



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

THAZIA LIDIA XAVIER DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST: A EXPERIÊNCIA DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ASSENTAMENTO ELDORADO DOS CARAJÁS II,
MOSSORÓ – RN**

MOSSORÓ - RN

2020

THAZIA LIDIA XAVIER DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST: A EXPERIÊNCIA DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ASSENTAMENTO ELDORADO DOS CARAJÁS II,
MOSSORÓ – RN**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

MOSSORÓ - RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

F862e Freitas, Thazia Lidia Xavier de.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST: A
EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO NO ASSENTAMENTO
ELDORADO DOS CARAJÁS II, MOSSORÓ ? RN / Thazia
Lidia Xavier de Freitas. - 2020.
50 f. : il.

Orientador: Emerson Augusto de Medeiros.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Educação do Campo,
2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Movimento
dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 3. Paulo
Freire. 4. Educação do Campo. I. Medeiros, Emerson
Augusto de , orient. II. Título.

THAZIA LIDIA XAVIER DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST: A EXPERIÊNCIA DE
ESCOLARIZAÇÃO NO ASSENTAMENTO ELDORADO DOS CARAJÁS II,
MOSSORÓ – RN**

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo, com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Defendida em: 04 / 12 / 2020.

BANCA EXAMINADORA



Emerson Augusto de Medeiros, Prof. Dr. (UFERSA)
Presidente



Ady Canário de Souza Estevão, Prof.^a Dr.^a (UFERSA)
Membro Examinador



Ana Lúcia Oliveira Aguiar, Prof.^a Dr.^a (UERN)
Membro Examinador

A Deus, minha fonte de vida, sabedoria e inspiração.

A minha família, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a oportunidade de estar finalizando a graduação, com saúde e determinação para superar todas as dificuldades e conseguir chegar mais longe.

Agradeço, de forma especial, ao meu pai, Francisco de Assis de Freitas, e a minha mãe, Verônica de Lima Xavier Freitas, por sempre terem colocado meus estudos como prioridade, pela paciência e ensinamentos, por não medirem esforços para que eu pudesse continuar meus estudos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, pela paciência, dedicação e ensinamentos que possibilitaram que eu realizasse este trabalho. Obrigada por toda disponibilidade e compreensão durante todos os momentos de construção deste estudo. O senhor esteve lado a lado, seus incentivos foram minha base maior de apoio. Gratidão, sempre!

Agradeço a minha colega de curso, Cristiane Souza, por confiar em mim e estar do meu lado ajudando a superar as dificuldades em todos os momentos da vida. Agradeço também a todas as mulheres independentes e dispostas a mudar sociedade e a lutar por igualdade social. Vocês serão sempre minha inspiração!

Agradeço à banca examinadora deste estudo, Prof.^a Dr.^a Ady Canário e Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Aguiar. Suas contribuições somarão à pesquisa.

Agradeço ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra por todas as contribuições e seus ensinamentos. Na condição de militante deste movimento social tive a oportunidade de conhecer o Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Para mim, é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco.

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como tema central a Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Investiga a experiência de escolarização vivenciada no “Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa”, no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, entre os anos de 2014 e 2016. Como objetivo geral do estudo, destaca “refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”. Em relação aos objetivos específicos, pontuam-se os seguintes: a) “perceber como os educandos pensam a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”; e b) “descrever as contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, na perspectiva de educandos”. Do ponto de vista metodológico, utilizou-se da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico e de histórias de vida. Com as narrativas de escolarização de dois educandos que vivenciaram a experiência em pauta, apreenderam-se reflexões. Como técnica para a construção dos dados, ressaltam-se as entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas no mês de setembro de 2020, validando a condição pandêmica causada pela COVID 19. Como conclusão do estudo, salientam-se: os dois educandos, participantes do estudo, percebem a experiência de escolarização como uma experiência que proporcionou aprendizagem e crescimento pessoal, haja vista que as ações educativas primaram pelo diálogo e validando, nos processos de ensino, a realidade social e cultural em que vivem. Destacam a necessidade de não interrupção, tal como ocorrido com o projeto do qual fizeram parte, das políticas públicas educacionais para a educação de jovens e adultos no MST. Além disso, reforçam que uma educação ancorada nas questões locais, isto é, contextualizada com o âmbito social de vida dos sujeitos da EJA e da Educação do Campo potencializa uma educação crítica e libertadora que, por conseguinte, conduz à formação humana.

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

ABSTRACT

The main theme of this study is youth and adult education in the MST. It investigates the experience of schooling experienced in the "Basic Education Project for the Construction of Full and Participatory Citizenship", in the Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, between 2014 and 2016. As a general objective of the study, it highlights "reflect on the experience of schooling of young people and adults of the Basic Education Project for the Construction of Full and Participatory Citizenship, from the perspective of students, from the Eldorado dos Carajás II Settlement, Mossoró - RN". In relation to the specific objectives, the following are scored: a) "to understand how the students think about the experience of schooling in the Basic Education Project for the Construction of Full and Participatory Citizenship of the Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN Settlement"; and b) "describe the contributions of the EJA to the subjects of the field from the experience of schooling in the Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, from the perspective of students". From the methodological point of view, we used the qualitative approach and the biographical (auto) method and life histories. With the narratives of schooling of two students who experienced the experience in the agenda, reflections were apprehended. As a technique for the construction of the data, we highlight the semi-structured interviews, which were conducted in September 2020, validating the pandemic condition caused by COVID 19. As a conclusion of the study, the following stand out: the two students, participants of the study, perceive the experience of schooling as an experience that provided learning and personal growth, since educational actions excelled in dialogue and validating, in the teaching processes, the social and cultural reality in which they live. They highlight the need for non-interruption, as occurred with the project of which they were part, of public educational policies for the education of young people and adults in the MST. In addition, they reinforce that an education anchored in local issues, that is, contextualized with the social scope of life of the subjects of the EJA and Campo Education enhances a critical and liberating education that, by the way, leads to human formation.

Keywords: Youth and Adult Education. Landless Rural Workers Movement. Paulo Freire. Country Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Paulo Freire e os Processos Educativos na Educação de Jovens e Adultos....	20
Figura 2	–	Turma Raio de Luz.....	27
Figura 3	–	Ação Educativa com os Educandos.....	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Sistematização das Entrevistas Semiestruturadas.....	35
----------	---	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Alagoas
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNPE	Fundo Nacional de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PI	Piauí
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RN	Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS NOTAS.....	15
2.1	Educação de Jovens e Adultos no Brasil – síntese histórica.....	15
2.2	Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos.....	18
2.3	A Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.....	20
3	PROJETO EDUCAÇÃO DE BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLENA E PARTICIPATIVA - “TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA LIVRES DO ANALFABETISMO”	23
3.1	De qual experiência falamos?.....	23
3.2	Aspectos da experiência do projeto com os educadores na Região Oeste Potiguar.....	26
4	A PESQUISA.....	30
4.1	A abordagem qualitativa.....	30
4.2	O método (auto) biográfico e de histórias de vida.....	31
4.3	Os narradores – sujeitos da pesquisa.....	33
4.4	As entrevistas semiestruturadas.....	34
5	NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS NO MST.....	36
5.1	O projeto educação de base para a construção da cidadania plena e participativa na perspectiva de educandos.....	36
5.2	Contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN.....	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS	47
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	50

1 INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Em parâmetros metodológicos, fizemos uso da abordagem qualitativa e do método (auto) biográfico e de histórias de vida. Com as narrativas de escolarização de dois educandos

que vivenciaram a experiência em pauta, apreendemos reflexões. Como técnica para a construção dos dados, nos apoiamos nas entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas no mês de setembro de 2020, validando a condição pandêmica causada pela COVID 19.

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

Neste lastro, na segunda seção, “Educação de Jovens e Adultos: algumas notas”, situamos o leitor acerca de conceitos que se articulam ao objeto de pesquisa com base na literatura acadêmica nacional, especialmente nos estudos de Paulo Freire. É uma seção bibliográfica que nos aponta entendimentos sobre o mote (objeto de estudo) central monográfico.

A terceira seção, nominada de “Projeto Educação de Base para a construção da Cidadania Plena e Participativa – Territórios da Reforma Agrária livres do Analfabetismo”, versa a respeito da proposta oficial do projeto que consistiu na experiência investigada e dialogada neste texto. Salientamos que a experiência da autora deste trabalho monográfico, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no MST, também compõe a referida seção.

A quarta seção, “a pesquisa”, aborda as dimensões metodológicas do estudo. Neste sentido, descrevemos a abordagem da pesquisa (qualitativa), o método (auto) biográfico e de histórias de vida, a técnica de construção dos dados (as entrevistas semiestruturadas) e os sujeitos do estudo (dois educandos do Projeto salientado anteriormente). Além de apresentarmos alguns conceitos sobre a dimensão metodológica da pesquisa, pautamos o passo a passo metodológico da investigação.

A quinta seção, “Narrativas de Escolarização – a experiência de jovens e adultos do MST, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”, se refere a análise da pesquisa. A partir das narrativas orais construídas no decurso da investigação, buscamos contemplar, em termos de compreensão, os objetivos “geral e específicos” destacados para o estudo monográfico.

Nas considerações finais, dialogamos a respeito dos principais apontamentos e compreensões construídas na pesquisa. Condiz a um fragmento textual sucinto e final deste estudo monográfico.

Desejamos que esta pesquisa some com outras investigações que se reportam às experiências de educação de jovens e adultos no MST, especialmente no Estado do Rio

Grande do Norte, haja vista que entendemos que ainda são parcas as investigações que se encaminham com para este fim.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS NOTAS

Esta seção, de natureza teórica, apresenta notas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Para isso, se organiza em três subseções as quais abordam temas específicos que, no conjunto, nos ajudam a entender o objeto de estudo monográfico. A primeira subseção, discute, brevemente, acerca da história da EJA no país. Nossa preocupação foi de registrar os principais marcos e acontecimentos históricos que, no decurso do tempo, materializaram-na no contexto da Educação Brasileira.

A segunda subseção discorre acerca da relação de Paulo Freire com a EJA. Entendemos que o autor pernambucano deixou importantes contribuições teóricas e práticas para pensarmos sobre uma educação que atenta aos sujeitos dessa modalidade educacional, especialmente uma educação contextualizada, problematizadora e transformadora. É nesse sentido que construímos a segunda subseção.

Por fim, na terceira subseção, dialogamos a respeito da Educação de Jovens e Adultos no MST. Como o objeto de estudo da monografia se refere à experiência de escolarização de jovens e adultos articulada ao MST, vimos necessário o debate. Tal como a Educação do Campo, a educação no MST tem sua especificidade. Na nossa compreensão, é relevante dialogá-la neste estudo.

2.1 Educação de Jovens e Adultos no Brasil – síntese histórica

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou as políticas públicas para a modalidade EJA surgem no Brasil com propostas relacionadas às dificuldades sequentes do analfabetismo. Para Freire (1987), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 401),

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

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

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

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

Na década de 1930, no Brasil, começaram a se fortalecer as temáticas sobre a EJA. Na revolução de 1930, um período de mudanças nos aspectos tanto políticos quanto econômicos, ganha-se mais ênfase a educação formal. Em 1934, acontece a formação do primeiro Plano Nacional de Educação, determinando-se, com sua criação, que é dever do Estado o ensino básico e gratuito para adultos (FRIEDRICH *ET AL.*, 2010).

Já nos anos de 1940 para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi uma época de mudanças, o professor Anísio Teixeira, por meio do Ministério da Educação, cria o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNPE); o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

Nessa época, em 1947, aconteceu o 1º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Outro passo na constituição dessa modalidade educacional foi a realização do Seminário Educação de Adultos no ano de 1949. Nesses encontros, realizaram-se avaliações sobre pontos como índices de analfabetismo e as metodologias educativas relacionadas às diferenças entre o ensino no campo e na cidade (FRIEDRICH *ET AL.*, 2010).

Nessa linha cronológica, Gadotti e Romão (2006, p. 36), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 397), complementam que os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que “a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as ‘reformas de base’ defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart”.

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

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

Ainda nesse período ocorreu o Movimento de Educação de Base (MEB) que, segundo Gadotti e Romão (2006), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 397), tinha como objetivo “abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais [...]”. Além do MEB, surgiu também a Cruzada Ação Básica Cristã e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 397),

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

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

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

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 399), “a década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados em momentos anteriores, e a descentralização da problemática”, bem como a situação de exclusão da EJA nas políticas públicas do país.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2006, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos ganhou mais destaque com a criação de projetos como: o Projeto Escola de Fábrica com cursos de formação profissional para jovens, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

De acordo com Rummert e Ventura (2007), *apud* Friedrich *et al.* (2010, p. 401):

Estas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos [...] e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da

profissionalização, mas reforçam a ideia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial.

A modalidade EJA encontra-se na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, como aquela destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica regular. Essa modalidade é ofertada de forma gratuita para aqueles fora de faixa com idade mínima de 15 anos para o nível de Ensino Fundamental e 18 anos para o nível de Ensino Médio (BRASIL, 1996). Diante das novas diretrizes para essa modalidade a carga horária poderá ser ofertada *on-line* em até 80%, sendo também certificada pelos exames supletivos.

2.2 Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Estado do Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu em 1997, em São Paulo. Após 23 anos de sua morte continua sendo o patrono da Educação Brasileira. Diante da Lei 12.612, de 13 de abril de 2012, é considerado um dos maiores educadores do século XX. Paulo Freire é autor de dezenas de livros. O educador teve sua alfabetização através de seus pais, ele descreve sobre esse aspecto em sua obra “*A sombra desta mangueira*”, publicada no ano de 2012 (HOFFMAN; ROCHA; RODRIGUES, 2014).

Paulo Freire começou a se dedicar à Educação em 1944 junto a sua esposa com orientações na alfabetização de jovens e adultos. Hoffman, Rocha e Rodrigues (2014, p. 3) dizem que “em 1963, ganha destaque um marco de sua história e da educação de jovens e adultos no Brasil: as principais experiências de alfabetização de Angicos, no Rio Grande do Norte, nas quais a equipe de Freire pôde alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias”.

Além da experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, também organizou o movimento de cultura popular com o método de conscientização. O método freireano se expandiu pelo Brasil, e logo depois veio o golpe militar. Paulo Freire foi preso e exilado por trabalhar a metodologia que visava a conscientização e a emancipação política dos sujeitos na educação (HOFFMAN; ROCHA; RODRIGUES, 2014).

Segundo Freire (1980), *apud* Hoffman, Rocha e Rodrigues (2014, p. 8),

Não há conscientização se de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento

dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta.

Paulo Freire nos mostra, em sua obra, o papel da conscientização para a libertação do sujeito. Ele (o sujeito) deve se (auto) conscientizar para que haja a libertação e a transformação. O educador pernambucano defende a dialogicidade na Educação, pois é dessa maneira que se relaciona o homem com o mundo (em diálogo, em comunhão). Assim, o sujeito é capaz de transformar sua realidade e se reconhece em diversos espaços sociais.

A Pedagogia Freireana é síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular. Ela traz a consideração do conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança (MACIEL, 2011, p. 337).

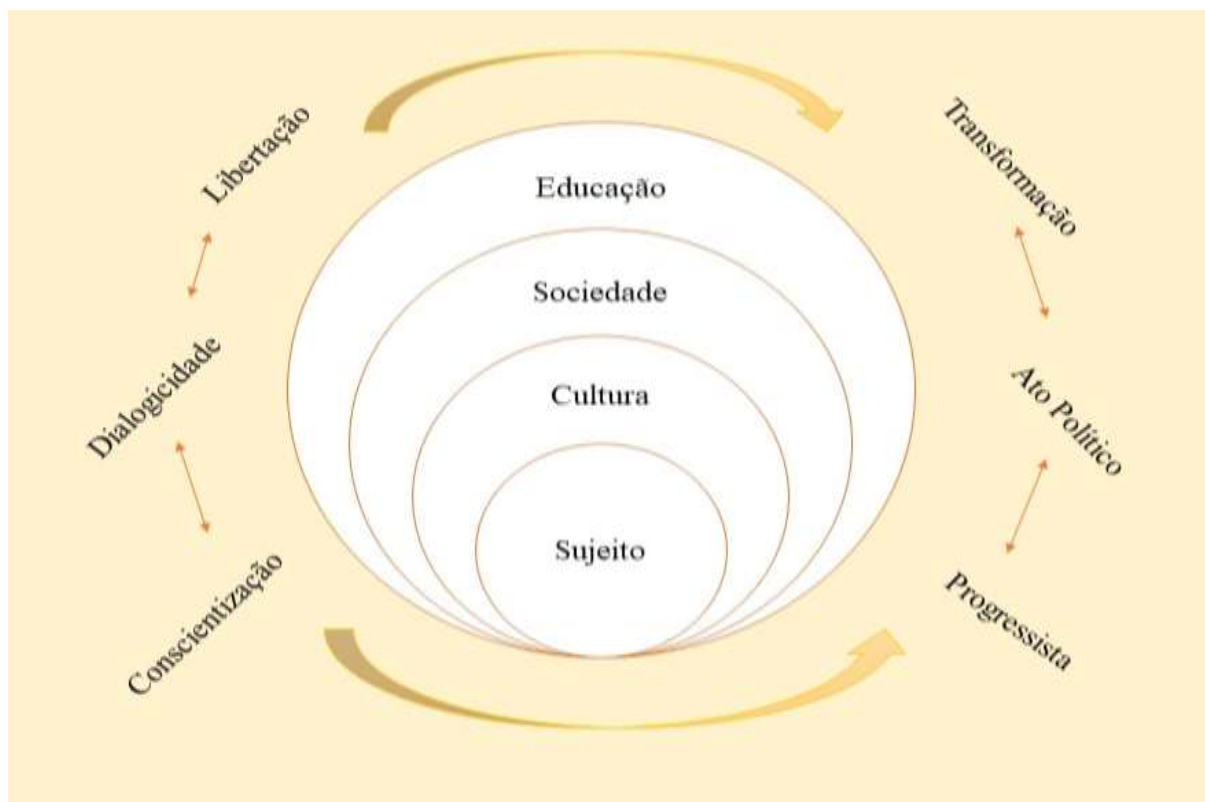
Paulo Freire não pretendia apenas nos ensinar sobre métodos para o trabalho do aprender a ler e a escrever, defendia o conhecimento da realidade, para que os sujeitos compreendessem a sociedade e produzissem pensamentos críticos. Nos termos de Moura e Serra (2014, p. 11):

[...] as propostas de alfabetização de Paulo Freire não utilizavam a cartilha como material do processo educativo, o seu recurso principal era os ‘círculos de cultura’, espaços onde se desenvolviam os debates que davam início ao processo de alfabetização e conscientização. [...] Freire trabalhava com matérias envolvendo situações, problemas e palavras geradoras, levando em conta a realidade e experiência dos educandos.

Diante dos ensinamentos de Paulo Freire, o sujeito oprimido traz contribuições para sua aprendizagem que é ancorada na sua própria experiência e realidade (FREIRE, 2005; FREIRE, 2011). Ao trabalharmos a realidade dos educandos, estamos nos distanciando da educação bancária ou mecânica (Pedagogia Tradicional e Tecnicista), assim os sujeitos não passam somente a receber conhecimento, mas a trocar conhecimentos junto ao educador. Segundo Moura e Serra (2014, p. 14), para Paulo Freire “[...] a educação como prática da liberdade diferencia-se da simples transmissão de informações e vem no sentido de produzir um senso crítico que leve o sujeito a entender, reivindicar e se transformar”.

Como forma de sintetizar essas ideias, organizamos uma figura (Figura 1) que ilustra nosso pensamento acerca de como Paulo Freire pensa a Educação, neste contexto, a Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1 – Paulo Freire e os Processos Educativos na Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Paulo Freire entende a educação como um ato (prática) político. É por meio da educação que os sujeitos se conscientizam sobre sua condição social no mundo, visando a libertação e sua transformação. A dialogicidade, ou seja, o diálogo estabelecido com a sua cultura local e a sociedade, de forma mais ampla, deve ser o ponto de partida nos processos educativos. A Educação de Jovens e Adultos em Paulo Freire é de cunho progressista e se contrapõe a perspectiva acrítica e bancária (FREIRE, 2005; FREIRE, 2011).

2.3 A Educação de Jovens e Adultos no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos maiores movimentos sociais do Brasil, o mesmo reivindica, sobretudo, a luta pela Reforma Agrária. Esse movimento está organizado em nível nacional, regional e estadual (GOHN, 2010). Sobre sua estrutura/organização destacamos que ele é sistematizado por setores como: setor de frente de massa; setor de formação; setor de educação, setor de produção, setor de comunicação, setor de projetos, setor de gênero, setor de direitos humanos, setor de saúde,

setor de finanças, setor de relações internacionais, entre outros. Além da bandeira de luta pela terra, o MST traz a luta pela educação de qualidade.

Falar em Educação no MST inclui pelo menos o seguinte: escolas de 1º grau dos assentamentos; escolas (legais ou não legais) dos acampamentos; alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos; Educação Infantil (0 a 5 anos) nas famílias, nas creches, nas pré-escolas; escolarização da militância em cursos supletivos ou em cursos alternativos de 1º, 2º e 3º graus; cursos de formação de professores, de monitores, de educadores infantis, de outros formadores (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 161).

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, salientamos que o MST busca trabalhar, em termos de educação, com conteúdos da realidade dos educandos. Quando trabalhamos com conteúdos fora da realidade muitas vezes não há significado para os sujeitos envolvidos. Como vimos, a emoção associada à motivação também faz parte dos processos de escolarização. Dessa forma, validamos que os sujeitos tiveram direitos sociais negados, a EJA vem não como tempo perdido, mas sim como tempo de recomeço e de reconstrução. É isso que a educação no MST possibilita. Vejamos o que diz Souza (2012, p. 12):

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

Como linhas conclusivas a essa discussão, não podemos deixar de frisar que há avanços, em termos práticos, da educação no MST para além da EJA. Por ser nosso tema de estudo monográfico, limitamos a discussão, porém, na história, há muitas experiências de educação que o MST vem promovendo em parceria com diferentes setores e órgãos da sociedade civil. Os cursos de formação de professores no Projeto Pedagogia da Terra iniciados em 1998 (MEDEIROS; FERREIRA; AGUIAR, 2018), os cursos de especialização em diferentes áreas de conhecimento, bem como os cursos técnicos de agroecologia, apicultura, para citar alguns, são exemplos dessa afirmativa.

3 PROJETO EDUCAÇÃO DE BASE PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PLENA E PARTICIPATIVA – “TERRITÓRIOS DA REFORMA AGRÁRIA LIVRES DO ANALFABETISMO”

Esta seção registra o Projeto de Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa – “Territórios da Reforma Agrária Livres do Analfabetismo”. Se encontra organizada em duas subseções. A primeira, demarca aspectos do projeto em si. Introduzimos uma discussão de natureza descritiva a respeito do projeto, para situar o leitor acerca de qual experiência falamos.

A segunda subseção, apresenta considerações da autora do texto na Educação de Jovens e Adultos, mais diretamente, seu olhar sobre o projeto e as ações na região do oeste potiguar. Apesar de resumida, a referida subseção nos permite entendimentos a respeito do objeto de estudo em discussão.

3.1 De qual experiência falamos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, enfatiza o direito à Educação de Jovens e adultos. Observemos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Diante disso, entendemos que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o qual oportunizou o desenvolvimento do projeto em discussão, se constitui como uma política educacional destinada a garantir e assegurar as políticas de direito à Educação de Jovens e Adultos. O Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre os objetivos do PRONERA, quais sejam:

Art. 12. Os objetivos do PRONERA são:
I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

O Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa: “Territórios da Reforma Agrária livres do Analfabetismo”, se constitui como uma parceria entre o Movimento de Educação de Base – MEB e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, com participação nos Estados do Ceará (CE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Alagoas (AL).

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

No começo do ano de 2014, deu-se início a capacitação do projeto em Natal, Estado do Rio Grande do Norte, com o objetivo de realizar ações pedagógicas e capacitar educadores, supervisores e coordenadores no fito de qualificá-los para atuação nas ações do projeto. Como proposta específica de alfabetização no projeto, utilizou-se do método “ver”, “julgar”, “agir” e “rever”. Seu caderno de orientação explica:

Esse método consiste em uma sequência de etapas de atividades que serão desenvolvidas em conjunto e que não acontecem separadamente. Ele ajuda educadores e educandos a situar-se diante da realidade concreta, encaminhar uma ação transformadora para melhorar, corrigir e até transformar uma realidade e avaliar a caminhada e o engajamento do grupo envolvido (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 16).

Com esse método, de cunho pedagógico, podemos trabalhar a realidade. As dimensões que o constituem nos ajudam a exercitar esse aspecto. A dimensão “ver” se faz como o momento em que educadores podem não somente olhar a realidade de seus educandos, mas conhecê-la e compreendê-la. Os educandos já vêm com uma experiência de vida, oriunda das relações sociais tecidas em seu cotidiano e em sua comunidade. Cabe aos educadores trabalhar com a realidade, as relações políticas, sociais, culturais, entre outras, no âmbito escolar.

No entanto, só “ver” não é totalmente satisfatório, é necessário trabalhar a dimensão “julgar”. Nela, buscamos refletir e debater sobre as realidades observadas e as contradições encontradas. Conhecendo todos os fatores, conseguiremos analisar e compreender a realidade observada.

O método de cunho pedagógico em discussão, a partir do “ver” e do “julgar”, nos proporciona “agir”. Depois que vemos, conhecemos e julgamos determinada realidade, somos movidos pela ação e produção. Os educadores e educandos devem agir de forma conjunta no processo de ensino-aprendizagem para que haja fatores transformadores.

Dando sequência a explicação do método de cunho pedagógico em questão, nos é proporcionada a dimensão “rever” (que se constitui por meio da avaliação). Nesse momento, reavaliamos todos os passos anteriormente discutidos. “Essa é a parte mais importante do método, e normalmente é esquecida. O **Avaliar** é um novo ponto de partida do método, porque é um novo **Ver** que exige um novo **Julgar** para dar sequência à **Ação**” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p.17, grifo dos autores).

No Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa: “Territórios da Reforma Agrária Livres do Analfabetismo”, o material didático nos permite trabalhar com temas geradores, oriundos da perspectiva freireana de Educação. Nesses termos,

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar e atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela (FREIRE, 2011, *apud* CONRADO; QUADROS, 2014, p. 136-137).

Assim sendo, a proposta do projeto, na dimensão prática, organizou-se a partir de 16 (dezesesseis) temas geradores relacionados à realidade dos educandos, são eles: a) Convivência; b) Vida; c) Família; d) Trabalho; e) Educação; f) Saúde; g) Direito das Mulheres; h) Direito dos Idosos; i) Amor e Justiça; j) Meio ambiente; k) Cultura; Trânsito e Transporte; l) Moradia; m) Participação Política; n) Comunicação; o) Transformação; e p) Projetos. No livro, suas atividades estão estruturadas por ações como: rodas de conversa, dinâmica, música, jogos e brincadeiras e adivinhações.

Vale enfatizar que, é nesse contexto, que se desenvolveu a experiência registrada neste estudo monográfico. Ao falarmos do projeto de forma geral, associamos a nossa vivência com os educandos e a realidade educativa construída.

Lembramos que, após serem realizados os debates sobre quatro temas geradores, realizavam-se as jornadas comunitárias, sendo esse um momento de mobilização da turma de jovens e adultos com a participação do assentamento. Nas jornadas comunitárias, a

participação de todos é essencial. Nela, podemos refletir sobre os conhecimentos, as habilidades laborais dos sujeitos do campo, bem como das práticas sociais que desenvolvem cotidianamente na comunidade. É importante ressaltar a importância de todos os sujeitos (educadores e educandos) em todas as etapas, principalmente na mobilização da turma para planejamento da atividade e organização de tarefas e oficinas com convidados do assentamento. A realização é o momento onde todos expõem o que foi planejado coletivamente. Na etapa de avaliação, os educadores do projeto podem observar e organizar as ações do coletivo. Sendo assim, os educandos desenvolvem sentimentos de interesse, despertando entusiasmos. De modo particular, percebemos que eles se sentiam capazes/ativos de desenvolver determinadas tarefas.

3.2 Aspectos da experiência do projeto com os educadores na Região Oeste Potiguar

A experiência do Projeto de Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na Região Oeste Potiguar, especialmente no polo de Mossoró, na área de acampamento e assentamentos da Reforma Agrária, é o foco de discussão desta subseção. Minha experiência com o projeto começa desde meu interesse em construir conhecimentos enquanto ser/educadora social¹. Em primeira instância, veio o contato por meio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo qual tenho imensa gratidão. Dessa forma, como militante do MST, tive a oportunidade de me vincular ao projeto que teve duração, conforme registrado anteriormente, de 24 meses, entre os períodos de alfabetização e de escolarização.

Como educadora do projeto e do MST participei de encontros, nos quais os educadores tinham capacitação a cada quinze dias e “plantões pedagógicos” uma vez por semana nos quais aconteciam os debates e o planejamento de aulas. Nesses encontros, adotaram elementos da Pedagogia da Alternância, isto é, momentos de atividades teóricas e momentos de atividades práticas em nossas residências. Com os demais educadores, conheci a realidade de cada assentamento e compartilhei momentos significativos, com experiências que facilitaram o processo de planejamento e organização dos encontros.

A turma que funcionou na Agrovila Montana no Projeto de Assentamento Eldorado dos Carajás II – Maísa, Mossoró, Rio Grande do Norte, tinha em média 20 alunos, dentre eles oito desistiram ou nunca participaram, 12 frequentaram e oito concluíram. Os educandos

¹ Por ser referir à experiência da autora do texto, esta subseção se encontra escrita na primeira pessoa do singular.

escolheram o nome “Raio de luz” para a turma. Na sequência, registro um momento vivenciado com os educandos da turma “Raio de luz”.

Figura 2 – Turma Raio de Luz



Fonte: Arquivo da autora, 2020.

Refletir sobre minha experiência como educadora se faz em mim de forma gratificante. Obtive crescimento em várias dimensões, seja na perspectiva educacional, social, cultural, política ou particularmente em minha vida pessoal. As aulas aconteciam na residência dos meus pais. Os mesmos eram meus educandos. Tive o grande prazer de alfabetizá-los.

Toda a experiência vivida no projeto me possibilitou avançar e alcançar outros patamares, bem como novos espaços sociais e conquistas pessoais, dentre elas, cito minha formação na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA. Meus educandos foram meus maiores incentivadores a pleitear o processo de seleção de ingresso na graduação. Lembro dos momentos em que nos educávamos. Eles eram mais do que educandos, eram familiares e amigos.

Conviver diariamente e conhecer a trajetória de vida de cada um, o respeito de cada um por mim e, principalmente, a motivação e a vontade de todos os educandos em querer

estar vivenciando a experiência no projeto em debate, o qual veio para oportunizar um direito que lhes foi negado, se constituiu como um dos principais aspectos da experiência aqui registrada.

Acreditar no outro nos conduz a acreditar em nós mesmos. Ditas essas palavras, penso que a experiência com cada um dos educandos me oportunizou amadurecer para a vida. Ver cada um, muitas vezes chegar fisicamente cansado do trabalho, pesados da rotina no campo, mas mentalmente com um desejo infinito de buscar o conhecimento e de crescer socialmente, me permite afirmar que não há nada que seja tão significativo, em termos educacionais. Para alguns educandos, a experiência se fez como a realização do sonho de aprender a ler e a escrever, mesmo que pequenas palavras ou o próprio nome. Isso fortaleceu cada vez mais meu desejo de ser educadora e de construir conhecimentos com o outro.

Como estratégia pedagógica, busquei sempre conciliar o material didático ofertado pelo projeto (a exemplo, da utilização do método de cunho pedagógico registrado anteriormente) com a realidade dos educandos, valorizando seus conhecimentos apreendidos ao longo de suas trajetórias de vida, como também de outros projetos. Aprendi que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai além de ensinar a ler e a escrever. A EJA se faz como um resgate do processo histórico, social e cultural dos sujeitos que se encontram em formação. É preciso ter empatia e alegria na caminhada com os educandos. É preciso, nos termos de Freire (2011), entender que a educação é uma prática social permanente, se faz ao longo da vida.

Figura 3 – Ação Educativa com os Educandos



Fonte: Arquivo da autora, 2020.

Finalizo este momento resgatando uma passagem textual de Freire (1996, p. 68). Segundo o pensador pernambucano “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Assim, entendo que a experiência vivida no projeto foi bastante significativa. Em vários momentos aprendemos (educadora e educandos) com nossas experiências, com a leitura de mundo de cada um, com o conhecimento de vida dos que participaram das ações. Compreendo que vivenciamos uma educação para a transformação, haja vista que fomos atores e protagonistas de nossas construções.

4 A PESQUISA

Esta seção se detém a descrever os aspectos metodológicos do estudo. Neste sentido, registramos a abordagem da pesquisa, bem como o método investigativo que compôs a investigação e a técnica que utilizamos para a construção dos dados. Na mesma seção, discorreremos breves considerações sobre os sujeitos que participaram do estudo.

Para conseguirmos registrar textualmente os aspectos metodológicos da pesquisa, organizamos a seção em quatro subseções. Lembramos que o conjunto de aspectos metodológicos considerou o objetivo geral do estudo, qual seja: “refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”. Do mesmo modo, validamos os objetivos específicos da investigação, a saber: a) “perceber como os educandos pensam a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”; b) “descrever as contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, na perspectiva de educandos”.

Declaramos que os aspectos metodológicos do estudo não podem ser pensados como dimensões aplicadas à investigação. Segundo Denzin e Lincoln (2006), tais aspectos dizem do que configura a pesquisa, a qual se constitui por elementos ontológicos (de onde estamos e o que somos enquanto pesquisadores para construir o conhecimento), epistemológicos (de onde nos fundamentamos teoricamente) e, sobretudo, metodológicos (de quais procedimentos realizamos na investigação).

4.1 A abordagem qualitativa

Em virtude do objetivo central da pesquisa que enfatiza “refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”, entendemos que a abordagem qualitativa seria a mais pertinente à investigação.

De acordo com Medeiros, Varela e Nunes (2017), na abordagem qualitativa os conceitos, a interpretação e a análise são elaborados e desenvolvidos durante a pesquisa. Na perspectiva desses autores, o que se busca é a compreensão. Nos estudos qualitativos, o percurso investigativo se dá do particular ao geral. Destacam, ainda, que tais estudos não se

restringem aos testes de hipóteses, pois com essa abordagem de pesquisa, a compreensão sobre o objeto de estudo se desenvolve durante seu próprio percurso.

Nesses termos, a abordagem qualitativa caracteriza-se como uma abordagem que prioriza a interpretação do fenômeno social/educativo que se investiga, sendo também configurada como flexível. Medeiros, Varela e Nunes (2017) ressaltam a relevância de produzir sentidos e significados em uma investigação e não somente de quantificar dados. Para os autores, esse aspecto permite a compreensão do objeto estudado.

Flick (2009), *apud* Medeiros, Varela e Nunes (2017, p. 176), diz que ela se caracteriza como uma abordagem de pesquisa que estuda o mundo externo, ou seja, não se restringe a laboratórios e experimentos. Registra também que sua preocupação, quando utilizada em um estudo na área de Educação, é “entender”, “descrever” e, algumas vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de maneiras diferentes.

O pesquisador, neste contexto, da área de Educação, que faz uso da abordagem qualitativa pode utilizar de uma variedade de técnicas para construir os dados, como exemplo mencionamos a observação, a entrevista, a análise documental, o questionário, as sessões de conversa em grupo, a (auto) avaliação de experiências pessoais, os registros (diários, memoriais, entre outros) de histórias de vida, entre outras (DENZIN; LINCOLN, 2006; MEDEIROS; VARELA; NUNES, 2017).

Neste interim, considerando os apontamentos citados anteriormente, pesamos que ao perspectivamos a abordagem qualitativa na pesquisa, entendemos que ela nos proporcionou uma maior aproximação, em termos de compreensão, do objetivo central do presente estudo.

Realçamos que ao delimitarmos a pesquisa com a abordagem qualitativa, não descreditamos do potencial que outras abordagens investigativas possuem na construção do conhecimento científico, tais como as abordagens quantitativa e quali-quantitativa (mista), porém, a abordagem escolhida para este estudo destacou-se por nos possibilitar uma maior aproximação do objetivo principal da pesquisa, conforme descrevemos em momento anterior do texto.

4.2 O método (auto) biográfico e de histórias de vida

No livro “Vida de Professores”, o pesquisador português, António Nóvoa, pontifica que durante as décadas de 1980 e 1990, nas Ciências Humanas e Sociais, o trabalho investigativo com histórias de vida ganhou relevo por todo o mundo (NÓVOA, 1995). Na área de Educação, os estudos (auto) biográficos com professores foi, na perspectiva do autor,

os que mais se destacaram. No entanto, nas últimas décadas, segundo Medeiros e Aguiar (2018), não somente as investigações com professores ganharam ênfase no âmbito das pesquisas com histórias de vida. Dessa maneira, diferentes sujeitos (educandos, diretores escolares, supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários de educação, pais de educandos, entre outros) que participam da Educação contribuíram com suas trajetórias escolares, profissionais e pessoais para pensarmos a prática educacional.

Nesta pesquisa, fizemos uso do método (auto) biográfico e de histórias de vida como método investigativo. Mais precisamente, nos apoiamos em narrativas de formação (nominada por nós de narrativas de escolarização) as quais atestam a escolarização de dois educandos que participaram/concluíram do/o Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, desenvolvido no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN.

A decisão pelo método (auto) biográfico e de histórias de vida como método investigativo da pesquisa se justifica pelo fato de que, segundo Moita (2000), *apud* Medeiros e Aguiar (2015, p. 126), ele permite “compreender de modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo nas diversas dimensões da vida” dos sujeitos sociais.

Utilizando de diferentes fontes orais e/ou escritas (histórias de vida, depoimentos, autobiografias, relatos de vida, narrativas de formação, entre outros) oportuniza reconstruir os acontecimentos vivenciados pelos participantes de uma pesquisa (MEDEIROS; AGUIAR, 2015).

Para Medeiros e Aguiar (2015), a pesquisa com o método (auto) biográfico e de histórias de vida também é nominada na área de Educação de pesquisa-formação, haja vista que tem um potencial heurístico que se constitui no decorrer da investigação, algo que pouco aconteceu no decurso da história nos estudos das Ciências Humanas e Sociais. Os autores complementam informando que, com o referido método investigativo, o sujeito pesquisado determina o que deve ou não ser narrado, o que deve ou não ser “contado”. Mesmo que haja a mediação do pesquisador, quem determina o dizível e o indizível é o próprio sujeito, tendo como principal fonte de informação a sua experiência.

Neste estudo, nos concentramos nas narrativas de formação, as quais aludem sobre a experiência de escolarização dos participantes da pesquisa. Para Souza (2006), as narrativas de formação se referem à experiência educativa vivenciada em períodos específicos da trajetória de vida dos sujeitos. A experiência se constitui em períodos curtos ou podem se referir a períodos longos. No nosso estudo, a experiência que tomamos como suporte para

reflexões confere à experiência de escolarização de dois educandos que participaram/concluíram do/o Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa no assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró-RN, entre o período de abril de 2014 a abril de 2016.

4.3 Os narradores – sujeitos da pesquisa

De acordo com o registro em momento anterior, para esta pesquisa foram convidados a contribuir dois educandos (um do sexo feminino e um do sexo masculino) que participaram/concluíram do/o Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN².

A participação dos sujeitos da pesquisa, considerou critérios como: a) disponibilidade; b) aproximação territorial com a pesquisadora; e c) participação em todo o período de escolarização do projeto em discussão. Lembramos que a aproximação territorial foi utilizada como critério para participação dos sujeitos na pesquisa em virtude do momento atual (ano de 2020) em que vivenciamos a pandemia da COVID 19, a qual nos conduziu ao isolamento social.

Por questões éticas, não revelaremos neste texto os nomes dos dois participantes. Assim, para não identificarmos suas identidades, os educandos serão registrados no decurso deste escrito como educando “A” e educanda “B”.

Em relação ao educando “A”, é agricultor. Nasceu no ano de 1963 na cidade de Santana dos Matos – RN, deslocou-se para a cidade de Mossoró – RN com apenas 12 anos para trabalhar na agroindústria Maísa, iniciou sua jornada de trabalho muito cedo e não tendo a oportunidade de continuar os estudos, só frequentou até o 2º ano do Ensino Fundamental.

O educando “A” sempre atuou como trabalhador rural assalariado nas pequenas empresas de fruticultura irrigada na região da Maísa, zona rural de Mossoró – RN, local em que reside atualmente. Ao ser convidado a participar do projeto viu a oportunidade de realizar o sonho de aprender a ler.

Sobre a educanda “B”, destacamos que ela nasceu no ano de 1968, na cidade de Mossoró – RN. Também é agricultora e sempre trabalhou no campo (na roça, conforme a educanda “B”) com seus pais. Em relação a sua trajetória educacional, frequentou até o 5º ano do Ensino Fundamental. Na época, esse era o nível de ensino ofertado na localidade onde residia na zona rural de Mossoró – RN (apenas anos iniciais do Ensino Fundamental). Sem

² Dos oito educandos que participaram do projeto, somente dois se enquadraram nos critérios estabelecidos para a pesquisa, os quais serão descritos posteriormente.

condições financeiras de se deslocar da zona rural até a cidade de Mossoró, acabou não continuando os estudos. Ao longo do tempo, observou uma oportunidade com o surgimento do transporte escolar na região, porém, por já estar vivenciando outras experiências de vida, como o casamento e o nascimento dos filhos, acabou não o fazendo. Atualmente, reside no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, local em que vivenciou a experiência de escolarização no projeto abordado neste estudo.

4.4 As entrevistas semiestruturadas

Para a construção dos dados que apresentamos em seção posterior, utilizamos das entrevistas semiestruturadas. Nas palavras de Cruz Neto (2007), esse tipo de entrevista se destaca pelo caráter aberto e não estruturado na produção dos dados. O pesquisador elabora um roteiro composto por questões (abertas e fechadas) que podem sofrer alterações no decurso do diálogo entre o investigador e o participante.

Neste estudo, o roteiro elaborado foi composto pelo conjunto de oito (08) questões abertas, as quais buscaram contemplar os dois objetivos específicos da investigação. No que toca ao período de realização das entrevistas, destacamos o mês de setembro do ano de 2020. Como residimos no mesmo contexto territorial dos sujeitos que contribuíram no estudo, realizamos o agendamento dos encontros e no dia marcado, considerando os parâmetros de biossegurança (uso de máscara e de álcool em gel, distanciamento de dois metros entre os sujeitos) apontados pelo Ministério da Saúde, desenvolvemos o momento. A entrevista com o educando “A” foi realizada na primeira quinzena de setembro do ano de 2020. Já entrevista construída com a educanda “B” foi concretizada na segunda quinzena do mês em discussão.

Para cada objetivo específico do estudo, organizamos o total de quatro questões (oito no geral). Em quadro seguinte, apresentamos os objetivos do estudo e as questões contempladas na investigação.

Quadro 1 – Sistematização das Entrevistas Semiestruturadas

Organização do Roteiro das Entrevistas Semiestruturadas	
Objetivo Geral da Pesquisa Refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN	
Objetivo Específico (a): Perceber como os educandos pensam a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN	Objetivo Específico (b): Descrever as contribuições da EJA para os sujeitos do campo a partir da experiência de escolarização no Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN, na perspectiva dos educandos
1) Por que o(a) senhor(a) decidiu ser estudante do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, desenvolvido em Mossoró – RN? O que motivou o(a) senhor(a)? 2) Narre a experiência de escolarização no Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, Mossoró – RN? (quando começou e finalizou – como foi o Projeto em si) 3) Como era a metodologia de ensino no Projeto? O que o senhor destaca? Onde aconteciam os encontros? 4) Quais as dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento do Projeto (a nível pessoal e/ou profissional)?	5) Quais as contribuições do Projeto para o(a) senhor(a)? 6) O que o(a) senhor(a) destaca de formativo nos encontros/atividades desenvolvidos(as) no Projeto? 7) O(a) senhor(a) pensa que o projeto atende as necessidades da pessoa adulta quanto à educação? Por quê? 8) As atividades desenvolvidas no projeto consideravam a sua realidade social e cultural? De que forma?

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Registramos que no desenvolvimento das entrevistas, fizemos o possível para deixar os momentos espontâneos, permitindo que os dois participantes pudessem falar o que acreditassem necessário. Além disso, em cada momento, destinamos um tempo para explicar aos sujeitos do estudo sobre os objetivos da pesquisa e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice “A”). Cada questão foi lida e no instante em que percebemos que eles não entenderam, repetimos novamente, bem como explicamos o que pretendia cada questão. As duas entrevistas foram gravadas e após sua conclusão, fizemos as transcrições. Em relação ao tempo de duração, registramos que contemplaram o total superior a 40 minutos e inferior a 55 minutos. Após transcrevê-las, prosseguimos com a construção dos dados, os quais serão abordados na seção seguinte.

5 NARRATIVAS DE ESCOLARIZAÇÃO – A EXPERIÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS NO MST

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

Desejamos que este escrito some com os conhecimentos produzidos, até então, acerca do tema central da investigação. As narrativas de escolarização conferem o vivido e o experienciado em um contexto particular: educação de jovens e adultos no MST.

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

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

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

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

[...] eu estudei até o quarto ano do primário e queria aprender mais a escrever e ler, também [...] para ler os nomes de remédios e não tomar errado, e a vontade de aprender a tirar meu dinheiro no banco que eu não sabia. [...] motivava-me porque

via meus colegas e vizinhos participando (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os encontros aconteciam na casa da professora, eram de noite, de três a quatro horas por noite. As aulas iam ser na biblioteca que tem aqui [no assentamento], porem é mais longe e também era pequeno o espaço e muito quente. [...] então no alpendre era melhor, mais espaço. [...] as atividades eram boas, tinha o livro e também no quadro, porque tinham uns que sabiam mais que outros. Então tinha que ser igual

para todo mundo aprender (Educando “A”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

As atividades eram bem variadas, a gente fazia atividade em grupo e individual, e também do quadro ou do livro, gostava de quando tinha as apresentações para a comunidade, a gente preparava tudo com a professora para expor para a comunidade e convidados (Educanda “B”, Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, setembro de 2020).

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

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

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

Nesses termos, compreendemos que a metodologia de ensino do Projeto segue a perspectiva defendida para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no MST. Segundo

Caldart (2012), há um jeito específico de ensinar no MST. Esse jeito condiz a valorar a participação e o diálogo na construção da Educação, a trazer para os processos educativos as experiências dos sujeitos e suas histórias de vida, bem como a interligar a formação dos educandos com a realidade local e mais ampla da qual fazem parte.

Em relação à última questão dialogada com os educandos, indagamos sobre as dificuldades encontradas no decorrer do desenvolvimento do Projeto (a nível pessoal ou profissional). Atentemos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os educandos registram que a contribuição maior do projeto se fez no sentido da aprendizagem construída. O educando “A” narrou que com o avançar da idade se torna mais frequente o esquecimento “das coisas”. Com o projeto, viu uma oportunidade de aprender e não “ficar parado”. A educanda “B” relatou que além do aprendizado promovido contribuiu para que os educandos não necessitassem se deslocar de sua comunidade, seja para outra comunidade, seja para o perímetro urbano de sua cidade, para vivenciarem a educação.

A partir das narrativas de escolarização dos educandos, ressaltamos a importância de políticas educacionais que cheguem ao chão do jovem e do adulto do campo. Uma das preocupações registradas na literatura educacional acerca das políticas públicas destinadas à população brasileira, de maneira geral, corresponde ao seu caráter generalista (MAINARDES, 2006). Para Santos (2012), as políticas de educação do campo necessitam afirmar a identidade

e a especificidade dos sujeitos do campo. Vimos que a descentralização das ações educativas, saindo das escolas (ambiente formal de ensino) e seguindo para o entorno da comunidade (Assentamento Eldorado dos Carajás II) somou para a permanência dos estudantes no projeto. Acreditamos que esse aspecto foi fundamental para que a aprendizagem dos educandos fosse construída com mais motivação e significado.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

Ressaltamos, a partir da pesquisa, que o horário noturno para o desenvolvimento das atividades de ensino foi referenciado pelos dois educandos como a principal característica, no sentido da realidade social e cultural dos estudantes, considerada no projeto.

Na análise desenvolvida, avaliamos que os participantes da investigação viam os encontros (de ensino) como o momento para aprendizagem, mas, sobretudo, para a construção de laços afetivos e fraternos entre eles mesmos.

Além disso, conforme os registros dos educandos, compreendemos que a educação, quando contextualizada com o âmbito social de vida dos sujeitos da EJA e da Educação do

Campo, potencializa uma educação crítica e libertadora que, por seguinte, conduz à formação humana.

Concluimos este escrito enfatizando que ele foi desenvolvido a partir de muitos esforços. Nesse sentido, acreditamos que venha a contribuir com os demais estudos na área da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES; Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. (Coleção Por uma Educação do Campo), V. 02. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** 33. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. **Decreto Lei nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Disponível In:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm> . Acesso em: 26 set 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, Campinas, v. 3, n. 1, p.60-81, jan. 2003.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo - SP: Expressão Popular, 2012, p. 259 - 268.

CONRADO, Bruna; QUADROS, Simone Cardoso. **O Tema Gerador Freireano e a construção do conhecimento pelos professores da EJA em Caxias do sul**. In: X ANPED SUL, *Anais...* Florianópolis, 2014.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 51 - 66.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvana S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvana S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006. p. 15 – 42.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano o professor.** 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. Rio de Janeiro - RJ: Paz e terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 46. Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIEDRICH, Marcia; et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 2010.

HOFFMAN, Jéssica Fernanda de Andrade; ROCHA, Douglas Diego Palmeira; RODRIGUES, Paula Margherita Maria de Oliveira. **As Contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular no Contexto da Globalização.** 2014. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/3447>. Acesso em: 08 de jun. de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

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

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação Interdisciplinar de Professores: estudo pedagógico-curricular sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.** 661 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza - CE, 2019.

_____. **Do campo à universidade: histórias, saberes, experiências, fazeres e a formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra.** 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró – RN, 2013.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Percursos de Formação: experiências e trajetórias de vida (re) significadas nas histórias de vida de professoras no PARFOR. **Educação & Linguagem**, v.18, n.2, p. 121 – 146, jul./dez. 2015.

_____. O Método (Auto)biográfico e de Histórias de Vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 149-166, 21 set. 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FERREIRA, Helena Perpétua Aguiar; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação do campo: a história do curso de

pedagogia da terra da UERN. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.I.], p. 325-341, jul. 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem Qualitativa: estudo a Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará (2004-2014). **Holos**, V. 174-189, ago. 2017.

MOURA, Vera Lúcia Pereira da Silva; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de Jovens e Adultos: as contribuições de Paulo Freire**. 19 f. Monografia (Especialização) - Curso de Educação de Jovens e Adultos, Pós-Graduação a Distância, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Apostila de capacitação Inicial: Saber, viver e lutar**. Natal, 2014.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

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

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo e Políticas Públicas** - a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à Educação. 1. ed. Brasília: Editora Progressiva, 2012.

SANTOS, José Ronaldo da Silva; SILVA, Eric Fabiano. A educação de jovens e adultos em movimento: a alfabetização como possibilidade de uma ação emancipatória no MST. **Revista de Educação Popular**, v. 10, p.66-78, jan./dez. 2011.

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

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

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

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Sou THAZIA LIDIA XAVIER DE FREITAS, aluna da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo – LEDOC, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. No momento, realizo a pesquisa monográfica intitulada “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MST: A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO NO ASSENTAMENTO ELDORADO DOS CARAJÁS II, MOSSORÓ – RN”, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros. A pesquisa tem como objetivo geral “refletir sobre a experiência de escolarização de jovens e adultos do Projeto Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa, na perspectiva de educandos, do Assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró – RN”.

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a), por meio deste documento, como voluntário(a) a participar da pesquisa. Pontuo que, em caso de aceitar o convite, a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

Esclareço que o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer recurso financeiro. A sua aceitação/autorização deverá ser de livre e espontânea vontade. O(a) senhor(a) não ficará exposto(a) a nenhum risco. Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento. O(a) senhor(a) receberá uma via deste documento. Em caso de dúvidas, poderá a qualquer tempo comunicar-se com a pesquisadora THAZIA LIDIA XAVIER DE FREITAS, por meio do telefone (84) _____, e/ou do e-mail: _____.

Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Av. Francisco Mota, n. 572, Bairro Costa e Silva, Mossoró – RN, ou pelo e-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

Mossoró, ____, de _____, de 2020

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora