileiros que moram no exterior. Segundo nota no portal do MEC (2018) ele é aplicado nos seguintes países: Estados Unidos (Boston, Nova Iorque e Miami); Bélgica (Bruxelas); Guiana Francesa (Caiena); Portugal (Lisboa); Itália (Roma); Suíça (Genebra); Espanha (Madri e Barcelona); Reino Unido (Londres); França (Paris), Holanda (Roterdã); Japão (Tóquio, Nagóia e Hamamatsu), e Suriname (Paramaribo). Ver: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/com.

Ventura e Oliveira (2020, p. 92) asseveram que “[...] a aposta na certificação via exames nacionais potencializa e dinamiza o aparato mercantil da educação não formal; braço empresarial que avança sobre o direito à escolarização dos jovens e adultos brasileiros.” A redução da oferta escolar de Educação de Jovens e Adultos (EJA), simultaneamente à ampliação da oferta de certificação, revela a multiplicidade de programas e ações certificáveis que combinam o individualismo, a competição e o privatismo. Essa prática demonstra que:

[...] as políticas públicas que privilegiam a oferta de programas paralelos para diferentes segmentos de jovens e adultos alteraram muito pouco o quadro são menos agentes de democratização do acesso à escolarização e mais de fragmentação e aligeiramento da modalidade e de certificação de escolaridade. As alterações recentes nas políticas para a EJA não superam este cenário; pelo contrário, expressões do avanço da contrarreforma do estado, reafirmam e aprofundam o caráter utilitarista e mercadológico do modelo gerencial de gestão da educação, cujo foco aponta para a certificação. (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 92).

Por fim, sobre essa questão, ao priorizar políticas públicas nos moldes de exames de certificação em massa, pode-se dizer que:

[...] o Estado Brasileiro sacrifica os processos educativos menos instrumentais de aquisição de conhecimentos, desprezando as ações pedagógicas que exigem participação ativa do educando, jovem ou adulto, no uso do conhecimento para compreender a realidade. (VENTURA; OLIVEIRA, 2020, p. 91).

Entretanto, o processo de compreensão da educação de jovens e adultos no campo, permite-nos rever a nossa própria caminhada de vida, como processo que se constitui na relação das “andarilhagens” entre idas e vindas, encontros e desencontros. Como afirma Rolnik (1993):

[...] no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições. Tais composições, a partir de um certo limiar, geram em nós estados inéditos, inteiramente estranhos em relação àquilo de que é feita a consistência subjetiva de nossa atual figura. (ROLNIK, 1993, p. 2).

Como evidenciado por Rolnik (1993), a cada vivência, a cada encontro com outras experiências, no próprio processo de desestabilidade do nosso ser, exige de nós um novo corpo, um novo modo de sentir, de pensar e de agir. Assim, no decorrer de nossa pesquisa, a partir dos

documentos escolares por nós examinados, notamos que é possível considerar que as relações da vida das comunidades rurais e da agricultura familiar camponesa encontra-se diretamente articulada às dimensões da solidariedade humana, conectado com a magia do respeito à natureza, com o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o trabalho estão acima do processo mercadológico, mas interligada ao companheirismo, ao comunitário, e ao cooperativismo.

Compreende-se que, na atualidade, a EJA no meio rural constitui resposta às demandas por escolarização dos trabalhadores organizados em seus movimentos e organizações sociais. Há nas formas de organizações das escolas pesquisadas a ênfase na formação humana, ética e política e na autonomia dos educandos, como fica evidenciado na dimensão pedagógica do PPP de uma das escolas pesquisadas:

A escola Madre Cristina tem a missão de preparar as pessoas, tanto teórica e quanto metodologicamente, para relacionar-se com o mundo. E essa relação deve ser plena, crítica, intensa e criativa; e para atingir esse objetivo ela não deixa para trás a instrução e a educação. A primeira refere-se à aquisição de conhecimentos, e a segunda à formação da personalidade e consciência humana. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 6).

Ao fazer referência à consciência humana o PPP da escola Madre Cristina, está em ressonância com o pensamento de Freire (2014) em que, para alcançar a meta da humanização é necessário o desaparecimento da opressão desumanizante.

Ao mesmo tempo, é insistente as referências ao processo formativo dos educandos, na sua formação política-ética-cultural, que está relacionada à transformação da comunidade.

A escola Madre Cristina propõe uma educação específica e diferenciada, isto é, educação no sentido amplo do processo de formação humana se constrói referências culturais e políticas do educando, por meio do trabalho pedagógico que leve a um senso crítico enquanto cidadão participante e transformador na sociedade. Busca uma ação educativa baseada no significativo para o educando, baseado [...] na realidade do campo, promovendo a interação dos conteúdos (ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e cidadania) nas diversas disciplinas. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 8).

Certamente é nesse sentido que Freire (2014), ao tratar na Pedagogia do Oprimido, da prática pedagógica humanizadora afirma:

A educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas),

cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-la e, assim, criticamente conhece-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Desse modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2014, p. 78).

Nesse sentido, diante da atenção aos documentos do PPP e projetos educativos, nota-se que na educação de jovens e adultos nas escolas pesquisadas, vivencia-se lugar de práticas que se constituem como situações de diversos aprendizados, capazes de dar conta da complexidade do processo de formação humana, multidimensional e formação política, em sintonia permanente com o movimento da realidade e do processo de formação dos sujeitos.

Nas escolas pesquisadas, são insistentes as ações educativas baseadas na realidade vivencial dos educandos.

A EJA, Educação de Jovens e Adultos **para nós é muito mais que simplesmente receber educandos é fortalecer parcerias para uma conduta importante e eficaz na jornada de construção e reformulação de saberes**, incluindo trajetória de luta, o entendimento de **se sentir sujeito de sua própria história** e principalmente revigorar sempre a mística de nossas raízes para um salto de qualidade no aprender científico, teórico e aprendizado de experiências de vida. Nesse sentido **observa-se que o estudar para a EJA VAI ALÉM DO A, B, C [...]** (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 41, grifo nosso).

Quando, no PPP, a escola manifesta a necessidade de “revigorar a mística de nossas raízes”, pode-se dizer que a escola busca suas motivações nos ideais contidos no próprio projeto da escola Itinerante do MST, que destaca: “[...] a mística é força motriz, a fonte que arranca a pessoa do egoísmo e a entrega a uma militância. A mística é constituída por um grande ideal e inspiração que neutraliza os ídolos do egoísmo.” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1998, p. 24).

A escola quando diz que a EJA acontece num processo de “reformulação de saberes”, faz lembrar Paulo Freire, quando insistente na necessidade de uma educação problematizadora, comprometida com a libertação, a partir do processo de conhecimento da realidade. Dessa forma:

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada

ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2014, p. 94).

Trabalhar metodologicamente e pedagogicamente todas essas dimensões educativas de forma que os jovens, adultos e idosos das escolas pesquisadas possam constituir o modo de ser-estar-pensar e atuar no mundo não é uma tarefa fácil. Acreditamos que, nesse aspecto, o papel do educador, deve vincular-se ao pensamento de Freire, no sentido de: “[...] enquanto educa, é educado em diálogo com o educando.” Percebe-se tal aproximação na proposta pedagógica freiriana, quando a EEMC enfatiza, em seu PPP 2018, que “[...] estudar para a EJA VAI ALÉM DO A, B, C.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 9). Nesse contexto, Freire (2014) na Pedagogia do Oprimido, indica:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. (FREIRE, 2014, p. 94).

Diante das análises dos documentos de ambas escolas, fica explícito que, no processo educativo dos educandos da EJA, ocorre uma educação problematizada e dialógica, pautada por Paulo Freire, que entende o ato da conscientização para as escolas, como vai além da ação de conhecer a situação problema, mas como uma luta diária contra as barbáries, que dificultam o processo de humanização.

Essa ideia de conscientização para intervir na realidade do indivíduo, fica evidente em ambas as escolas e para a Escola Estadual Madre Cristina:

[...] a EJA inclui o movimento de codificação-representação de uma situação existencial, com alguns de seus elementos constitutivos em interação-e de decodificação- análise crítica da situação codificada [...] é essencial que o aluno adulto participe ativamente das aulas discutindo, propondo e **analisando os textos e contextos da sua realidade**. (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 41, grifo nosso).

Freire (2014), se referindo ao contexto e realidade dos educandos no tocante à metodologia investigativa dos temas geradores, ajuda a entender a mediação do educador junto ao grupo de educandos, quanto às questões problematizadoras da realidade objetiva, uma vez

que para ele a codificação é a representação de uma situação existencial (que pode ser desenhada, ou fotografada) que leva ao concreto da realidade.

Nessa direção, a alfabetização de jovens e adultos proposta pelo próprio MST, traz a metodologia de ensino, a partir dos temas geradores, como uma das alternativas para tornar o ensino mais significativo e voltado à realidade dos assentamentos. Cabe evidenciar a organização dos conteúdos de ensino, em torno de Temas Geradores, realizada pelo MST:

[...] assuntos ou questões elaboradas a partir da análise dos principais problemas da realidade do grupo (realidade mais imediata e próxima ou mais distante). Podem servir como eixos para as discussões, para o estudo dos conteúdos, para a produção e leitura de textos... E também para motivar o planejamento de ações concretas do coletivo de alfabetizandos, visando contribuir com a solução dos problemas do assentamento ou do MST como um todo. São exemplos de temas geradores:

* Como melhorar a produção no assentamento;

* A cooperação agrícola como alternativa da produção no assentamento;

* Saúde e higiene em nossas famílias;

* Como a escola pode ajudar no conjunto do assentamento [...] (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 1994, p. 22).

Segundo o próprio documento do MST, o processo de escolha dos temas geradores deve ser construído em conjunto com os alfabetizandos. Tal situação pode provocar o grupo a descrever a própria realidade. Para Paulo Freire (2014) a codificação dos temas geradores como uma situação antes aleatória passa a ganhar significados quando contextualizados e discutido com a visão crítica da realidade (descodificação), uma vez que a descodificação e a análise de forma crítica da situação codificada, a descodificação, “[...] conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada.” (FREIRE, 2014, p. 135). Assim, diante do movimento de ida e volta, reflexivo o sujeito ao mesmo tempo exterioriza sua visão de mundo e promove a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior.

Destarte, quando a escola pesquisada, Escola Estadual Madre Cristina, declara que na EJA o movimento educativo deve ser moderado na **codificação e descodificação da realidade**. Acredita-se, que nessa perspectiva, para que se concretize a promoção e surgimento de uma nova percepção, com o desenvolvimento de novo conhecimento, o educador deve estar atento, ouvindo e problematizando as discussões concretas das necessidades dos educandos, uma vez que, como enfatiza Freire (2014):

[...] na educação de adultos, por exemplo, não interessa a esta visão ‘bancária’ propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se ‘ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’. (FREIRE, 2014, p. 85).

Freire (2014) sugere ainda que ao contrário de uma educação “bancária”, que, de forma sucinta, reduz os educandos a meros depositários de informação, a educação de adultos deve pautar-se numa educação dialógica, problematizadora e libertadora. Esses pontos ficam evidentes quando se realiza a leitura do verbete **alfabetização**, integrante do **Dicionário Paulo Freire**, que ao dar visibilidade aos conceitos fundantes do pensamento de Paulo Freire, cita, também em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, ~~descreve~~ a compreensão do autor sobre a educação:

A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.

Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização.

A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.

Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.

O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.

Leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceira com a riqueza. (FREIRE, 1994, p. 163).

Freire (1989), em seu livro *a Importância do Ato de Ler*, no artigo que relata sobre a sua vivência com alfabetização de adultos, no contexto da República Democrática de São Tomé e Príncipe, reafirma, de forma objetiva, seu conceito de alfabetização e explica que:

A alfabetização de adultos enquanto ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da feitura da palavra, simultaneamente com a ‘leitura’ e a ‘reescrita’ da realidade, e a pós-alfabetização, enquanto continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização, de um lado, são expressões da reconstrução nacional em marcha; de outro, práticas a impulsionadoras da reconstrução. (FREIRE, 1992, p. 230).

Assim, a alfabetização ultrapassa a decodificação da palavra escrita, ela é entendida como processo crítico para libertação, que implica no ato de ler e escrever as palavras para melhor compreender a si próprio, sua realidade e o mundo, pois como afirmou Freire (1989):

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na

inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1989, p. 9).

A alfabetização de adultos, nessa perspectiva, é entendida como “[...] um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.” (FREIRE, 1989, p. 13). Mas, para isso é necessário, no ato da alfabetização, estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. Na alfabetização enquanto ato de conhecimento e criador, o alfabetizado é sujeito e não objeto, não sendo permitido, “[...] reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras.” (FREIRE, 1989, p. 13).

Pode-se observar a crítica a um tipo de conhecimento divorciado da realidade dos sujeitos, para tanto, Biesta (2017) nos ajuda a entender o que consta no PPP da Escola Madre Cristina, quando diz para o aluno da EJA “[...] é essencial que o aluno adulto participe ativamente das aulas discutindo, propondo e analisando **os textos e contextos da sua realidade.**” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 43, grifo nosso). Na perspectiva do autor, essa expressão pode revelar que ensinar não é uma tarefa fácil, tendo em vista a necessidade de oferecer ao estudante a “vinda ao mundo”. Para Biesta (2017), o processo de aprendizagem tem a ver com a “aquisição de algo “externo”, algo que exista antes do ato de aprender e, assim, como resultado da aprendizagem torna-se posse do aprendente. Ele descreve duas maneiras de analisar a aprendizagem, como aquisição e/ou como resposta. A **aprendizagem concebida como resposta**, pode ser considerada **educacionalmente** mais significativa do que a aprendizagem como aquisição, para tanto nessa perspectiva:

[...] a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou às personalidades dos estudantes, com sua ‘vinda ao mundo’ como seres únicos e singulares. Enquanto a aprendizagem como aquisição consiste em obter mais e mais, a aprendizagem como resposta consiste em mostrar quem é você e em que posição está. (BIESTA, 2017, p. 47).

A expressão “vir ao mundo” deve ser considerado como a conexão do indivíduo com um mundo já criado e habitado por outros. Biesta (2017), enfatiza que “[...] mesmo quando pronunciamos uma palavra simples como ‘eu’, já estamos fazendo uso de uma língua que, num sentido muito fundamental, não é nossa criação, nem nossa posse.” (BIESTA, 2017, p. 48). Dessa forma, Biesta (2017, p. 48) destaca que vir ao mundo “[...] consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional.”

Masschelein e Simons (2013, p. 98) corroboram ao afirmarem que a escola desempenha um importante papel na formação dos estudantes, uma vez que a “[...] educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só para falar sobre o mundo, mas também e, sobretudo, por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele.” Para os autores, a tarefa primordial da educação é garantir que o mundo fale com os estudantes, para que estes “[...] renovem o mundo por meio do estudo e da prática- através da forma como eles interagem com o mundo e dão o seu próprio significado a ele.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 102). Sendo assim, a responsabilidade do professor nessa relação, versa em criar interesse pelo mundo a partir de suas vivências/experiências, mostrando o seu próprio amor por esse mundo.

No entanto, uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. No entanto, não pode ser qualquer educação, mas uma educação que:

Requer igualmente que os educadores e as instituições educacionais demonstrem um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras. Isso tem certamente implicações para a pedagogia e para a organização social da aprendizagem. (BIESTA, 2017, p. 48).

Ao conceber a aprendizagem como respostas, os professores/educadores passam a ter, diante dos—seus estudantes, uma postura de problematizadores e, nessa perspectiva, os educandos devem posicionar-se diante de questões difíceis como: “[...] ’o que você acha sobre isso’? Qual é a sua posição? ‘Como vai reagir?’;’ao fazê-lo, essas questões tornam possível que os estudantes venham ao mundo como seres únicos e individuais.” (BIESTA, 2017, p. 49).

Diante do reconhecimento de que as relações educacionais:

[...] não são necessariamente fáceis ou agradáveis. Ao propor as questões difíceis que permitem ao estudante vir ao mundo, desafiamos e possivelmente perturbamos quem nossos estudantes são e aonde estão. (BIESTA, 2017, p. 49).

Isso pode acarretar uma **violência transcendental**⁴⁸, provocadora da vinda ao mundo do estudante como ser único e singular. Sendo assim, ao “[...] analisar os textos e contextos da sua realidade.” (BIESTA, 2017, p. 49), os alunos da EJA passam a melhor compreender e

⁴⁸Biesta (2017) utiliza dos conceitos de Derrida, e explica que o termo “transcendental” se refere ao que se precisa ocorrer para tornar algo possível.

enfrentar os grandes problemas que afligem a humanidade, o mundo e a si mesmo. Ao mencionar que a educação é de certa forma uma violência, o autor escreve:

Acentuar que a educação acarreta uma violação da soberania do estudante não é obviamente sugerir que a educação deve ser violenta. Serve apenas para lembrar que, como educadores, estamos sempre interferindo nas vidas de nossos estudantes, que essa interferência pode ter um impacto profundo, transformador e até perturbador sobre nossos estudantes. (BIESTA, 2017, p. 50).

No âmbito dessa reflexão, cabe ao professor a responsabilidade de superar práticas educacionais que são centradas nele mesmo -- a tal educação bancária tão criticada por Freire (2011) -- por uma prática educacional libertadora, onde tanto “[...] os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes.” (FREIRE, 2011, p. 62). Biesta (2017) salienta, a partir da concepção da **aprendizagem como resposta**, que o professor e/ou educador tem a tarefa de possibilitar que os alunos aprendam a “responder”, de modo que:

[...] se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro **que a primeira responsabilidade do educador é pela subjetividade do estudante**, pelo que permite ao estudante ser um ser singular único. (BIESTA, 2017, p. 50, grifo nosso).

A dificuldade do trabalho educacional que decorre da substituição da nova linguagem da aprendizagem⁴⁹, para o foco nos “sujeitos aprendentes”, descrita por Biesta (2017, p. 30), perpassa pelo ato de ensinar e, assim, os desafios da atualidade de **reinventar** uma linguagem para a educação, se dá na “[...] necessidade de recuperar uma linguagem da educação para a educação”. Dessa forma, essa reinvenção possibilitaria repensar a função do ensinar, bem como os sentidos e finalidades da educação na atualidade, para além de facilitar a aprendizagem.

Vale salientar que, das duas escolas pesquisadas, nota-se que uma emerge diante das necessidades dos próprios sujeitos desde o período de acampamento, conforme detalhado no primeiro capítulo e assim, dentro do contexto escolar da EJA, emerge o projeto EJA itinerante,

⁴⁹Sobre as novas linguagens das aprendizagens ver Biesta (2017) Para o autor “[...] a nova linguagem da aprendizagem se ajusta bastante à estrutura do pensamento neoliberal [...] pensar na educação como uma transação econômica não só interpreta mal o papel do aprendente e do educador na relação educacional; resulta também numa situação em que o conteúdo e o objetivo da educação se tornam sujeitos e força do mercado, em vez de serem objeto do julgamento profissional e da deliberação democrática.” (BIESTA, 2017, p. 52).

com práticas educativas que acontecem fora da sala de aula, como por exemplo, o professor atuando de forma itinerante, faz acontecer as aulas na residência do próprio educando. Já, a segunda escola pesquisada não capta essa necessidade da sociedade e o seu funcionamento está atrelado às exigências estatais, na qual as aulas acontecem somente dentro da escola.

4.3 O educador da EJA: o trabalho itinerante

Intervimos no mundo através de nossa prática concreta, intervimos no mundo através da responsabilidade, através de uma intervenção estética, cada vez que somos capazes de expressar a beleza do mundo. (FREIRE, 2008, p 28.).

Nossa marcha, neste tópico, formatará algumas reflexões acerca do trabalho do educador na prática docente no contexto da EJA, a partir do processo educacional em experiências com a educação de jovens e adultos em escolas do/no campo. Tais ponderações serão subsidiadas a partir dos documentos fornecidos pelas escolas em estudo e dentro do conjunto de atividades que acontecem no cotidiano, como apresentado na primeira seção desta pesquisa, dentre eles, o desenvolvimento do projeto **EJA Itinerante no/do campo: entrelaçando saberes**, desenvolvido pela Escola Estadual Madre Cristina localizada no assentamento Margarida Alves,

Inicia-se a discussão a partir de Freire (2008), em *Pedagogia do Compromisso*, que nos instiga a pensar na responsabilidade do educador, para ele, “[...] não há prática docente sem curiosidade, sem incompletude, sem seres capazes de intervir na realidade, sem seres capazes de serem fazedores da história e ao mesmo tempo sendo feitos por ela.” (FREIRE, 2008, p. 28). Ao apresentar tais reflexões, questiona-se a própria tarefa do professor/a em sala de aula, tão próprias para a nossa atualidade, uma vez que não podemos deixar de evidenciar que o próprio processo de aprendizagem é um ato complexo e difícil nas relações educacionais, assim, à luz das palavras de Masschelein e Simons (2013), de que há muitas críticas contra o próprio professor/a e a escola com a intenção de desarticular o educar/escolar público, ao invés de criar possibilidades para que o centro principal seja o educando, o ser humano, dentro de um mundo de pluralidade e diferenças.

No contexto escolar, no qual a situação educativa ocorre numa perspectiva de aprender conteúdos/conhecimentos sistematizados para se produzir outros conhecimentos, muitas questões carecem de reflexões, Freire (2008) apresenta três elementos que ele considera essencial no fazer constitutivo da situação educativa: o primeiro, a presença de um sujeito, o educador/educadora; o segundo elemento, os educandos/educandas; e por fim, o terceiro

elemento da situação educativa, o espaço pedagógico. Esses três elementos são essenciais nas ações educativas escolares, apesar do próprio autor questionar sobre a falta de respeito dos poderes públicos nos próprios espaços escolares, então questiona-se “[...] a serviços de quem, de quais ideais produzimos, conjuntamente com os alunos, o saber dentro do tempo-espaço da escola?” (FREIRE, 2008, p. 30).

Compreender esse contexto é importante para se perceber que, no espaço escolar, não são só os objetos cognoscíveis que compõem o currículo escolar, mas são, sobretudo, as trocas de vivências e saberes, que propicia aprender a lidar com as subjetividades, singularidades e pluralidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por isso, cabe ressaltar que no cotidiano escolar é possível vivenciar ações que integram o próprio currículo oculto e tal vivência provoca o primeiro elemento da situação educativa, situações desafiadoras e conflitantes.

Diante dessa complexa situação, é preciso enfatizar que:

[...] não há então uma situação pedagógica sem um sujeito que ensina, sem um sujeito que aprenda, sem um espaço-tempo em que estas relações se dão e não há situações pedagógicas sem objetos que possam se conhecidos. (FREIRE, 2008, p. 34).

Todavia, à luz freireana, é preciso compreender que ensinar e aprender estão interligados, são simultâneos, se complementam de tal maneira que quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Segundo Freire (2008):

O professor atento é um professor desperto, não aprende somente nos livros, aprende na sala de aula, aprende lendo nas pessoas como se fosse um texto. Em quanto eu falo, como docente, tenho que desenvolver em mim a capacidade crítica e afetiva de ler os olhos, o movimento do corpo, a inclinação da cabeça. Devo ser capaz de perceber se há entre nós alguém que não entende o que falo, e nesse caso tenho a obrigação de repetir o conceito em forma clara para repor a pessoa no processo do meu discurso. [...] a prática docente vai além mais além do ato de ensinar na sala de aula e dar, por exemplo, a classe dos substantivos. A prática educativa é muito mais que isso. (FREIRE, 2008, p. 34).

Nota-se que o próprio método de Paulo Freire exige um educador/educadora preparado, não só politicamente, mas também pedagogicamente. No entanto, ele assinala que existe uma constitutiva educativa, que vai além da sala de aula, mas é pertencente a ela e que tal situação

é a própria **direcionalidade da educação**,⁵⁰ denominada por Freire de **politicidade da educação**, na qual “[...] não há situação educativa que não aponte a objetivos que estão mais além da sala de aula, que não tenha a ver com concepções, maneiras de ler o mundo, anseios, utopias.” (FREIRE, 2008, p. 34). Assim, a politicidade, inerente a prática educativa, é que conduz o educador a ser político:

Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos. Porque ao final o que é que nos move, nos dá alento como professores, se ganho tão pouco, se estou tão desprestigiado nesta sociedade de mercado? Que sonho tenho para sonhar, para discutir com meus alunos? A politicidade revela que na prática educativa, estética e ética vão de mãos dadas. (FREIRE, 2008, p. 35).

Nesse contexto, passamos a compreender a importância do próprio perfil do educador/educadora da EJA proposto por uma das escolas em estudo, “[...] o professor itinerante deve extrapolar as dimensões colocadas nas propostas pedagógicas orientadas pelos sistemas de ensino, devendo se colocar como agente de transformação da realidade.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 6). Nessa direção, Rolnik (1993), em **Micropolítica: cartografia do desejo**, aborda sobre o devir-professor, partindo do pressuposto que devir conecta-se à possibilidade de o ser humano singularizar-se, tornar-se, fazer-se, numa sociedade de mercado, buscando romper com as estratificações dominantes.

As situações no cotidiano escolar, exigem do educador/educadora uma atuação, para além do espaço educativo -- ressaltando que isso não configura deixar de ser e estar no espaço da escola -- que (re)crie outras maneiras de ser e estar no tempo-espaço escolar. Por isso, em **Pedagogia da Autonomia**, Paulo Freire, ao abordar que as estratégias educacionais, devem ser formuladas a partir da emancipação do sujeito, aponta um caminho próprio para a educação, que no nosso ponto de vista, se aproxima das experiências das escolas estudadas, principalmente da escola no assentamento Roseli Nunes quando afirma que “[...] o educador itinerante deve se contrapor à pedagogia tradicional e comungar com os pressupostos da pedagogia da libertação.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 4).

A perspectiva da pedagogia da libertação -- defendida por Freire (2011, p. 77) como uma práxis, ou seja “[...] a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

⁵⁰ Para Freire (2008) a direcionalidade às vezes é confundida com dirigismo, com autoritarismo. A direcionalidade pode viabilizar tanto a posição autoritária como a democrática, da mesma maneira que a falta de direcionalidade pode viabilizar o espontaneísmo. No entanto para Freire o que ele chama de essencial na direcionalidade educativa é a politicidade da educação.

na luta pela humanização -- possui a concepção da educação libertadora, como uma exigência “da superação da contradição educador-educandos.” Nessa superação educador-educando, fica claro o papel dos sujeitos no processo educativo na escola Madre Cristina, em cuidar de si, dos outros, do ser e estar no mundo. A partir dessa reflexão, entende-se que o professor itinerante se aproxima do educador sugerido por Paulo Freire (2015, p. 28), no sentido de que “[...] o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” é nesse sentido que o próprio autor defende que é possível aprender com criticidade⁵¹. Para Freire (2015):

A presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2015, p. 28).

Esses liames do ser, do aprender, do pensar, do compreender na prática educativa, remetem a compreensão de que somos seres inacabados e relacionais, mulheres e homens, “[...] seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fazemos seres éticos.” (FREIRE, 2015, p. 34). No ato de viver e conviver, no entrelaçamento ético-estético a decência e boniteza estão de mãos dadas e isso permite refletir que ética também é estética, numa perspectiva que, “[...] se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.” (FREIRE, 2015, p. 35).

Relevante destacar a nossa convicção do quão importante é o papel do educador frente à uma formação transformadora e que -- apesar das dificuldades e das desesperanças na contemporaneidade -- nós professores e educandos devemos nos preocupar com a (re)criação - em nós mesmos e nos espaços de trabalho em que atuamos -- das qualidades fundamentais, provedoras das mudanças e das realizações de sonhos de um mundo melhor e mais humanizado (FREIRE, 2008).

⁵¹ Sobre a criticidade freireana, em **Pedagogia da Autonomia**, Freire (2015, p. 30-31) assevera que “[...] ensinar exige criticidade.” A criticidade para Freire (2015, p. 33) “[...] é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la.”

5 MARCHAS FINAIS OU QUASE FINAIS

Chegamos às marchas finais, e/ou quase finais. Propomos nessa marcha, tecer considerações acerca do que apreendemos ao longo desse estudo no campo da educação de jovens e adultos no contexto da educação do campo. A princípio, faremos algumas reflexões pertinentes ao momento vivido.

Os últimos anos, no Brasil, em especial, 2018, 2019 e 2020, trouxeram novos desafios à produção científica, porque afetaram diretamente a comunidade acadêmica, com cortes nos investimentos em ciência, educação e outros setores. No entanto, no ano de 2020, diante da Pandemia da COVID-19 provocada pelo cononavírus (SARS-CPV-2) (OPAS/OMS,2020; UNESCO, 2020), toda a área de humanidades, inclusive a vida de professores, cientistas e pesquisadores, foi afetada significativamente.

Essa crise provocada pela pandemia, legítima e revela a grandiosa desigualdade social, com concentrações de riquezas e a incúria dos governantes, tanto na área da saúde, quanto na educação e meio ambiente. “A crise se transforma na causa que explica tudo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários.” (SANTOS, 2020, p. 8).

Na conjuntura atual o neoliberalismo apresenta o fortalecimento do mercado como o único universo possível para superar as crises cíclicas. A esse respeito, na atualidade do Estado Brasileiro, vivemos uma hegemonia das teses neoliberais, com reformas administrativas, terceirização, flexibilização das leis trabalhistas, parceria público-privado, privatização, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, entre outras.

No contexto educacional, [diante da precarização e fragilidade da educação em modo geral](#), podemos destacar que questão da Educação de Jovens e Adultos, em seus diferentes espaços, quanto a Educação do Campo que vivenciam um processo não só de exclusão das políticas públicas, mas de eliminação. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou analisar a experiência em Educação de Jovens e Adultos no contexto do campo (do rural), de duas escolas do estado de Mato Grosso, no período que compreende 2018-2019. Dentre essas duas unidades escolares do campo, uma é criada por ações do próprio setor público, por meio da Secretaria de Estado de Educação; e a segunda é gestada dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) e, posteriormente passa a ser mantida pela Secretaria de Estado de Educação.

Nossa organização para apresentar a tese nuclear, foi apresentada nesse trabalho nas seções/marchas. Na primeira marcha: O plano das teorias: algumas lentes para o entendimento,

trabalhamos com categorias do quadro teórico, com o intuito de compreender a relação do Estado e a Comunidade, Sociedade, e, por fim, o papel da educação, da cultura e da escola num contexto neoliberal. Nessa marcha, aprofundamos nossas reflexões para evidenciar a educação como direito social, destacando os avanços e retrocessos no âmbito da educação de jovens e adultos no cenário brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 aos dias atuais.

No plano das experiências, “O projeto pedagógico: trajetórias em construção”, apresentamos as feições no contextos e práticas na Educação de Jovens e Adultos, a partir das escolas em tese, uma vez que trata-se de uma espécie de “matéria-prima”, que no surgimento das análises foi revisitada para os tratamentos mais sistematizados. As pistas das experiências, também, nos ajudaram a compor nossas análises sobre o projeto pedagógico, o processo educacional e o papel do educador nas duas experiências com EJA no Campo que foram investigadas.

Assim, de posse dos documentos de análises nos foi possível apresentar uma cartografia do fazer educacional no cotidiano das duas escolas, com foco nas vivências com a EJA.

Na nossa terceira marcha ao abordarmos sobre a EJA trajetórias e vivências, realizamos um plano analítico e dialogamos com as informações da trajetória inicial, para assim chegar as reflexões. Empreendemos, a princípio, a realização da análise de alguns detalhes no histórico da EJA em âmbito nacional para, em seguida, conectar com a EJA em Mato Grosso, buscando articular as reflexões com as experiências nas escolas em estudo. No campo do processo educacional, abarcamos reflexões a partir do conjunto de atividades que acontecem no cotidiano das escolas, bem como nos modos de organização da estrutura de funcionamento de cada uma das escolas.

Outra questão abordada nessa marcha foi o papel do professor, ou mesmo o fazer-se professor de jovens, adultos e idosos, uma vez que, para ser professor de adultos precisa-se ter uma disponibilidade para o aprender com as vivências dos educandos.

Gostaríamos de salientar que, em uma das escolas estudadas, o educador da EJA “[...] deve extrapolar as dimensões colocadas nas propostas pedagógicas orientadas pelos sistemas de ensino, devendo se colocar como agente de transformação da realidade.” (ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA, 2018, p. 6).

Diante do exposto, a mínima intervenção do Estado para a elaboração de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, tanto no espaço urbano, como no rural, tem contribuído significativamente para o cenário de exclusão, em especial dos povos do

campo. Essa ausência do Estado se concretiza na negação dos direitos à educação, negação traduzida pela ausência de políticas eficazes de acesso e permanência nas escolas. Entretanto, apesar de todas as mazelas, o caráter formativo desenvolvido pelas escolas do campo revela resultados positivos.

Um dos desafios para as escolas do campo, consiste em compreender que o sujeito do campo é partícipe de um coletivo e a escola é fundamental nesse processo de reconhecimentos e valorização dos saberes dos sujeitos do campo.

Foi marcante identificar a valorização do trajeto histórico, enquanto Movimento social, dos sujeitos e do assentamento Roseli Nunes, contido no PPP e regimento da escola do MST, demonstrando a valorização do coletivo no processo formativo.

Por fim, a problemática central de nossa pesquisa foi verificar: Se há um diferencial, uma especificidade, no processo educacional da EJA no contexto (rural), Educação do Campo, em ambas escolas.

Nessa direção, a tese nuclear de nossa pesquisa, concede em defender que a educação de jovens e adultos consiste em uma modalidade de ensino perpassada por diversas especificidades, em função dos diferentes contextos de vidas dos atores sociais a ela pertencente. Quando desenvolvida no meio rural, evidencia, como todo ato educativo, uma dada intenção, que se materializa via desenvolvimento e prática do trabalho pedagógico, cuja concepção é responsável pelos efeitos na vida da comunidade. As práticas educativas, em especial da escola gestada no MST, se aproximam da educação empreendida pelos movimentos sociais do campo ao fomentar o cultivo de uma nova sociabilidade, demonstrando que a escola está diretamente envolvida com a vida da comunidade, em sua forma de organização do trabalho, no processo da associação comunitária dos trabalhadores, enfim, no processo coletivo do assentamento.

Para continuar a conversa, tanto a educação de jovens e adultos, quanto a educação do campo surgem nas dimensões das lutas dos movimentos sociais, vinculadas fortemente com a educação popular. E no contexto de contradições e conflitos, tem o desafio que está posto para todos os que defendem uma formação que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos, a partir da construção de uma educação de EJA/Educação Campo em seus diversos espaços, campo ou cidade, que contemplem a diversidade: cultural, política, econômica, social, de gênero, raça e etnia.

Portanto, diante de nossas andarilhagens, das vivências com os educandos e educadores da EJA buscamos na canção “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré (1968), nossas palavras finais:

Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Pelos campos há fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Há soldados armados
Amados ou não
Quase todos perdidos
De armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam
Uma antiga lição
De morrer pela pátria
E viver sem razão
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer

Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Somos todos soldados
Armados ou não
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Os amores na mente
As flores no chão
A certeza na frente
A história na mão
Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
Uma nova lição
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer
Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer. (VANDRÉ, 1968).

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. *In: Políticas públicas de juventud en America Latina*: políticas nacionales. Viña del Mar: CIDPA, 2003. p. 117-152.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGUIAR, Vilma. A marcha nacional dos sem-terra e o MST a Marcha Nacional dos Sem-terra e o MST. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, n. 15, p. 137-139, nov. 2000.
- ALDOUS, J. O intercâmbio entre Durkheim e Tönnies quanto à natureza das relações sociais. *In: MIRANDA, O. de (org.). Para ler Ferdinand Tönnies*. São Paulo: Edusp, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-106.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 250-265.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 41. ed. São Paulo: Globo, 2000.
- AZEVEDO, Janete M. Novas configurações institucionais e as políticas educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. [Tabalhos encomendados]*. 2001. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/24/Janete.doc>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- BAHNIUK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante, *In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 333-339.
- BARROS; L. P.; KASTRUP, V. Cartografia é acompanhar processo. *In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). Pistas do Método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BATISTA, Sinthia Cristina. **Cartografia Geográfica em Questão**: do chão, do alto, das representações. 2014. 512 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2014

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BESTER, Gisela Maria. **Direito Constitucional**. Fundamentos teóricos. São Paulo: Manole, 2005. v. 1.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autentica, 2017.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOFF, Leonardo. Alimentar nossa mística. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Mística**: uma necessidade do trabalho popular organizado. São Paulo, n. 27, 1998. p. 20-46. (Caderno de Formação).

BOGO, Ademar. Mística. *In*: CALDART, R.; PEREIRA I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 473-476.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **O novo espírito do capitalismo**. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. 10. ed. São Paulo, SP: Malheiros, 1994.

BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 73-83, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/cf96yZJdTvZbrz8pbDQnDqk/?lang=pt> . Acesso em: 02 abr. 2020.

BRANDÃO. Carlos R. **Os caminhos cruzados**: formas e pensar e realizar a educação na América Latina. São Paulo: Cortez, 1984.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, Carlos R; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, [2020]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20108.pdf f. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/ Nº 1** de 05 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006, reformula o Decreto nº 5.478/2005 que cria o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade**: documento base nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2009.

BRUNEL, Carmen Terezinha. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. Tradução Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BURDEAU, Georges. **O Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. Definiciones em transición. *In*: MATO, Daniel (org.). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales em tiempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 57-67

CADEMARTORI, Luiz Henrique U. **A Discricionariiedade Administrativa no Estado Constitucional**. 3. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá, 2003.

CALDART, Roseli Salete. O currículo das escolas do MST. **Alfabetização e cidadania**, São Paulo, n. 11, abr. 2001. p.125-147

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31. (Coleção Por Uma Educação do Campo; v. 5).

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Texto apresentado como trabalho encomendado na 36ª Reunião da Anped, GT Trabalho e Educação. Goiânia, 2013. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 10 out. 2019.

CALDART, Roseli *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 110-13.

CARCEGLIA, Daniel. Animar con nuestras ganas y nuestro amor un hombre nuevo, diferente. *In*: BARROS, Josemir Almeida; KUNZE, Nádia Cuiabano; STERING Silvia Maria dos Santos (org.). **Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras**. 1. ed. Cuiabá: Sustentável; Porto Velho: EDUFRO, 2020. p. 8-23.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marcelo P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-094046>>. Acesso em: 10 set. 2020.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1995.

CORREIO CACERENSE. Cárceres, ano 24, n. 5.527, p. 1, 18 mar. 1997.

COSTA, D. Política. *In*. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 325-327.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAVES, Christine de Alencar. **A Marcha Nacional dos Sem-Terra: um estudo sobre a fabricação do social**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

CRUZ, Paulo Márcio. **Poder, Política, Ideologia e Estado Contemporâneo**. 3. ed. Curitiba: Juruá, 2002.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2012.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI São Paulo: Cortez; Brasília: MEC 1998. Disponível em:
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em:

DIAS, Romualdo. **Educação de jovens e adultos**: novas perspectivas! Curitiba: Appris, 2015.

DICKEL, Simone Lopes. **Terras da Annoni**: entre a propriedade e a função social. Curitiba: Prismas, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. o-o., 2005.

DI PIERRO, Maria CLARA; HADDAD, Sergio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200197&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2019.

DURHAM, E. R. Comunidade. *In*: THOMAZ, Omar Ribeiro. **A dinâmica da cultura**: ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 229-235.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO. **Projeto Político Pedagógico**. Cáceres-MT, 2018.

ESCOLA ESTADUAL JOÃO FLORENTINO SILVA NETO. **Memorial**. Cáceres-MT, 2017

ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA. **Projeto EJA Itinerante no/do campo**: Entrelaçando saberes, Mirassol d'Oeste, 2017.

ESCOLA ESTADUAL MADRE CRISTINA. Projeto Político Pedagógico: PPP. Cáceres-MT, 2018.

FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Nacional, 1973.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012a. p. 21-27.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS Sônia Meire S. A.de (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

FERNANDES, Bernardo Mançano **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. São Paulo: UNESP, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado de São Paulo. 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/Dissertacao.BMF.pdf> . Acesso em: 9 dez. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012c. p. 746-749.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa *et al.* (org.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Curso de direito constitucional**. 27. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 2001.

FICHTER, J. H. Definições para o uso didático. *In*: FERNANDES, Florestan. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Edusp, 1973. p. 153-155.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2014. p. 11-30.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRANÇA, Rubens Limongi (coord.). **Verbetes Estado**: Nelson Saldanha: São Paulo: Saraiva, 1977. (Enciclopédia Saraiva do Direito, v. 33).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas á Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Última entrevista a Paulo Freire**. [Entrevistadora] Luciana Burlamaqui. [S.l.: s.n.], 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U190heSRYfE> Acesso em: 10 jan. 2019.

FRIEDE, Reis. **Curso de Teoria Geral do Estado: teoria constitucional e relações internacionais**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Artenova, 1982.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 16, n. 46, jan.|abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 dez. 2019.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.).

Escola “Sem” Partido. Rio de Janeiro: UERJ: LPP, 2017. p. 17-34. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/7536/A%20g%C3%AAAnese%20das%20teses%20do%20Escola%20sem%20Partido%20esfinge%20e%20ovo%20da%20serpente%20que%20a>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>. Acesso em:

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.35-47.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIARD, Luce. A invenção do possível. In: CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

GOMES, P. C. C. Cultura ou civilização: a renovação de um importante debate. *In*: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, R. L. (org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. p.99-122.

GOZZI, Gustavo. Estado contemporâneo. *In*: DICIONÁRIO de política. Brasília: UNB, 1998. p. 401-409.

GROPPALI, Alexandre. **Doutrina do Estado**. Trad. Paulo Edmur de Souza Queiroz. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1962.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**. 14. ed. Porto Alegre: LP&M, 1996.

GUATTARI, Feliz. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*. CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 215-222.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HADDAD, S. A. Participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 41, p. o-o. maio/ago. 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* (org.). Marcos institucionais. **Cadernos SECADI**: Educação do Campo: diferenças, mudando paradigmas, Brasília, v. 2, p. 10-15, mar. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 10/01/2020

IANNI, Otávio. **Classe e nação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD: Contínua. [Rio de Janeiro]: IBGE, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados abertos**. Brasília, INEP, 2020

IRIARTE, Gregório. **Neoliberalismo sim ou não?**: Manual destinado a comunidades, grupos e organizações populares. São Paulo: Paulinas, 1995.

JELLINEK, G. **Sistema dei diritti pubblici subbietivi**. Milano: [s.n.], 1910.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. p. 63-74. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 5).

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Pista do Comum. *In*: PASSO, E.; KASTRUP, V. TEDESCO (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).

LAPOUJADE, D. **As existências Mínimas**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 69-83.

LE GOFF, Jacques. Memória. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 419-476.

LEWKOWICZ, I.; CANTARELLI, M. **Do fragmento à situação: notas sobre a subjetividade contemporânea**. Trad.: PAYER, M.O.; DIAS, R. 2006. (Grupo Doze). (mimeo).

LIMA, Rogério Medeiros Garcia. **O Direito Administrativo e o Poder Judiciário**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano: Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

MACEDO, M. E.; GONÇALVES, Livia M. A. Notas sobre os conceitos de comunidade, comunicação comunitária e dialogia. **Comunicação & educação**, [S.l.], ano 19, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/78561/83089>. Acesso em: 10 out. 2019.

MACHADO, Maria Margarida. Gestão da educação de jovens e adultos: espaços possíveis de construção coletiva. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24. CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. 2009, Vitória. **Anais [...]** Vitória: ANPAE, 2009.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp, Campinas, 2003.

- MACIVER, R. M.; PAGE, C. H. Comunidade e sociedade como níveis de organização da vida social. In: FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Edusp, 1973. p. 117-131.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 1977.
- MARX, Karl. **O capital**: Livro I: vol. I. 3. ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes**. Tradução e notas de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2003.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Tradução de Rubens Eduardo. São Paulo: Centauro, 2004.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação: 2006-2016. In: FORUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. [**Texto do Plano Estadual de Educação**], Cuiabá, 2006.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Seduc planeja remodelar Cejas para aumentar locais de oferta de aulas e provas. **Notícias**: Educação de Jovens e Adultos, Cuiabá, nov. 2020.
- MATSSURA, Koichiro. Prefácio. In: UNESCO. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 7-9. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/relatorio-global-de-aprendizagem>. Acesso em: 15 maio 2019.
- MATTOS, Aclyse de. **Quem muito olha a lua fica louco**. Cuiabá: Editora Oficina mínima, 2000.
- MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 19 ed. atual. São Paulo: Malheiros, 1994.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MILNER, A. Estudos culturais. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 420 - 427.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S. M. A. de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete, *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

MOURA, Carmem de Carvalho e Souza. O Estado Contemporâneo. **Jus Navigandi**, Teresina, v. 3, n. 35, p. o-o, out. 1999. Disponível em: <http://www1.jus.com.br/doutrina>. Acesso em: 23 maio 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Alfabetização de jovens e Adultos: como organizar. **Caderno de educação**, São Paulo, n. 3, 1994.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Apresentação. *In*: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como fazer a escola que queremos. **Caderno de educação**, São Paulo, n. 1, p. 1-2, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Como Fazer a escola que queremos. **Cadernos de Educação**, São Paulo, n. 1, p. 1-33, 1992.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola itinerante em acampamentos do MST**. São Paulo: Peres, 1998.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da educação no MST. **Caderno de educação**, São Paulo, n. 8, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. que queremos com as escolas dos assentamentos. **Caderno de educação**, São Paulo, n. 18, p. 1-23, 1999.

NERUDA, Pablo. Eu não me calo. **Jornal A Verdade**, [S. l.], 20 mar. 2013. Disponível em: <https://averdade.org.br/2013/03/pablo-neruda-eu-nao-me-calo/> Acesso em:

NOGUEIRA, Adriano. A gente Planejou um fato político. *In*: FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIM, Antônio (org.). **Evolução histórica do Liberalismo**. Belo Horizonte: Itatiaia. 1987.

PAIVA, RAQUEL. **O espírito comum: Comunidade, mídia e globalismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240050.pdf>. Acesso em: ver

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PALÁCIOS, M. O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos. *In*: RUBIM, A. A. (org.). **Idade média**. Salvador: UFBA, 2001. p. 15

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In*: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PARA não dizer que não falei das flores. [compositor e intérprete]: Geraldo Vandré. [*S.l.*: *s.n.*], [1979]. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/geraldo-vandre/286787/>.

PARK, R. E.; BURGESS, E. W. Comunidade e sociedade conceitos analíticos. *In*: FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: EdUSP, 1973. p. 153-155.

PASOLD, Cesar Luiz. Concepção para o Estado Contemporâneo: síntese de uma proposta. *In*: CADEMARTORI, Luiz Henrique Urquhart (org.). **Temas de Política e Direito Constitucional Contemporâneos**. Florianópolis: Momento Atual, 2004. p. 1-19

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E. BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do Método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, E. KASTRUP, V. Cartografia é traçar um plano comum. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do Método da cartografia**: A experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERUZZO, Cícilia Maria Krohling; VOLPATO, M. de O. Conceitos de comunidade, local e região: inter-relações e diferença. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. 2009.

RAMÃO, J. E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. *In*: GADOTTI, M.; RAMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIS, L. C. R. dos *et al.* Militarização de Escolas Públicas e o Governo Bolsonaro. **Tecnia**: revista de Educação, ciência e tecnologia do IFG, [*S.l.*], v. 4. n. 2, p. 227-235. 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnia/article/view/744/0>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RELATÓRIO-SÍNTESE do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: II ENEJA. **Informação em Rede**, São Paulo, ano 4, n. 30, p. 1-4, 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/sheil/OneDrive/Documents/VARIOS-ASSUNTOS/ASSESSORIAS-E-NORMALIZA%C3%87%C3%95ES/NORMALIZA%C3%87%C3%83O/EDINEIA-TESE/II%20ENEJA-enviado-por-edneia.pdf>. Acesso em: 10/02/2020

ROLNIK, S. Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura. *In*: LINS, D. (org.). **Cultura e Subjetividade**. São Paulo: Papyrus, 1997.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Caderno de Subjetividade**: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241- 51, fev./set. 1993.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação**: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. Lisboa: Educa, 2007. (Cadernos Sísifo, 4).

SADER, Emir. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-18.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHIERA, Pierangelo. Estado moderno. *In*: BOBBIO, Noberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gikanfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1998. p. 425-431.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pelas mãos de Alice**: o social e o político na pós modernidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, E. N. da Silva. **O Fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT: UNEMAT, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, A. **Textos Pedagógicos**. Lisboa: Âncora, 2000.

SILVA, M. R. da.; PIRES, G. de L.; PEREIRA, R. S. Manifesto contra o neoliberalismo totalitário, a destruição da educação, do meio ambiente, da ciência, da cultura e do ministério do esporte no governo Bolsonaro. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-18, set./dez. 2019.

SILVA, Sérgio André R. G. da. A legitimidade das agências reguladoras. **Revista de direito administrativo**, Rio de Janeiro, n. 235, jan./mar. 2004.

SILVA, Tania Paula; BINZSTOK, Jacob. **Espaços de resistência camponesa na fronteira Brasil-Bolívia**: os assentamentos rurais em Cáceres-MT. 2015. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SLENES, R. W. A importância da África para as ciências humanas. **História social**, Campinas, SP, n. 19, p. 19-32, jun./dez. 2010.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas: Vol. I. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOUZA, R. B. R. de. **A Mística no MST**: mediação da práxis formadora de sujeitos históricos. Tese (Doutorado) - |UNESP - Programa de Pós Graduação em Sociologia. UNESP, Araraquara-SP, 2012.

SPOSITO, M.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 16-39, 2003.

STERING, Silvia Maria dos Santos. **O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja no IFMT**: Política, fato e possibilidades. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2015.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 310-329, set. 2019. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2020.

TAVARES, Maria da C.; MELIN, L. Eduardo. Mitos globais e fatos regionais. *In*: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J. C. (org.) **Globalização**: o fato e o mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 41-54.

TEDESCO, J. C. **Terra, trabalho e família**: racio-nalidade produtiva e ethos camponês. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

TÖNNIES, F. **Comunidad e sociedad**. Tradução José Rovira Armengol. Buenos Aires: Losada, 1947.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. *In*: FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e sociedade**: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: EdUSP, 1973. p. 96-116.

VENTURA, Jaqueline. Pereira.; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao ENCEJA: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 3, n. 5, p. 80-97, jan./jun. 2020.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: Um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZAGREBELSKY, Gustavo. **El derecho dúctil**. Tradução de Marina Gascón. 4. ed. Madrid: Trotta, 2002.

ZART, Laudemir Luiz. **Produção social do conhecimento na experiência do Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)**: interação da UNEMAT e de Movimentos Sociais do Campo. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. Campinas, SP, 2012.

ZOURABICHVILI, François. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2004.