UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

LIA MACHADO DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOB O PRISMA DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO EDUCAR, PONTÃO-RS

FREDERICO WESTPHALEN-RS
2025

LIA MACHADO DOS SANTOS

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOB O PRISMA DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO EDUCAR, PONTÃO-RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da URI – Frederico Westphalen – RS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Drª. Luci Mary Duso Pacheco

FREDERICO WESTPHALEN-RS

2025

EXPERIÊNCIA FORMATIVA: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO SOB O PRISMA DE EGRESSOS DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DO INSTITUTO EDUCAR, PONTÃO-RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da URI – Frederico Westphalen – RS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dra. Luci Mary Duso Pacheco - (Orientadora - Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

_____

Dra. Cheron Zanini Moretti
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISC

_____

Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) - UFTM

_____

Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

_____

Dr. Claudionei Vicente Cassol
Programa de Pós-Graduação em Educação - URI/FW

25/07/2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Westphalen/RS. Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Alzenir José de Vargas

Coordenação de Programa

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Programa

Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação – PPGEDU/URI

Linha de Pesquisa

Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas

Doutoranda

Lia Machado dos Santos

Orientadora

Prof.ª Drª. Luci Mary Duso Pacheco

Título: Experiência formativa: Educação e Emancipação sob o prisma de egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Educar, Pontão-RS

Dedico este trabalho a Salete Campigotto, Lucia Catarina Vedovatto, Isabel Grimm, Irmã Vitória, e Irmãs Lurdes e Neli (in memoriam). Mulheres pioneiras que, entre 1982 e 1983, foram responsáveis pela organização da formação de crianças e da alfabetização de adultos no acampamento de Nova Ronda Alta, o marco inicial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Rio Grande do Sul.

AGRADECIMENTOS

Companheira, me ajude, que eu não posso andar só; eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor. Companheiro, me ajude, que eu não posso andar só, eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor.

Agradeço às professoras e aos professores do programa de pós-graduação pelo compartilhamento e pelos diálogos em sala e fora dela.

Agradeço à secretaria do programa, especialmente à Lia e à Louise, pelo profissionalismo e atenção, pelos anos de convivência e amizade construída.

Agradeço aos colegas do programa de mestrado e doutorado por todas as experiências compartilhadas e pela escuta ativa. Só quem vive as expectativas do mundo da pós-graduação e da pesquisa entende, e essa conexão foi muito valiosa. Um agradecimento especial àqueles que hoje tenho a alegria de chamar de amigos(as).

Agradeço à CAPES pela concessão de bolsa, cuja ausência impossibilitaria a construção dessa pesquisa. Ao IFFar/FW pela concessão do afastamento integral e pelo incentivo à qualificação do servidor.

Aos professores internos e examinadores da Banca:

À Profa. Dra. Luci T. M. dos Santos Bernardi, a nossa "Senhora Dona Professora", minha eterna gratidão. Ser sua aluna foi, de fato, muito especial, e sei que sempre vou me lembrar de você quando pensar na ATD. Ao Prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol, mesmo sem ter tido a oportunidade de ser sua aluna, agradeço imensamente a disponibilidade e a contribuição para esta pesquisa.

Aos professores externos e examinadores da Banca:

À Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti, que inclusive apareceu no meu estado do conhecimento como uma pesquisadora de referência na área (deu um frio na barriga, viu? rs!). Ao Prof. Dr. Fernando Luís Pereira Fernandes, sou muito grata pela leitura atenta do meu projeto, que me presenteou com um ponto de vista crucial sobre minha questão de pesquisa – uma perspectiva que me acompanhou por um "bom tanto" e que, em dado momento, consegui finalmente responder. Tenho certeza de que o professor vai identificar!

À Professora Doutora Luci Mary Duso Pacheco, Coordenadora do programa de pós-graduação e, sobretudo, minha querida orientadora: minha mais profunda gratidão. Admiro imensamente seu vasto conhecimento da área e de mundo; nossas

orientações sempre foram momentos de intenso aprendizado para mim. Muito obrigada por sempre ter o coração aberto para as minhas ideias, por me guiar com tanta sabedoria neste caminho da pesquisa, mas também por me permitir caminhar sozinha quando senti que era preciso. Você é, sem dúvida, um grande exemplo de mulher, pesquisadora e mãe. Em uma das fases mais importantes da minha vida, sua presença foi fundamental, mostrando-me que tudo era possível. Mil vezes, muito obrigada!

Sou imensamente grata ao Instituto Educar, que há doze anos me recebeu tão carinhosamente e me proporcionou, por meio do EIV, experiências que me marcaram para sempre. Agradeço especialmente à equipe diretiva que hoje representa o Instituto — em particular à Salete e à Lucia — pela disponibilidade em participar desta pesquisa e por estarem sempre prontas a me auxiliar com o contato com os egressos.

Meu muito obrigado a todas e a todos que responderam ao questionário, demonstrando gentileza, solicitude e paciência. Foi um verdadeiro prazer e privilégio "escutar" suas histórias e poder compartilhar um pouco delas com o mundo. Um agradecimento especial aos egressos e egressas que não só responderam, mas também me auxiliaram a entrar em contato com outros participantes (com a devida permissão de vocês, claro!). Agradeço imensamente a: Flavia Feldmann Flores, Tiago Valsoler, Diego Risso, Viviane Chiarello e Cleiton José Padilha.

Aos queridos egressos e meus grandes amigos Alice, Anderson José e Marlon, meu carinho e profunda gratidão. Admiro muito a caminhada de vocês e sou imensamente feliz por todas as aventuras e momentos que compartilhamos, que ficarão guardados na memória e no desejo de reencontrá-los por aí. (Olha a minha experiência formativa em ação, rsrs!)

Ao Goody, minha gratidão! Além de me ouvir pacientemente falar muitas vezes sobre esta pesquisa, você cedeu gentilmente sua inteligência matemática, fazendo e revisando todos os cálculos que esta tese exigiu. E ainda produziu o gráfico em redes, melhorando significativamente aquele (bem amador, confesso!) que apresentei na qualificação.

Aos meus pais e minhas irmãs, meu mais profundo agradecimento pelo incentivo e apoio incondicionais. E à Edi e ao Sandro, minha incrível rede de apoio, tenho muito orgulho de chamá-los de "compadres" e amigos de verdade!

Por fim, e com todo o meu coração, agradeço à minha filha Elis. Por nove meses, você me fez companhia silenciosa em incontáveis leituras e, com sua

chegada, tornou-se a força motriz do meu processo de emancipação. Você veio ao mundo para me mostrar que o novo sempre vem, e por isso, te amo imensamente! Vamos juntas, minha filha, construir um futuro em que esse novo seja sempre melhor e mais justo.

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.
(GRAMSCI)

En estas escuelas nunca se sabe dónde termina La escuela y principia El pueblo, ni donde acaba La vida del pueblo y comieza la escolar. Porque, como agencia social real, esta escuela es uma com la comunidad.
(MOISÉS SÁENZ)

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados de um estudo de caso único, cujo objetivo geral é analisar os impactos do curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, oferecido pelo Instituto Educar, na formação dos egressos e como ele contribuiu para a sua emancipação e protagonismo. O estudo tem como objeto o processo formativo das sete turmas formadas pelo Instituto Educar, uma escola do campo localizada no Assentamento Nossa Senhora Aparecida, em Pontão/RS. Para responder a esse objetivo, a pesquisa, de abordagem qualitativa e hermenêutica, utilizou procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfica, documental e de caso. Por meio de questionário *online*, aplicado via *Google Forms*, obteve-se a participação de 82 egressos. O tratamento dos dados foi realizado por meio da Análise Textual Discursiva, conforme o método proposto por Moraes e Galliazi. A tese é composta por seis capítulos: os três primeiros estabelecem o contexto da pesquisa e desenvolvem o referencial teórico que fundamenta a análise do processo emancipatório dos egressos, com um núcleo conceitual baseado em autores como Adorno, Freire, Dewey, Josso, Adams e Streck. Os três últimos capítulos aprofundam o contexto da resposta, apresentando os metatextos produzidos a partir dos dados dos questionários. Os resultados indicam que a experiência do Educar impactou os egressos individualmente e em suas comunidades em diferentes esferas. A partir dos relatos, foram identificadas quatro dimensões de emancipação: consciência crítica e política; solidariedade e justiça social; sustentabilidade e agroecologia; e autonomia e protagonismo. A emancipação é compreendida como um processo contínuo e suas dimensões, quando isoladas, perdem seu caráter emancipatório, exigindo interdependência. Verificou-se que a participação em coletivos atua como força propulsora nesse ciclo emancipatório, unindo as diferentes dimensões e refletindo nas diversas esferas da vida do egresso e de sua comunidade. Conclui-se que o Educar oferece uma base consistente para o desenvolvimento de sujeitos emancipados, a partir de uma experiência formativa ancorada em um projeto pedagógico que promove a participação efetiva dos educandos, ações diretas e o desenvolvimento de uma consciência crítica que potencializa o processo e a manutenção dos princípios apreendidos. As ações dos egressos ainda impactam diretamente o desenvolvimento de suas comunidades e refletem os desafios e as potências da transformação social.

Palavras-chave: Educação do Campo; agroecologia; protagonismo; movimentos sociais; ensino médio técnico.

ABSTRACT

This thesis presents the results of a unique case study whose general objective is to analyze the impacts of the Technical Course in Agribusiness with an emphasis on Agroecology, offered by the Educar Institute, on the formation of its graduates and how it contributed to their emancipation and protagonism. The study focuses on the formative process of the seven cohorts trained by the Educar Institute, a rural school located in the Nossa Senhora Aparecida Settlement, in Pontão/RS, Brazil. To address this objective, the research, with a qualitative and hermeneutic approach, utilized methodological procedures such as bibliographic, documentary, and case studies. Through an online questionnaire, administered via Google Forms, a total of 82 graduates participated. Data processing was conducted using Discursive Textual Analysis, according to the method proposed by Moraes and Galliazi. The thesis is composed of six chapters: the first three establish the research context and develop the theoretical framework that underpins the analysis of the graduates' emancipatory process, with a conceptual core based on authors such as Adorno, Freire, Dewey, Josso, Adams, and Streck. The latter three chapters deepen the context of the response, presenting the metatexts produced from the questionnaire data. The results indicate that the Educar experience impacted graduates individually and within their communities across different spheres. From the reports, four dimensions of emancipation were identified: critical and political consciousness; solidarity and social justice; sustainability and agroecology; and autonomy and protagonism. Emancipation is understood as a continuous process, and its dimensions, when isolated, lose their emancipatory character, thus requiring interdependence. It was verified that participation in collectives acts as a propelling force in this emancipatory cycle, uniting the different dimensions and reflecting across the various spheres of the graduate's life and their community. It is concluded that the Educar Institute offers a solid foundation for the development of emancipated subjects, stemming from a formative experience anchored in a pedagogical project that promotes the effective participation of students, direct actions, and the development of a critical consciousness that enhances the process and the maintenance of learned principles. The actions of these graduates continue to directly impact the development of their communities and reflect the challenges and potentials of social transformation.

Keywords: rural education; agroecology; protagonism; social movements; Technical Secondary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Esquema paradigmático.....34
Quadro 02 - Componentes curriculares e carga horária do nível médio.....46
Quadro 03 - Carga horária do nível profissionalizante.....47
Quadro 04 - Carga horária do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio.....48
Quadro 05 - Componentes curriculares e carga horária do módulo formação geral.....48
Quadro 06 - Convergências e diferenças entre os objetivos gerais e específicos dos cursos.....49
Quadro 07 - Turmas de concluintes.....51
Quadro 08 - Amostragem.....54
Quadro 09 - Unitarização questão 2.....56
Quadro 10 - Categorização mista.....57
Quadro 11 - Quadro de descritores.....67
Quadro 12 - Documentos para análise.....132
Quadro 13 - Tempos e espaços educativos e atividades desenvolvidas no Instituto Educar.....162
Quadro 14 - O egresso enquanto educando: categorização.....170
Quadro 15 - Tipos de Ação Direta.....172
Quadro 16 - Dimensões de Emancipação.....182
Quadro 17- Relação do território com a participação de coletivos atualmente.....186
Quadro 18 - Relação com o Instituto Educar pós conclusão de curso.....192
Quadro 19 - Atividade laboral dos egressos.....204
Quadro 20 - Motivação para a participação em coletivos atualmente.....211
Quadro 21 - Experiências marcantes durante a formação.....219
Quadro 22 - Relação dos educandos com os educadores.....231
Quadro 23- Possibilidades e limites das práticas emancipatórias a partir da fala dos egressos.....242
Quadro 24 – Contribuição do Educar para mudanças significativas na vida do egresso.....255
Quadro 25 – Impacto do Educar na comunidade do egresso.....272

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Localização do município de Pontão/RS.....40
Figura 02 - Localização da área do Instituto Educar.....42
Figura 03 - Organograma do Instituto Educar.....44
Figura 04 - Total de teses e dissertações defendidas por ano.....70
Figura 05 -Teses e dissertações por Estados.....72
Figura 06 - Objeto de pesquisa das teses e dissertações.....73
Figura 07 - Lócus de pesquisa das teses e dissertações.....76
Figura 08 - Participantes das pesquisas.....77
Figura 09 - Nuvem de palavras: os(as) autores(as).....79
Figura 10 - Nuvem de palavras: os(as) autores(as).....84
Figura 11 - Nuvem de palavras: os(as) autores (as) solo.....89
Figura 12 - Rede de autores(as): autoria em conjunto.....92
Figura 13 - Educando X Egresso: Participação por coletivos.....185
Figura 14 - Educando X Egresso: Participação em coletivos por turma.....210
Figura 15 - Esferas com impactos individuais.....264
Figura 16 - Esferas com impactos coletivos.....282
Figura 17 - Relação entre dimensões e esferas no processo emancipatório.....291

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu* 69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva;
BNCC	Base Nacional Comum Curricular;
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa;
CEFURIA	Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo;
CETAP	Pesquisa e Técnicas Alternativas Populares;
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
CNBT	Núcleo de Base da Turma;
CNE	Conselho Nacional de Educação;
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CNS	Conselho Nacional de Saúde;
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
CPT	Comissão Pastoral da Terra;
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
EIV	Estágio Interdisciplinar de Vivências;
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
FETAG	Federação dos Trabalhadores da Agricultura;
IFRS	Universidade Federal da Fronteira Sul;
LDBEN	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
LPJ	Levante Popular da Juventude
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens;
MEC	Ministério da Educação;
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas;
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores;
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra;
NB	Núcleo de Base;
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico;
ONU	Organização das Nações Unidas;
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica;
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos;
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar;
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário;
PNE	Plano Nacional de Educação;
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático do Campo;
PNRA	Programa Nacional da Reforma Agrária;
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação;
PROCAMPO	Licenciatura em Educação do Campo;
COOPERLAT	Cooperativa Agropecuária e Laticínios Pontão
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos;
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária;

SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino;
TE	Tempo Escola;
TC	Tempo Comunidade;
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria;
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....20
1 CAPÍTULO - SÃO OS PASSOS QUE FAZEM O CAMINHO 30
1.1 Contexto da pesquisa 30
1.1.2 Caminhos da pesquisa: articulação entre métodos e epistemologias.....33
1.2 Lócus de Pesquisa: Instituto Educar.....41
1.2.1 Estrutura física e organizativa.....44
1.2.2 O Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia.....47
1.3 Participantes da pesquisa: População e amostra 52
1.3.1 Coleta de dados: instrumento e procedimentos.....53
1.4 Organização e tratamento de dados: Análise textual Discursiva 56
1.4.1 A hermenêutica e a pesquisadora hermenêutica.....59
1.5 Cuidados éticos: riscos e benefícios da pesquisa.....62
2 CAPÍTULO - PESQUISAR É PRONUNCIAR O MUNDO 65
2.1 Emancipação, Juventude e Educação do Campo: uma análise das pesquisas realizadas no Brasil de 2002 a 2022.....66
2.1.1 Percurso metodológico 67
2.2 Análise e discussão dos resultados: as pesquisas no espaço-tempo.....71
2.2.1 Objetos, lócus e participantes das pesquisas sobre juventude e Educação do Campo.....74
2.3 Os destaques do aporte teórico.....79
2.3.1 Emancipação: um conceito dado? 79
2.3.2 Juventude do campo e juventude rural 84
2.3.3 Educação do/no campo: considerações epistemológicas.....90
2.3.4 Pesquisas sobre o Instituto Educar.....94
2.4 Evidências da pesquisa.....97
3 CAPÍTULO - ARANDO O CAMINHO 99
3.1 Educação e Emancipação: para início de conversa 99
3.2 Pressupostos para a Emancipação: Paulo Freire e a Educação libertadora 105

3.3 A recuperação da experiência formativa.....117
3.3.1 Educação e experiência: uma relação histórica.....119
3.3.2 Teoria da experiência.....121
3.3.3 A educação para a experiência é idêntica para a emancipação.....124
3.3.4 Experiência formativa na prática.....125
3.3.5 Experiência e educação não são termos que se equivalem, mas se relacionam.....131
3.4 Complicando soluções fáceis: uma análise dos documentos regulatórios em diálogo com a emancipação.....133
3.4.1 Cidadania, autonomia e pensamento crítico.....134
3.4.2 Esclarecimento da consciência: revelar raízes para criar condições de mudança.....141
3.4.3 A consciência e a mudança na Educação Libertadora de Freire.....144
3.4.4 Experiência Formativa como base.....149
3.4.5 A promoção do protagonismo na Base Nacional Comum Curricular.....153
3.5 Conceitos complexos para soluções fáceis.....156
4 CAPÍTULO - AMARRA TEU ARADO A UMA ESTRELA.....160
4.1 A construção do metatexto: construindo o Mosaico.....160
4.2 A perspectiva emancipatória do Instituto Educar.....162
4.2.1 O Egresso enquanto educando e suas experiências emancipatórias no Educar.....170
4.2.2 A perspectiva dos Egressos: Dimensões da emancipação.....182
4.3 Entre o *continuum* experiencial e a interação: a formação do Educar na materialidade da vida dos egressos.....194
4.3.1 A Experiência formativa do Educar e a ação transformadora como diferencial.....201
5 CAPÍTULO - SAFRAS E SAFRAS DE SONHOS.....219
5.1 Formação, organização e intervenção: o tripé do projeto pedagógico emancipatório.....220
5.2 O coletivo no processo emancipatório.....234

5.3 Limites e possibilidades para uma formação emancipatória a partir da experiência dos egressos.....243
6 CAPÍTULO - QUILOS E QUILOS DE AMOR 254
6.1 O impacto do Educar na vida dos egressos 255
6.2 A formação com ênfase na agroecologia.....266
6.3 O impacto do Educar na comunidade dos egressos 274
SEMENTES DA LIBERDADE: O EDUCAR E O PROCESSO EMANCIPATÓRIO DE SEUS EGRESSOS 286
A PESQUISADORA NA PESQUISA: MERGULHOS DISCURSIVOS 298
REFERÊNCIAS.....302
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Sujeitos 316
APÊNDICE C: Termo de Autorização pela Direção do Instituto Educar.....318

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É preciso sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos se não saímos de nós.
(JOSÉ SARAMAGO)

A pesquisa de doutorado demanda da investigadora uma maturidade que a impulsione a explorar novos horizontes. Que a faça não somente, adequar e aperfeiçoar sua tese, como também abandonar um certo nível de conforto pessoal e rever suas próprias perspectivas sobre o tema investigado, as quais inevitavelmente, influenciarão sua visão de mundo. Para tanto, é preciso estar decidida a sair da 'ilha' das convicções preexistentes. Neste sentido, essa breve introdução visa mostrar[1] ao leitor de que ilha eu parti e em que direção almejo seguir.

Esta pesquisa, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Doutorado em Educação (PPGEDU) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas e insere-se na temática da educação do campo, juventude e emancipação. Ao iniciar minha jornada como pesquisadora neste programa de pós-graduação, tive inicialmente a impressão de que passei a perseguir o tema da pesquisa. No entanto, ao refletir sobre minha trajetória até o presente momento, percebo o movimento inverso: esta temática constitui intrinsecamente minha identidade. Primeiro, de forma concreta, em minha origem como filha de agricultores; e, em segundo, pelas experiências de vida como educadora e vivente em um estágio interdisciplinar junto a movimentos sociais do campo.

Filha de agricultores, meu nascimento ocorreu em Timbaúva, interior da cidade de São Borja/RS. No dia em que nasci, para chegar ao hospital, minha mãe precisou fazer parte do percurso em um trator até encontrar um vizinho com um automóvel disponível para levá-la ao destino. Dois anos após, motivados pela precariedade da qualidade de vida e pelo trabalho em regime de exploração para os proprietários da terra, meus pais migraram para o noroeste do estado com três filhas, sem recursos financeiros e bens materiais. Ainda assim, as raízes familiares na agricultura persistiram no ambiente urbano, em pequenas práticas como cultivar uma horta, criar

[1] Para tal tarefa, justifico a escrita em primeira pessoa nestas considerações iniciais, por crer ser importante o relato breve de minhas experiências de vida e as motivações pessoais que subjazem à escolha do objeto e lócus da desta investigação.

porcos e galinhas em casa para subsistência e manter a tradição das ervas medicinais.

Posteriormente, minhas irmãs retornaram ao interior, inserindo-se na agricultura patronal como assalariadas, e um de meus sobrinhos frequenta uma escola agrícola. Sendo assim, sou a única integrante do meu núcleo familiar que possui curso superior e pós-graduação, uma realidade não muito diferente dos moradores dos bairros periféricos de Ijuí/RS. Em 2012, atuei como alfabetizadora de jovens e adultos no bairro em que residia. A maioria dos estudantes eram resultado do êxodo rural e sentiam, no cotidiano, a dificuldade de não terem sido alfabetizados quando moravam no campo, assim como meus pais e meus avós também não foram.

Na graduação, tive a oportunidade de realizar, em 2013, o Estágio de Vivências Interdisciplinar (EIV), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e movimentos sociais. Foram 30 dias de vivências, sendo os primeiros dias em Santa Cruz do Sul/RS no complexo do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), para estudar a formação e organização dos movimentos sociais da via campesina como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Na segunda etapa, cada vivente foi direcionado para uma localidade diferente a fim de conhecer um dos movimentos. A minha vivência foi no MST, na cidade de Pontão-RS nos assentamentos da antiga fazenda Annoni[2].

Nestes assentamentos, vivenciei o cotidiano de agricultores assentados individuais, agricultores que viviam em cooperativa e conheci o Instituto Educar e a turma do curso técnico em agropecuária, em seu tempo escola[3]. Jovens entre 13 e 18 anos que se organizavam em equipes para limpar a escola, planejar o tempo de lazer, cuidar da horta e animais e nos fins de semana também preparar as refeições. O convívio com os jovens do instituto provocou-me, na época, inquietudes e reflexões sobre que indivíduo eu queria formar enquanto professora. As conversas revelavam uma maturidade de pensamento crítico e social, além de expressarem abertamente críticas à própria instituição, visto que a avaliação da convivência e do espaço era incentivada e integrava o planejamento institucional.

[2] A cineasta Tetê Moraes deu início, em 1985, a uma trilogia de obras sobre a ocupação por parte de militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da Fazenda Annoni, no Rio Grande do Sul. Na trilogia consta: Terra para Rose (1987); O Sonho de Rose – 10 Anos Depois… (2000) e Fruto da Terra (2008).

[3] O curso ocorre por meio da pedagogia da alternância dividido em tempo escola e tempo comunidade.

Dessa forma, a comparação entre os educandos[4] e o cotidiano daquela comunidade escolar, e as experiências que tive com jovens do ensino médio, a partir dos estágios da faculdade de Letras e de comunidades acadêmicas ao meu entorno, tornou-se inevitável.

Anos depois, essa experiência ainda ressoava em minha prática como professora do ensino médio na rede estadual. Observava meus alunos, em sua maioria, demonstrarem passividade e apatia em relação à sociedade e às desigualdades que vivenciavam. Concomitantemente, reencontrava alguns egressos do Instituto Educar em diversas manifestações sociais das quais eu também participava.

Jovens da cidade e jovens do campo[5], ambos do ensino médio, economicamente e socialmente parecidos, mas exponencialmente diferentes no que diz respeito à participação efetiva em comunidade. Enquanto professora, me perguntava: Como pode haver esta diferença de postura entre jovens tão parecidos? Como professora, que perfil de jovem eu quero ver formar? Essas questões me levaram a refletir profundamente sobre o papel da educação e as condições concretas que moldam a formação dos jovens.

Refletir sobre esse perfil não é tarefa fácil, pois transcende a mera estereotipagem ou a definição de algo engessado. O professor precisa compreender a realidade social desses jovens em suas dimensões econômica, política e cultural. Também é necessário considerar o currículo que orienta suas práticas pedagógicas, atentando para a forma social na qual se insere, o horizonte que esse documento propõe e, crucialmente, refletir criticamente sobre ele.

Nesse sentido, a maioria dos professores e pesquisadores da educação defendem (ou dizem defender) uma formação que promova a emancipação. Deste

---

[4] Ao longo da tese, ao nos referirmos aos egressos do Instituto Educar, utilizamos o termo “Educandos” assim como “Educadores”, respeitando a forma como a Instituição vê o processo de ensino-aprendizagem a partir da Educação Libertadora de Freire, em que o educando torna-se sujeito de seu desenvolvimento diante da presença orientadora do Educador que também se desenvolve.

[5] Esta tese utiliza a expressão "juventude/jovens do campo" em contraste com "juventude/jovens rurais", uma vez que o sentido da juventude do campo está associado à perspectiva político-pedagógica do MST e outros movimentos sociais do campo. Destacando uma perspectiva de protagonismo e valorização das culturas e saberes de vida rurais, que por sua vez se alinham com uma visão de campo que pretende superar o paradigma urbano e luta pelo reconhecimento de que o campo é um espaço de vida e conhecimento. A mesma diferença se dá para os termos rural/campo. Sempre que as expressões "juventude rural" ou "educação rural" aparecerem ao longo do texto, será no sentido de respeitar a escrita do autor referenciado.

acordo aparente, emerge uma variedade de estudos, propostas e documentos legais acerca de uma formação para a emancipação, frequentemente desprovidos de um aprofundamento do conceito ou se esse se sustenta no processo formativo educacional vigente. Logo, essa proliferação de propostas satura as salas de aula e currículos, dando a impressão de que a emancipação é prioritariamente um objetivo a ser alcançado unicamente no âmbito escolar, como se o indivíduo estivesse isolado da sociedade; ou de que uma educação fundamentada no esclarecimento seja automaticamente equiparada à emancipação; ou, ainda, de que a emancipação, mencionada em documentos regulatórios e diretrizes, seja tacitamente aceita como um conceito predefinido e abstrato.

À vista disso, a problemática que conduziu esta tese consiste na seguinte pergunta: **Quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo?**

Como observado no estado do conhecimento, muitas das propostas educacionais que vislumbram a emancipação e protagonismo do aluno são investigadas durante o percurso educacional. Pesquisas com egressos são raras (7%) e, no âmbito da educação do/no campo, não há nenhuma investigação com esse direcionamento. Portanto, é importante sabermos até que ponto a formação do Instituto Educar interfere na manutenção dos conceitos apreendidos, na continuidade do processo emancipatório e na conduta protagonista fora do contexto escolar, vivendo a sociabilidade do capital.

É importante explicitar que a perspectiva de emancipação humana que fundamenta este estudo ancora-se nas teorizações de Theodor Adorno (1985, 2020) e Paulo Freire (2001, 2022a, 2022b, 2022c) para os quais a emancipação requer uma articulação efetiva entre educação, política e economia a fim de produzir uma nova ordem, e não apenas reformas e melhorias.

Da mesma forma, assumo a concepção de Educação do Campo, fundamentada nas duas expressões ‘no’ e ‘do’ campo. A expressão ‘no campo’ designa a exigência de a escola estar localizada em todos os espaços do campo: geográfico, político e social. Já a expressão ‘do campo’ indica uma educação e

currículo construídos com a população do campo. Uma concepção[6] que, por si só, já pressupõe o desenvolvimento emancipatório dos alunos e incentiva o protagonismo enquanto sujeitos ativos de suas próprias histórias e lutas sociais.

Portanto, conhecer esta experiência pelo prisma dos egressos nos permite observar uma proposta de formação que prioriza o desenvolvimento da agricultura camponesa e de tecnologia baseada nos princípios da agroecologia. Conhecer a prática de uma proposta político-pedagógica como essa, na perspectiva de quem já se formou, se diferencia das demais pesquisas em três pontos: primeiro, porque o foco do currículo vai de encontro à maioria presente nas instituições que atuam nas ciências agrárias por ter a ênfase na agroecologia; segundo, por ser uma instituição localizada em um assentamento; e terceiro, é uma instituição gerida pelo MST que mantém articulação com uma Universidade Federal.

A fazenda Anonni foi território da primeira e maior ocupação já realizada por famílias organizadas no MST no Rio Grande do Sul. O próprio Instituto Educar é fruto da organização social dos acampados. Portanto, a educação originada desse movimento, em tese, busca a emancipação e protagonismo desses jovens, para que eles se mantenham no campo e para a formação de militantes. No entanto, como bem pontua Streck, “O fato de determinado método de ensino ter sua origem em um contexto progressista e revolucionário não garante, por isso, que sua aplicação e seu efeito sejam automaticamente promotores de consciência crítica e de emancipação.” (Streck, 2010, p.308).

Não se pretende aqui defender a aplicação mimética desse modelo em outras experiências educacionais, tampouco almeja-se “educar os movimentos no sentido de enquadrá-los num mesmo esquema” (Streck, 2010). Contudo, durante minha caminhada, em diferentes instituições de ensino, públicas e privadas, é possível observar este diferencial e o potencial de novas possibilidades pedagógicas.

Diante do exposto, algumas questões emergem: O quão diferente é a atuação desses jovens egressos em seus territórios em relação a outros jovens que se

[6] Enquanto pesquisadora, tenho consciência de que, apesar de ter raízes no campo, não estou ‘no’ campo e também não falo ‘do’ campo. Não falo de dentro do movimento ou deste território. Embora tenha vivências em movimentos sociais tanto do campo quanto da cidade, assumo um lugar de fala enquanto pesquisadora, ciente dos limites impostos pelo contexto em que me insiro, e como questionadora da educação e da sociedade. Portanto, reafirmo que, ao utilizar a expressão 'Educação do Campo' ao longo do texto, a simbologia de ser ‘no’ campo e ‘do’ campo está implícita, representando meu papel como pesquisadora que compreende a necessidade de que as políticas públicas garantam o acesso dos camponeses e do conjunto de trabalhadores à educação.

formaram em cursos técnicos agrícolas de escolas regulares e se isso se reflete em seus espaços. Como seria um curso na educação do campo que possa formar um jovem com perfil emancipado? Como o jovem é protagonista do seu processo de formação e profissional? Quais os limites para que essa formação se realize? E o que significa ser um jovem emancipado tanto para a instituição quanto para o próprio jovem? São questões que pretendo refletir.

Poderia conduzir esta mesma investigação em outros espaços? Poderia, em qualquer instituição que siga as Diretrizes da Educação do Campo. Porém, a intenção é investigar uma proposta que abranja acampados, assentados, agricultores familiares e cooperados de assentamentos na perspectiva de quem já se formou e vive em distintos espaços.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define o que é essencial em cada etapa da educação básica propõe em sua introdução:

> [...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 15).

Tendo a BNCC como elemento orientador, a formação integral e o protagonismo juvenil, que só é alcançado em um processo emancipatório, a ideia de pensar uma proposta de educação que trate o jovem como um aluno crítico e ativo, inserido na sociedade do campo ou na cidade vai ao encontro da nossa pesquisa.

É importante frisar que o curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, depois de formar sete turmas, teve seu ciclo encerrado em novembro de 2018 com o fim do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), uma política pública muito importante voltado para a formação de estudantes do campo somando forças para a redução do êxodo rural.

Não considero o fechamento do curso um demérito após formar tantos alunos, especialmente tendo em vista que experiências bem-sucedidas devem ser debatidas nas ciências da educação para construir novas ou aperfeiçoar outras experiências, sendo a avaliação uma prática constante do sucesso escolar. Além disso, estudos indicam que teorias e práticas educacionais que vão em direção contrária aos interesses capitalistas acabam sitiadas por noções de funcionalidade, usabilidade e praticidade. Logo, práticas que não se encaixam nesses paradigmas têm na

resistência o seu *modus operandi*. Assim, o poder do esclarecimento e da emancipação se definha diante da própria dinâmica do capital (Medeiros; Brennand, 2021).

Nesse sentido, o objetivo geral desta tese é **analisar quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo.**

Como objetivos específicos, pretendemos, primeiro, **elaborar uma linha histórica da produção do conhecimento das categorias emancipação, juventude do campo e educação do campo realizadas no período de 2002 a 2022**, e **comparar os referenciais teóricos que sustentam essas categorias.**

Em segundo**, identificar mediante as produções teóricas apontadas no Estado do Conhecimento, os autores que, a partir do aspecto da experiência formativa, possam consubstanciar a análise do processo emancipatório junto aos egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Educar.**

Em terceiro, **Refletir, a partir da mesma base teórica, o que dizem os principais documentos regulatórios e diretrizes que regem o ensino médio técnico e a Educação do Campo acerca da emancipação no processo de aprendizagem**.

Em quarto, **compreender a perspectiva emancipatória de educação que o Instituto Educar indica em seus fundamentos e como ela se relaciona com a perspectiva de emancipação e protagonismo na materialidade da vida de seus egressos.** E em quinto lugar, **apontar limites e possibilidades para o desenvolvimento de um projeto pedagógico cujo caráter formativo esteja voltado para a formação da emancipação humana, a partir da experiência de quem já vivenciou o processo educativo.** Esses são os objetivos específicos que conduziram os capítulos e contribuíram para a elucidação do objetivo geral desta tese.

Ao desenvolver esta investigação, parto da tese de que a experiência formativa proporcionada pelo curso técnico ofertado pelo Instituto Educar possui o potencial de contribuir efetivamente para uma educação emancipatória. Essa crença está motivada pelo fato de que a experiência formativa das ações do MST, somada à experiência

formativa do Educar[7], possa ser substancial no processo educativo, associando formação política e técnica, além da participação em programas educacionais em parceria com universidades e outras instituições. A essência dessa experiência pode ser basilar no processo de emancipação de um jovem em direção ao seu protagonismo.

Além disso, é preciso ter em mente que as ações de um movimento social não são pensadas pedagogicamente a partir de um vazio teórico. “Nesse contexto pode-se apenas lembrar que existe uma rica tradição pedagógica pouco integrada na reflexão teórica, mas que funciona como um manancial subterrâneo que alimenta as novas experiências” (Streck, 2010, p.302). Portanto, em conformidade com Streck, o caminho para repensar a educação emancipatória passa pela apropriação crítica de experiências pedagógicas submersas e subversivas.

Como observado no segundo capítulo, a maioria das experiências educacionais na modalidade da Educação do Campo, investigadas em teses e dissertações tem como *locus* escolas da rede municipal. Os resultados já demonstram alguns obstáculos que certamente impedem a manutenção de um projeto que vise o fortalecimento de uma educação do campo transformadora.

A começar pelos documentos oficiais como a BNCC, segundo Silva (2021), fontes teóricas e dados da pesquisa permitem observar que a Educação do Campo não é tratada na base como uma modalidade, e isso reflete diretamente nos currículos de escolas públicas cuja equipe diretiva não esteja alinhada aos princípios e diretrizes da Educação do Campo, acabando por adotar uma visão urbanocêntrica em seu planejamento, até mesmo nas escolas nucleadas.

Para Rodrigues (2010), as dificuldades também passam pelos gestores, cujo despreparo e desconhecimento da teoria que fundamenta a prática acabam por refletir em uma gestão descontextualizada com a comunidade escolar e suas necessidades, perpetuando paradigmas que nem sequer foram debatidos.

Tendo isso em vista, Medeiros (2012) aponta para a responsabilidade das universidades, articuladas aos movimentos sociais, na organização de um sistema de educação permanente. Um sistema formador em várias instâncias, que produza,

[7] Para facilitar a leitura e evitar repetições, utilizei, em alguns momentos, apenas o termo 'Educar' em referência ao Instituto Educar, uma vez que ele é assim reconhecido e mencionado pelos egressos e pela comunidade escolar.

discuta e avalie valores e práticas das escolas por meio de encontros e centros de estudo, buscando a “utopia do fazer humano”.

É possível que essa união entre o Instituto Educar e a Universidade Federal da Fronteira Sul possa, de alguma forma, por meio da experiência dos egressos, mostrar alguma contribuição na superação desses limites e na possibilidade de uma práxis pedagógica transformadora, uma vez que a emancipação já faz parte do discurso educacional.

Sendo assim, a partir do entendimento do tema, objetivos e questões orientadoras, esta tese é estruturada da seguinte forma: O primeiro capítulo, descreve os caminhos da pesquisa, a articulação do método com as epistemologias, a escolha dos participantes e coleta de dados, a escolha do tratamento de dados e uma breve reflexão sobre a pesquisadora hermenêutica e o fazer científico.

O segundo capítulo apresenta o estado do conhecimento com base em três categorias principais: emancipação, juventude rural e educação no/do campo. O mapeamento das pesquisas realizadas entre 2002 e 2022 possibilitou uma análise do rigor científico adotado nesses estudos, a partir de Charlot (2006), das escolhas teórico-metodológicas dos pesquisadores e dos principais resultados alcançados.

O terceiro Capítulo apresenta, inicialmente, uma breve discussão sobre a origem do termo emancipação, seu uso em determinados períodos, os respectivos autores, e sua relação com a educação. Nas seções seguintes, são expostos os pressupostos teóricos que serviram como base para o debate e a análise dos questionários, apresentados no capítulo seguinte. Primeiramente, a partir de Theodor Adorno, a formação é considerada sob a perspectiva do esclarecimento, e, em seguida, com Paulo Freire, compreende-se a importância da organização e da ação. Assim, forma-se o diálogo do tripé: formação, organização e ação. A partir das teorizações, principalmente de John Dewey e Marie-Christine Josso, a recuperação da experiência formativa é analisada na perspectiva da formação para a emancipação.

No mesmo capítulo, são apresentados os indicadores de emancipação construídos por Adams e Streck, que, como instrumento de pesquisa, permitiram uma melhor interpretação do fenômeno estudado, ao relacionar teoria e campo empírico.

Para finalizar, apresenta-se uma análise dos principais documentos regulatórios para o ensino médio técnico e para a educação do campo. Com base na fundamentação teórica exposta, examina-se de que forma os textos da legislação dialogam com os conceitos de emancipação, formação, organização e ação. Além

disso, é feita uma breve apresentação de uma nova categoria que surge durante a análise dos documentos mais recentes: o protagonismo juvenil. Observa-se como essa categoria se apresenta e como dialoga com a educação para a emancipação.

O quarto capítulo inicia a apresentação dos metatextos. Por esse motivo, começa com um breve diálogo com a Análise Textual Discursiva (ATD), o que facilita a leitura dos capítulos seguintes. Em seguida, a perspectiva de emancipação do Instituto Educar é apresentada e comparada às práticas que mais marcaram os egressos enquanto educandos, e que incentivavam uma postura emancipatória ou de protagonismo. Na sequência, são detalhadas as ações de postura emancipatória praticadas atualmente pelos egressos. Tais ações resultaram na identificação de quatro dimensões de emancipação. Este capítulo, portanto, permitiu responder adequadamente sobre a permanência ou evolução dos princípios apreendidos no Instituto Educar.

O quinto capítulo discute os limites e as possibilidades de um projeto pedagógico voltado para a formação da emancipação humana. Nele, são exploradas as potencialidades e dificuldades enfrentadas pelos egressos, analisadas a partir das três categorias *a priori* — Formação, Organização e Intervenção — e da categoria emergente: Coletivo.

O sexto capítulo aborda o objetivo geral da tese, apresentando os impactos individuais e coletivos desencadeados pela formação no Instituto Educar. Esses impactos são analisados por meio de diversas esferas: social, ambiental, educacional, profissional, política e econômica.

Para finalizar, são feitas algumas considerações reafirmando a tese apresenta a partir da metáfora da árvore e mergulhos discursivos da pesquisadora enquanto sujeito da pesquisa.

1 CAPÍTULO - SÃO OS PASSOS QUE FAZEM O CAMINHO

Nenhum problema pode ser resolvido pelo mesmo estado de consciência que o criou.
(Albert Einstein)

O capítulo a seguir descreve os caminhos da pesquisa: o contexto da temática, a articulação do método com as epistemologias, o lócus da pesquisa, a seleção dos participantes e coleta de dados, a escolha do tratamento de dados e uma breve reflexão sobre a pesquisadora hermenêutica e o fazer científico.

1.1 Contexto da pesquisa

Esta tese apresenta os resultados de um estudo de caso único. A partir de pesquisa bibliográfica, documental e de caso, o estudo de abordagem qualitativa e hermenêutica tem como intenção, responder a seguinte questão: Quais os impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo?

Entende-se que a pergunta se origina de um problema concreto, situado, datado e ativo. Conforme a concepção de problema exposta por Gamboa (2006), um fenômeno ou situação pode ser ou não problemático dentro de um quadro teórico ou mesmo a partir de uma determinada forma de articular as partes que constituem tal fenômeno, isto é, “o problema é problema numa determinada ordem das coisas” (Gamboa, 2006, p. 69).

A título de exemplo, é possível pensar no perfil de um aluno ativo e questionador. Sob a ótica de uma educação tradicional, a participação deste aluno nas aulas pode converter-se em problema, uma vez que essa concepção de educação centraliza o lugar de fala no professor e exige do aluno a obediência às normas de conduta e uma paciente receptividade. Porém, em uma perspectiva escolanovista, o perfil deste aluno é considerado um modelo a ser alcançado.

Já a ‘educação para a emancipação’ tornou-se expressão *mister* nas pesquisas em educação das últimas décadas do século XX[8]. Principalmente, quando relacionada

[8] É possível observar esta afirmação utilizando como fonte a Plataforma CNPq e como filtro de pesquisa o termo “emancipação e educação” e seus derivados, há uma grande quantidade de teses e dissertações interessadas neste problema de pesquisa.

a etapa do ensino médio, que segundo seus Parâmetros Curriculares (Brasil, 2000), deve possibilitar ao aluno integrar-se ao mundo contemporâneo em suas dimensões fundamentais da cidadania e do mundo do trabalho.

Entretanto, tanto os resultados destas pesquisas[9], quanto a análise dos principais documentos relacionados ao ensino médio e técnico, demonstram que a educação para a emancipação parece ser mais uma preocupação maquiada nos discursos educacionais do que, de fato, uma estratégia almejada com táticas direcionadas a este fim.

Quando pensamos a formação para a emancipação na modalidade da Educação do Campo, a realidade é a mesma, porém com muito menos pesquisas no âmbito do *stricto sensu,* sendo quase ínfima as investigações em escolas e instituições localizadas em assentamentos, acampamentos e outros territórios relacionados aos povos e comunidades tradicionais:

> Estão incluídos nessa categoria povos indígenas, quilombolas, populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu), grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varjeiros, jangadeiros, marisqueiros), grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros) (Cruz, 2012, p. 598).

Somado aos resultados negativos das teses e dissertações que pesquisam o tema, vivencia-se na contemporaneidade certa dificuldade da juventude em integrar-se à sociedade na consolidação do Estado democrático de direito. Além disso, pautas e atos antidemocráticos têm ganhado cada vez mais força, opondo-se às suas instituições e princípios já assegurados pela Constituição.

Segundo Castro (2012), o estudo sobre juventude ganhou impulso no final do século XX e início do século XXI. Entretanto, observou-se que grande parte dos autores trata a juventude como uma categoria auto evidente ou autoexplicativa (Castro, 2012). O que de certa forma, contribui para fortalecer a ambiguidade de posicioná-la como uma categoria social subordinada nas relações sociais, e ao mesmo tempo, associada à transformação social e futuro.

Sem dúvida, essa ambiguidade, além de dificultar a inserção do jovem no mundo do trabalho, provoca um efeito ainda maior: a deslegitimação da sua

[9] Vide Estado do Conhecimento apresentado nesta tese.

participação nos espaços decisórios. Para a juventude do campo, acrescenta-se ainda o problema da migração do campo para a cidade e a imagem do jovem desinteressado pelo campo, o que contribui, segundo Castro (2012), para a invisibilidade dessa categoria enquanto formadora de identidades e para a não-escuta de suas demandas sociais, apesar do crescimento das manifestações dessas juventudes organizadas.

Diante deste contexto de pesquisa que envolve temas tão complexos - emancipação, juventudes do campo, educação do campo - optou-se pelo estudo de caso como estratégia metodológica para responder ao problema de pesquisa. Para Yin (2001) e Gil (2018), o estudo de caso descreve dinâmicas em que o elemento humano está presente e é utilizado quando as questões a serem respondidas são do tipo ‘Por que?’ ou ‘Como?’ e envolvem fenômenos contemporâneos.

Por se tratar de um caso que pode auxiliar e testar a teoria da experiência formativa, podendo ainda confirmar, contestar ou mesmo debater a educação para a emancipação, considera-se para esta tese, um estudo de caso único. Soma-se a isso, o diferencial de olhar para a formação no interior dos movimentos sociais, acrescentando mais particularidades e especificidades que o determinam enquanto estudo de caso.

O curso técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia do Instituto Educar, no Rio Grande do Sul, foi escolhido por haver, em tese, uma relação entre universidade, movimentos sociais e comunidades. Neste momento em que experienciamos um número considerável de desastres naturais devido ao esgotamento dos recursos naturais provocado pela ação humana, pensar em uma educação emancipatória é imprescindível para garantir as condições de vida no planeta Terra, principalmente uma educação protagonista que pense na sustentabilidade e que busque uma mudança no papel da agricultura na economia brasileira.

Considera-se que o fato de o curso ter sido encerrado não é um demérito da pesquisa, uma vez que trará a voz de uma juventude do campo aglutinadora de atuação política, esse “novo ator” que é, conforme Castro (2012, p. 443), tão negligenciado nas pesquisas sobre o tema juventude. Além disso, o debate sobre educação emancipatória tem-se centrado na educação democrática e para a cidadania, mas somente no nível da escola.

Sendo assim, um lócus de pesquisa como o Educar tem o diferencial de permitir esse olhar precisamente no interior dos movimentos sociais. Freire e Shor (2022)

afirmam que é justamente na intimidade destes movimentos que podemos perceber alguns aspectos da educação libertadora que normalmente não percebemos.

O curso técnico de nível médio surgiu como fruto do Pronera, formou sete turmas e encerrou as atividades arbitrariamente por escolha política governamental. Neste sentido, recordamos Adorno (2020) e sua afirmação de que tentativas sérias de conduzir a sociedade à emancipação são

> [...] submetidas a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontra-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico. Prefiro encerrar a conversa sugerindo à atenção dos nossos ouvintes o fenômeno de que, justamente quando é grande a ânsia de transformar, a repressão se torna muito fácil; que as tentativas de transformar efetivamente o nosso mundo em um aspecto específico qualquer imediatamente são submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência (Adorno, 2020, p. 2002).

Conforme o exposto, a nível de contexto da pergunta, o objeto desta pesquisa origina-se de um problema concreto e todo o modo ou caminho da pesquisa para respondê-lo é dado pelo próprio objeto e não o contrário, em uma tentativa de enquadrá-lo em códigos restritos das metodologias. Sendo assim, passa-se agora a conhecer mais profundamente os caminhos da pesquisa.

1.1.2 Caminhos da pesquisa: articulação entre métodos e epistemologias

De acordo com Gamboa (2006), a escolha de uma determinada técnica, método ou abordagem epistemológica revela, às vezes, de forma inconsciente, posturas frente ao mundo, ao homem, à história e sociedade. Contudo, quando essas escolhas são feitas de modo mais consciente, elas levam a posturas mais críticas em relação às concepções expressas nos modelos de ciência e paradigmas utilizados:

> [...] todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir" (Bengoechea; Cortés; Zemelman, 1978, p. 26).

Neste sentido, apresenta-se agora a articulação lógica dos elementos desta investigação: os elementos práticos e teóricos. Essa relação entre métodos e bases epistemológicas compreende, na realidade, a conexão de todos os elementos que constituem uma pesquisa científica, como as técnicas, métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. Entende-se, com base em Gamboa

(2006), que estes elementos podem estar presentes na investigação de forma implícita ou explícita, independente do grau de coerência e articulação.

O esquema paradigmático a seguir, permite que as noções de estruturação e lógica sejam reconstituídas dando a noção de totalidade concreta desta tese. Os elementos compõem diferentes níveis ou grupos de pressupostos organizados sob a lógica entre a pergunta e resposta, sendo a pergunta o ponto de partida do processo de investigação:

Quadro 01- Esquema paradigmático

Contexto da pergunta	**Pergunta:** Quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo?							
		Abordagem epistemológica da pesquisa:						
		Nível Técnico	**Nível Metodológico**			**Nível Técnico**		**Nível Teórico**
	Cap.1: Metodologia	**Abordagem:** Qualitativa **Natureza:** Estudo de caso único	**Abordagem metodológica:** Hermenêutica	**Objetivos metodológicos:**	**Procedimentos:**	**Fonte de dados:**	**Tratamento de dados:**	**Núcleo Conceitual Básico:**	**Categorias de Análise:**
	Cap. 2: Estado do Conhecimento			Descritiva	Estado do Conhecimento	Plataforma CNPq	Análise de Conteúdo	Bardin (1977), Morosini & Fernandes (2014), Gamboa (2012), Charlot (2006), Gadamer (1998)	*A priori:* *- Emancipação;* *- Juventude do Campo;* *- Educação no/do Campo*
	Cap. 3: Aporte teórico e Análise documental			Descritiva	Pesquisa bibliográfica e documental	Literatura e legislação brasileira	Revisão integrativa de literatura associada à capacidade analítica e interpretativa	Adorno (1985; 2020), Freire (2022a,b,c), Dewey (1979), Josso (2004), Adams; Streck (2014), Streck (2006; 2010)	*A priori:* *- Formação;* *- Organização;* *- Intervenção social*
Contexto da Resposta	**Cap.4, 5 e 6:** Questionários e Análise			Descritiva	Pesquisa bibliográfica, documental e de caso	Questionário com egressos do curso, documentos do Instituto Educar	Análise textual Discursiva	Moraes; Galiazzi (2016), Gadamer (1998)	Categorias a *priori* e emergentes
	Considerações Finais			Descritiva	Pesquisa bibliográfica, documental e de caso	Questionário com egressos do curso, literatura e legislação brasileira	Análise textual Discursiva	Moraes; Galiazzi (2016), Gadamer (1998)	Categorias a *priori* e emergentes
	O **Nível Epistemológico** e os **pressupostos Gnosiológicos** e **Ontológicos** perpassam todos os níveis								

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O esquema paradigmático está dividido em dois grandes blocos: o contexto da pergunta e o contexto da resposta. O contexto da pergunta se inicia por este capítulo metodológico e em seguida, o segundo capítulo é composto pelo Estado do Conhecimento que permite a partir de estudos e experiências observar o objeto de pesquisa em sua concretude.

Há um amplo leque de possibilidades de análise que uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento pode oferecer. Observar dificuldades, desafios e alternativas de superação das produções já realizadas sobre o tema é um processo essencial para que qualquer pesquisador possa elaborar a pergunta a ser respondida pela investigação. No terceiro capítulo, um estudo mais aprofundado com teorias que abarcam a temática oportunizou, além de uma qualificação da pergunta, identificar categorias a *priori* que vão auxiliar na análise e problematização da resposta.

No contexto da resposta são elaboradas mais duas seções: um capítulo com a apresentação dos questionários e análises, e as considerações finais. Entretanto, na elaboração da pergunta e principalmente na resposta, há diversos níveis de complexidade que podem ser identificados, segundo Gamboa (2006).

O nível técnico, representado no Quadro 01 pela cor amarela, refere-se aos instrumentos e à operacionalidade da coleta e sistematização dos dados. Esta investigação, por ter uma abordagem da hermenêutica, privilegia técnicas qualitativas. Neste estudo de caso, serão utilizados questionários semiestruturados para o contexto da resposta. Nos capítulos anteriores utilizou-se também documentos da legislação educacional brasileira e material bibliográfico. O nível técnico será mais abordado nas subseções deste capítulo em que serão descritos os passos pormenorizados.

É importante frisar que, na elaboração de qualquer resposta a um problema ou fenômeno investigado, são definidos fontes, instrumentos e técnicas de coleta e tratamento de dados. Da mesma maneira, neste processo de conhecimento, para responder aos objetivos específicos são necessárias técnicas de análise. Entretanto, o nível técnico não se esgota ou se explica isoladamente das outras dimensões que articulam instrumentos e técnicas de coleta e análise. “Neste caso, se supõe um nível mais complexo que abrange o anterior e que se refere aos passos, procedimentos, estratégias e maneiras de abordar o objeto investigado. A esse grau de articulação lógica denominamos de nível metodológico” (Gamboa, 2006, p. 44).

O nível metodológico refere-se ao processo de conhecimento e como ele é organizado, no quadro 01 é representado pela cor verde. A abordagem metodológica, representada aqui pela hermenêutica fundamenta as técnicas utilizadas. Segundo as concepções de Gamboa (2006), as técnicas são formas de operacionalizar essa abordagem que é, na verdade, a teoria em ação. Assim sendo, o método é visto como “o caminho do conhecimento que o sujeito cognoscente realiza frente ao objeto que o desafia” (Gamboa, 2006, p. 53).

Neste caso, esta pesquisa classifica-se como descritiva, representada pelo uso do levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de caso. Tem como objetivo descrever o fenômeno do processo de emancipação, na modalidade da Educação do Campo e no ensino técnico de nível médio.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Apesar de o termo "descritivo", em seu sentido etimológico, muitas vezes parecer uma limitação na pesquisa em relação ao objetivo metodológico — remetendo apenas a ações como transcrever, traçar ou contar pormenorizadamente —, Gil (2002, p. 42) afirma que é possível uma pesquisa descritiva ir além do simples estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda que definidas como descritivas com base em seus objetivos, essas pesquisas podem determinar a natureza de uma relação, aproximando-se de uma pesquisa explicativa, ou mesmo servir para demonstrar uma nova visão do problema, alinhando-se a características de pesquisas exploratórias. Assim, a pesquisa descritiva, com base nos objetivos desta tese, é de cunho analítico, crítico e interpretativo, buscando compreender e projetar novos olhares sobre a realidade pesquisada.

Também há o nível teórico, representado no Quadro 01 pela cor rosa. Este nível está ligado aos referenciais explicativos e compreensivos utilizados na abordagem da pesquisa. Neste caso, optou-se pela descrição em duas colunas. A primeira contém o núcleo conceitual básico empregado em cada capítulo, representado por seus autores que estão em articulação direta com a segunda coluna,

representada pelas categorias de análise que vão assentar de forma ampla o universo da interpretação da temática e dar a abertura polissêmica às análises.

Observa-se que em toda pesquisa alguma teoria é privilegiada. Uma construção intelectual que, como resultado de trabalho científico-filosófico, é amplamente aceita por diferentes campos da comunidade científica. A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa permite que a investigação revele as ideologias ou pressupostos subjacentes nos discursos, leis ou mesmo apontar contradições e conflitos que envolvem certos termos e que vão subsidiar a análise dos questionários.

Já os pressupostos epistemológicos referem-se, segundo Gamboa (2006), às concepções de causalidade, ciência e critérios de validação da prova científica. Com relação ao entendimento de causalidade, esta investigação pretende observar a relação entre o fenômeno e sua essência, entre o todo e as partes, entre texto e contexto. Os critérios e requisitos de validação da prova científica serão especificados nas seções seguintes.

A concepção de causalidade utilizada em cada abordagem está ligada à concepção de ciência, que neste caso corresponde à compreensão do fenômeno da emancipação da juventude em suas diferentes manifestações a partir da exposição de seus pressupostos, estruturas ocultas e nos contextos os quais o fenômeno se fundamenta. A abordagem hermenêutica tem como fundamento a compreensão dos fenômenos e conforme Habermas (1983) tem o interesse cognitivo prático-comunicativo e está orientado nas relações dos homens entre si e, somada à teoria crítica:

> [...] os pesquisadores necessitam interrogar-se sobre o significado da ciência que fazem; a ciência está integrada em um processo social, econômico e político; é uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas suas ambiguidades e contradições. A Escola de Frankfurt propõe analisar a prática científica não como uma atividade neutra, mas vinculada estreitamente aos interesses; o conhecimento e o interesse estão interligados; a epistemologia crítica pretende revelar estas ligações (Gamboa, 2006, p. 15).

Toda produção científica em educação possui abordagens epistemológicas que se identificam com pressupostos filosóficos. Estes, por sua vez, possuem duas dimensões: gnosiológicas e ontológicas. Os pressupostos gnosiológicos vão referir-se às diferentes concepções de objeto e sujeito e sua relação no processo do conhecimento.

Em abordagens positivistas, o objeto ou fato é privilegiado enquanto o sujeito é suprimido em favor do registro da investigação, sem permitir qualquer interação com o sujeito. Ao contrário da abordagem aqui utilizada em que se compreende ser o pesquisador e os sujeitos da pesquisa portadores de diferentes (ou não) culturas, linguagens, estruturas de pensamento e valores, portanto a relação de ambos com o objeto não é neutra. Parafraseando Sartre: “o experimentador faz parte do sistema experimental” nem objetividade pura nem subjetividade pura, na unidade do conhecido, objeto e sujeito se aliam irredutivelmente” (Gamboa, 2006, p. 24).

Por este motivo, a produção do objeto — que é, na verdade, uma realidade empírica percebida pelo pesquisador — não é simplesmente uma imagem lida ou percebida pelo sujeito, mas sim a síntese da relação entre os interesses e a perspectiva de interpretação. Nesse sentido, alguns pressupostos gnosiológicos, como as maneiras de abstrair, separar e selecionar um conjunto de elementos comuns, estão diretamente ligados à maneira de generalizar.

A generalização, por sua vez, permite identificar caracteres comuns entre objetos que se reúnem em um conjunto. Ou seja, permite classificar certas relações que se quer pôr em evidência. Entretanto, concorda-se com o autor que o objeto não deve ser sacrificado ao rigor lógico, transferindo-o aos códigos do método como o único critério de objetividade. O objeto deve ter primazia frente ao método, permitindo que a experiência não seja controlada por ele, mas sim mediada (Gamboa, 2006).

Já a segunda dimensão dos pressupostos filosóficos conhecida como pressupostos ontológicos refere-se a um conjunto mais amplo da pesquisa que fundamenta a concepção de homem, história e realidade. Essa perspectiva revela a cosmovisão do pesquisador contida nas formas de produzir o conhecimento.

Segundo Gamboa (2006, p. 96), a concepção de homem é um dos pressupostos básicos presentes em todo trabalho intelectual que tem a educação como objeto de suas análises, existem vários “tipos de homem”, e cada um tem sua importância: ele pode ser o centro do processo, um elemento secundário em um sistema, ou mesmo um resultado quantificável. De igual maneira, ele pode ser um sujeito transformador de uma realidade, passivo às estruturas, ou situado em classes sociais opostas entre exploradores e explorados. Consequentemente, a forma como o sujeito é configurado na pesquisa reflete a própria concepção de sociedade.

Sendo assim, com sustentação em Freire (2022a), adota-se a concepção de homem em sua relação com o mundo, relação que se dá simultaneamente por meio

da consciência. Afinal, a educação como prática da emancipação implica na negação de um homem abstrato e isolado do mundo.

> O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus 'temas geradores' (Freire, 2022b, p. 121-122).

Este homem, como "ser-no-mundo", está essencialmente ligado à sua terra e em contínua interação com seu meio. Ele possui uma história de vida, faz parte de uma comunidade e cultura, é essencialmente social e precisa desenvolver a dialogicidade e a solidariedade (Gamboa, 2006).

O fato é que homem, história e realidade são conceitos interligados ontologicamente. Para Hans-Georg Gadamer (1998), a idealidade de uma história universal não pode mais proceder de um sujeito transcendental, pois a história está sempre a receber uma nova configuração dos indivíduos; por isso, ela é mobilidade. A própria compreensão é histórica, pois é continuamente influenciada pela história; portanto, o conhecimento histórico não pode ser descrito apenas de forma objetivista. A história tem papel central na hermenêutica desenvolvida por Gadamer (1998). Ao contrário do que se pensa, ela não é criação do homem:

> [...] a história antecede o homem, pois toda humanidade já se encontra inserida numa conjuntura histórica, somente nessa circunstância, é possível ao homem (re) estabelecer novos rumos para a história vigente. Não há nada de novo que não tenha sido trilhado por essa conjuntura situacional, donde o ser humano se encontra lançado, ser-no-mundo (Miranda, 2016, p. 142).

Nessa direção, a realidade é dinâmica, pois esta investigação compreende o fenômeno da emancipação em seu devir e em seu processo histórico, que está em contínuo movimento. Para Gamboa (2006), diferentes compreensões de realidade determinam diferentes métodos:

> A pesquisa sobre o método leva implícitas indicações de caráter gnosiológico, metafísico e ainda de concepção de mundo. Se o método é efetivamente um modo de aproximar-se da realidade, um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método (Ferrater Mora, 1971, p. 905 *apud* Gamboa, 2006, p. 16).

Pensando em todos esses pressupostos que formam o caminho da pesquisa nesta configuração, a educação é aqui compreendida como um fenômeno diretamente ligado à sociedade e vice-versa. Não é possível compreendê-la de forma isolada, mesmo que algumas teorias não-críticas tentem fazê-lo. Ela está inserida em

uma estrutura socioeconômica e ligada a outros determinantes sociais que têm forte influência sobre a sua manifestação.

1.2 Lócus de Pesquisa: Instituto Educar

O Instituto Educar tem suas origens nas lutas históricas de resistência camponesa. Em 1984, durante o 1º Encontro Nacional do MST, realizado em Cascavel/PR, o movimento foi fundado. A partir desse momento, importantes ocupações, como as das fazendas Macalli e Brilhante, em Ronda Alta/RS, foram organizadas, e surgiu a preocupação sobre o que fazer com as crianças acampadas e como garantir escolas nos assentamentos que se formariam. Com o objetivo de refletir sobre essas questões, foi criado o Setor de Educação do MST, e a luta pela reforma agrária passou a incorporar a pauta da educação e a elaboração de uma política pública voltada para a educação no campo.

A história do Instituto Educar remonta à ocupação da fazenda Annoni, uma das maiores ocupações de terra realizadas no estado do Rio Grande do Sul, cidade de Pontão (figura 01). Com aproximadamente 9.000 hectares, a fazenda era considerada um dos maiores latifúndios improdutivos da região norte do estado e foi ocupada por cerca de 7.000 pessoas em outubro de 1985.

Figura 01- Localização do município de Pontão/RS

Fonte: Wikipédia - Município de Pontão - RS (2024).

Segundo o último Censo do IBGE realizado em 2022,[10]Pontão tem aproximadamente 3.293 munícipes, dentre eles 1.515 estão ocupados em estabelecimentos agrícolas e 1.175 possuem laços de parentesco com o produtor. O maior percentual da faixa etária de mulheres e de homens está entre 55 e 59 anos. A taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade seguindo o Censo de 2010 era de 96,8%.

Uma porcentagem específica de produtores rurais no assentamento surgiu em parte devido à desapropriação da fazenda, que ocorreu após um intenso processo de mobilizações. A instalação inicial das famílias foi organizada com a divisão da terra em dezesseis lotes de aproximadamente 15 hectares para cada uma. Para atender à demanda por educação, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST[11]) doou uma área de cerca de 42 hectares para a construção do Centro de Pesquisa e Técnicas Alternativas Populares (CETAP), localizado na área nove do Assentamento Nossa Senhora Aparecida.

Com o objetivo de resgatar os saberes populares e promover a apropriação de tecnologias alternativas pelos agricultores, o CETAP funcionou por 10 anos, até ser transferido para a cidade de Passo Fundo, em 1995. Com o prédio ocioso e a crescente demanda por formação de base e qualificação de militantes de outros movimentos sociais, o Instituto Educar (Figura 02) foi fundado em janeiro de 2005, oferecendo cursos técnicos.

A criação do Instituto resultou de parcerias estabelecidas com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e outras instituições, como o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão. O IFRS ficou responsável pela seleção dos alunos e pela emissão dos certificados de conclusão de curso, enquanto o Instituto Educar manteve autonomia sobre a escolha dos educadores, bem como sobre as estruturas físicas e organizativas. Dessa parceria foi criado o curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia.

[10] Ver mais em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pontao/historico.

[11] A criação do Centro de Formação faz parte de uma estratégia nacional do MST para desenvolver a agroecologia como uma alternativa ao modelo convencional de agricultura.

Figura 02 - Localização da área do Instituto Educar

Fonte: Google Earth.

Segundo o Estatuto Social, o Instituto se constitui como uma associação civil sem fins lucrativos. Destacam-se alguns de seus objetivos:

> I. Promover a capacitação de assentados e acampados da Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas diversas áreas do conhecimento técnico e científico.
> VI. Estimular o desenvolvimento comunitário e cultural das comunidades rurais.
> VII. Estimular o desenvolvimento de tecnologias alternativas na agricultura e na comunidade rural e socializá-las.
> XIV. Apoiar [...] a realização da reforma agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo e de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo do e no campo.
> XVII. Atuar na defesa, preservação e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável (Instituto Educar, 2005, p.2-3).

Entre seus objetivos, o Instituto também busca estimular o resgate cultural do povo do campo, com ênfase em saúde e expressões artísticas; melhorar as condições de vida dos homens e mulheres do campo, desde a infância até a velhice; construir novas relações de gênero e superar discriminações, como o racismo; além de desenvolver atividades de caráter socioambiental relacionadas à agricultura, meio ambiente e reforma agrária (Instituto Educar, 2005).

O Projeto Político-Pedagógico do Instituto Educar apresenta a escola como responsável pela promoção de uma agricultura ecologicamente sustentável, fundamentada nas cinco vertentes indissociáveis da agroecologia: ambiental, social, econômica, cultural e política (Instituto Educar, 2005b).

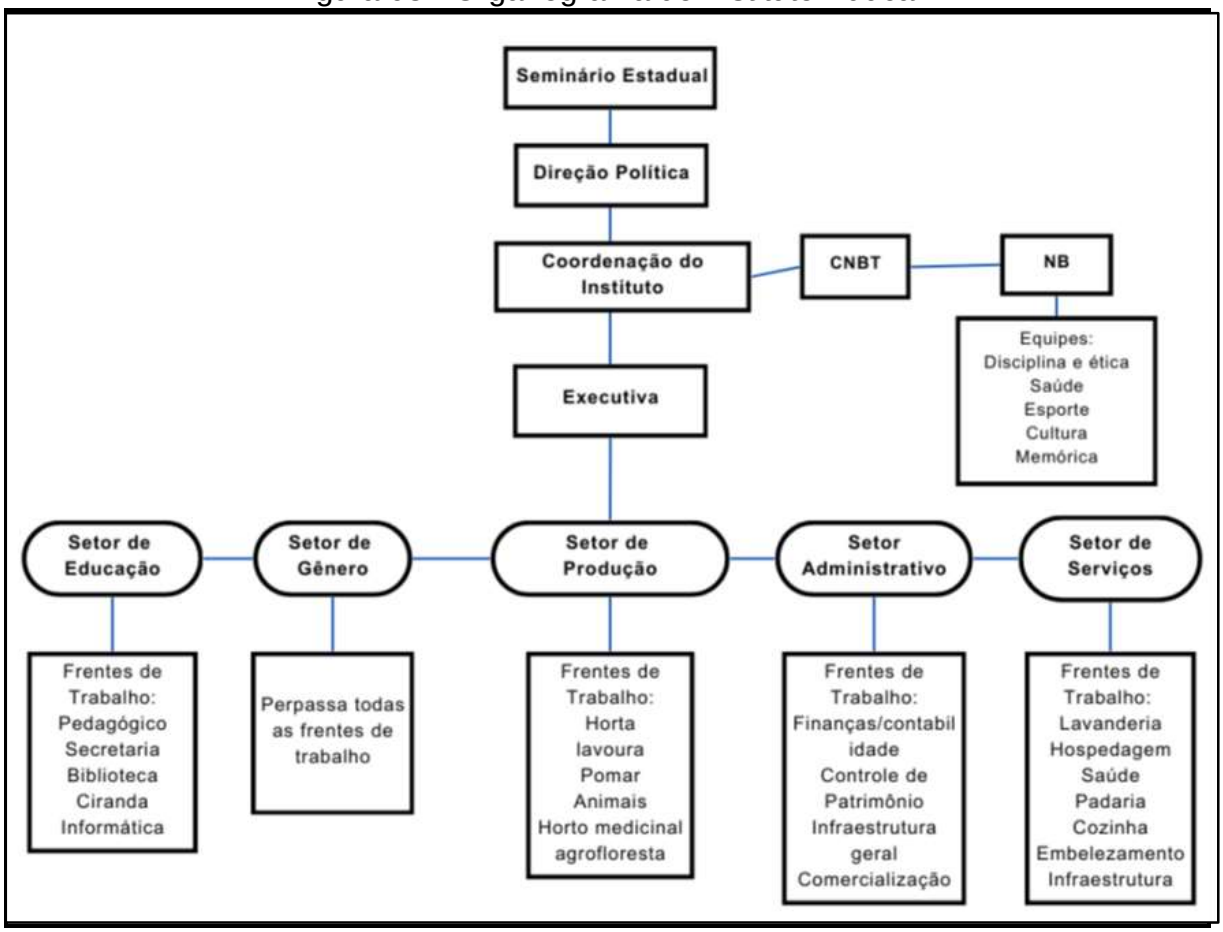
É importante destacar que, embora todos os educandos que estão ou passaram pelo Instituto sejam beneficiários da Reforma Agrária, nem todos são integrantes do Movimento Sem Terra ou oriundos de movimentos sociais. Entre os estudantes, há camponeses vinculados à Federação dos Trabalhadores da Agricultura (FETAG), ao Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) e à Comissão Pastoral da Terra (CPT) (Stefanello, 2022).

1.2.1 Estrutura física e organizativa

Atualmente, em relação às estruturas físicas, o Instituto conta com duas salas de aula, cozinha, refeitório, biblioteca, sala de informática, padaria, lavanderia, banheiros, salas da secretaria, administração e reuniões, sala de ordenha, galpão para guardar maquinário e ferramentas e alojamento para 110 educandos.

A área externa dispõe de um amplo espaço destinado a atividades de recreação, como campo de futebol e vôlei, além de unidades de trabalho, incluindo horta, pomar, lavoura, criação de animais, horto medicinal, agrofloresta, açudes, e áreas de reserva legal e permanente. A organização interna do Instituto pode ser observada na figura a seguir.

Figura 03 - Organograma do Instituto Educar



Fonte: Projeto Político Pedagógico, adaptado pela autora, 2024.

A gestão do Instituto Educar baseia-se no princípio da direção coletiva. O **Seminário Estadual**, realizado anualmente, tem como objetivo discutir questões estruturais das escolas, como ingresso, projetos, convênios e investimentos, além de promover uma análise política e financeira. Participam do seminário a Direção Política do Instituto, as direções do MST do Rio Grande do Sul, representantes da direção executiva e da Direção Nacional do estado do RS.

A **Direção Política** é composta pelos coordenadores dos setores do Instituto Educar: Educação, Gênero, Produção, Administrativo e Serviços. Também integram a direção representantes do setor de produção e de formação do MST/RS, além de uma assessoria externa representando a COOPERLAT e a direção legal. Essa direção é responsável por definir o posicionamento político do Instituto, assim como por tratar de questões relacionadas a investimentos, projetos e convênios com entidades parceiras. Ademais, é incumbida de avaliar o que foi decidido no Seminário Estadual e de acompanhar a implementação das ações propostas. As reuniões da Direção Política ocorrem trimestralmente.

A **Coordenação do Instituto Educar** é composta pelos coordenadores dos setores, por um representante do setor de formação do RS e pelo coordenador do Núcleo de Base (NB) dos educadores internos. A principal função da coordenação é discutir, encaminhar e avaliar questões relacionadas ao cotidiano da coletividade do Instituto, abrangendo temas como formação, trabalho, e as relações com entidades parceiras, comunidade e sociedade. As reuniões da coordenação ocorrem semanalmente.

A **Executiva** é composta pelos coordenadores das unidades dos setores de produção e serviços, por um representante do Núcleo de Base dos educadores internos, além dos trabalhadores fixos da escola e do setor pedagógico do Instituto. A Executiva é a instância responsável pela organização e implementação das atividades relacionadas ao trabalho produtivo. Suas reuniões ocorrem quinzenalmente, após os encontros dos setores das frentes de trabalho.

A **Coordenação dos Núcleos de Base da Turma** (CNBT) é composta por um educando e uma educanda de cada Núcleo de Base, além de um membro da coordenação da escola. A CNBT é responsável por garantir a execução das metas propostas pela PROMET, realizando uma leitura contínua do processo vivenciado pelos educandos durante o curso. Entre suas funções, estão o encaminhamento de questões da turma para assegurar sua organicidade, o acompanhamento do tempo de trabalho e a supervisão das equipes no planejamento e execução das atividades. A CNBT se reúne semanalmente.

O Núcleo de Base (**NB)** é a instância responsável pela organização dos educandos. Os grupos são reorganizados a cada etapa, buscando garantir a participação de todos no processo organizativo da escola, por meio do diálogo, da avaliação e da distribuição das atividades.

De acordo com Santos (2018), durante a distribuição dos grupos nos Núcleos de Base (NBs), a questão de gênero é considerada, garantindo que haja ao menos uma representante do gênero feminino em cada núcleo. Além disso, são observados os estados de origem, os movimentos sociais e os setores de produção em que cada educando já tenha atuado, a fim de proporcionar a todos a oportunidade de vivenciar diferentes setores.

1.2.2 O Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia

O curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia, oferecido pelo Instituto Educar entre 2005 e 2018, foi disponibilizado em duas modalidades e acompanhou as mudanças legislativas que impactaram a formação técnica de nível médio no país. As primeiras quatro turmas seguiram o modelo concomitante, em que os educandos cursaram as disciplinas do ensino médio e do ensino técnico no Instituto Educar, porém de forma separada. Já as últimas três turmas foram organizadas de forma integrada.

Os cursos eram oferecidos por meio de uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão, em relação ao ingresso e expedição dos certificados, e financeiramente ao PRONERA. Embora o programa tenha formado um número considerável de profissionais e alcançado resultados expressivos em produções acadêmicas, desde a educação básica até a pós-graduação, sua desestruturação teve início em 2018, com o corte de verbas, o que resultou na interrupção da oferta de cursos no Instituto Educar. A extinção do PRONERA foi oficializada em 2020, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto 10.252/20, que alterou o regimento do Incra e extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pelo programa, eliminando assim o debate sobre uma política de educação do campo no país.

O curso Técnico em Agropecuária com habilitação em Agroecologia, oferecido na modalidade concomitante, é estruturado em dois módulos,[12] o de ensino médio e o profissionalizante. Esses módulos não possuem relação entre si e são ofertados no regime de alternância, em que cada período tem a duração de 60 dias. Nos quadros abaixo é possível observar a carga horária dos dois módulos:

Quadro 02 - Componentes curriculares e carga horária do nível médio

Disciplinas	**Carga Horária**
Português e Literatura	480
Língua Estrangeira	120

[12] Entende-se por Módulo como sendo uma área do conhecimento que agrega um conjunto de componentes curriculares afins.

Educação Física	240
Matemática	360
Química	240
Física	240
Biologia	240
Geografia	120
História	120
Sociologia	80
Filosofia	40
Psicologia	40
Informática	80
Total:	2.400
Carga horária Tempo Escola: 2.100	
Total TE+ TC= 2.400	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, adaptado pela autora, 2024.

Quadro 03 - Carga horária do nível profissionalizante

Módulo	**Tempo Escola (h)**	**Tempo Comunidade (h)**	**Total**
Desenvolvimento Rural Sustentável	594	149	743
Cultivo Vegetal	318	95	413
Criação Animal	348	104	452
Práticas de campo: 430h			
Estágio supervisionado no tempo comunidade: 360h			
Total TE +30% do TC= 1.260+350= 1610 Práticas do Campo + Estágio= 430+360= 790 Carga horária total= 2.400			

Fonte: Projeto Político Pedagógico, adaptado pela autora, 2024.

A carga horária total do curso é de 4.800 horas. Como requisito para o ingresso, além de ter concluído o ensino fundamental, o jovem deve ser agricultor ou ter a intenção de atuar na organização da produção, cooperação e em ações de preservação ambiental (Escola Agrotécnica Federal de Sertão[13], 2008).

[13] A Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no dia 29 de dezembro de 2008, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em Campus do Instituto

Em pesquisa realizada por Fagundes (2012), constatou-se que a faixa etária dos educandos variava entre 16 e 18 anos, sendo a maioria proveniente de assentamentos já consolidados, com destaque para os municípios de Jóia, Pontão e Sarandi, todos localizados no Rio Grande do Sul.

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio já formou três turmas e, assim como o módulo profissionalizante da modalidade concomitante, é realizado em sete etapas, sob o regime de alternância de aproximadamente 90 dias cada etapa. O curso possui uma carga horária total de 4.400 horas, sendo 3.360 horas desenvolvidas no Tempo Escola (TE) e 680 horas no Tempo Comunidade (TC). Nos quadros abaixo é possível observar a carga horária destinada ao curso:

Quadro 04 - Carga horária do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino médio

Módulo	**Tempo Escola (h)**	**Tempo Comunidade (h)**	**Total**
Formação Geral	2.100	313	2.413
Desenvolvimento Rural Sustentável	582	170	752
Cultivo Vegetal	292	84	376
Criação Animal	386	113	499
Estágio supervisionado: 360h			
Total TE + TC= 3.360+680= 4.040 Estágio= 360 Carga horária total= 4.400			

Fonte: Projeto Político Pedagógico, adaptado pela autora, 2024.

Quadro 05 - Componentes curriculares e carga horária do módulo formação geral

Disciplinas	**Carga Horária**
Português e Literatura	465
Língua Estrangeira	118
Educação Física	163
Artes	103
Matemática	360
Química	209
Física	201
Biologia	240
Geografia	120
História	150
Sociologia	80
Filosofia	84

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Por esse motivo, as citações referentes ao projeto pedagógico do curso técnico concomitante são referenciadas pela Escola Agrotécnica Federal de Sertão.

Psicologia	40
Informática	80
Total TE + TC= 2100=313= 2.413	

Fonte: Projeto Político Pedagógico, adaptado pela autora, 2024.

Embora o curso seja integrado, optou-se por apresentar as disciplinas da formação geral no Quadro 08, de modo a compará-las com o módulo do ensino médio do curso concomitante (Quadro 05). Em relação à formação geral, nota-se que as disciplinas do curso concomitante, na maioria dos casos, possuem uma carga horária maior em comparação com o curso integrado. Algumas exceções são as disciplinas de matemática e biologia, que mantêm a carga horária em ambos os cursos. Além disso, no curso integrado, as disciplinas de história e filosofia possuem uma carga horária consideravelmente maior, e a disciplina de artes não é ofertada no curso concomitante.

É relevante salientar que, em ambos os cursos, a prioridade na contratação dos professores é dada àqueles que pertencem ao próprio movimento. Quando isso não é viável, outros professores são contratados. Ademais, houve a participação voluntária de um professor do IFRS.

Na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, percebe-se uma forte convergência entre os objetivos gerais e específicos. Embora haja pequenas variações na redação, os conceitos fundamentais mantêm-se alinhados, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 06 – Convergências e diferenças entre os objetivos gerais e específicos dos cursos

Objetivo Geral – Convergência
Implantar, mediante parceria com o Instituto Educar, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio para formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento da produção sustentável nos assentamentos.
Diferenças: Em relação ao objetivo geral, o curso concomitante destaca ainda o papel da formação dos filhos dos agricultores para que estes contribuam para a organização de base dos trabalhadores para a implantação de um novo modelo de desenvolvimento para o meio rural brasileiro.
Objetivos específicos – Convergências
- Assegurar aos educandos(as) e educadores(as) formação indispensável para o exercício da cidadania, compreendendo a realidade na mediação dos conceitos já elaborados, o aprender a conhecer, aprender a ser, numa perspectiva técnica, política, social e cultural; - Facilitar o acesso ao estudo de alternativas que ajudem desenvolver a produção agroecológica nos assentamentos da Reforma Agrária e na agricultura Camponesa; - Formar profissionais Técnicos em Agropecuária com conhecimentos teóricos e práticos, conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente, numa perspectiva de desenvolvimento rural e urbano sustentável;

Diferenças: O curso concomitante, sendo o primeiro ofertado, reflete a preocupação com os assentamentos recém-formados. Ele evidencia a maneira como essas comunidades iniciaram suas atividades produtivas, ainda ligadas à agricultura tradicional, bem como sua organização enquanto movimento e comunidade. Além disso, o curso revela uma atenção especial em relação ao êxodo rural. É possível observar isso a partir dos seguintes objetivos específicos:
- Elevar o nível de escolarização nas áreas da reforma agrária do RS;
- Aperfeiçoar a convivência social na escola e com os trabalhadores rurais, no diálogo e no relacionamento contribuindo para a edificação de novos homens e novas mulheres;
- Atuar como agente de incentivo à melhoria da qualidade da vida no campo;
- Fortalecer as comunidades dos assentamentos; melhorar as condições de vida no campo, diminuir o êxodo rural por meio de novas alternativas. (2008, p.4)

Já o curso integrado demonstra o alcance de algumas metas do curso concomitante e a preocupação com o processo produtivo e financeiro dos assentamentos:
- Formar profissionais capazes de conduzirem o processo produtivo com qualidade e em condições de competir no mercado globalizado; (2012, p.12)

Fonte: Projeto Político Pedagógico dos Cursos, adaptado pela autora, 2024.

Em relação ao perfil do egresso, a convergência se mantém entre os cursos:

> Capacidade de observação da natureza, e de busca de tecnologias alternativas a produção junto à pequena propriedade; Capacidade de desenvolver e executar atividades de pesquisa em vista de criar alternativas aos problemas e gargalos tecnológicos e organizativos enfrentados, bem como dominar o paradigma científico da agroecologia, como pano de fundo para a aplicação desse conjunto de técnicas a serviço da produção e/ou validação de conhecimentos; Procurar vincular seu trabalho as estruturas organizativas já existentes dos agricultores em vista de se referenciar organicamente, assumindo como sua a responsabilidade pela elevação da capacidade organizativa e produtiva desses grupos; Capacidade de desenvolver processos organizativos, nas comunidades rurais, estimulando os agricultores a solucionar os seus problemas existentes, tornando-se um profissional facilitador desta interação técnico e comunidade; Capacidade de planejar, organizar e gestar processos participativos (Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 2008, p.7).

Após a apresentação dos principais aspectos do curso técnico em suas duas modalidades de oferta, torna-se evidente que a principal diferença entre elas reside na inclusão da formação geral e na carga horária. Embora os objetivos específicos estejam alinhados às necessidades dos assentamentos e ao desenvolvimento do movimento, desde sua origem até sua consolidação, enfrentando os desafios impostos pelas mudanças sociais, ambas as modalidades convergem em relação à formação e ao perfil do egresso.

1.3 Participantes da pesquisa: População e amostra

Para este estudo de caso foram questionados egressos das sete turmas do curso técnico em Agropecuária do Instituto Educar de Pontão-RS. Dessas sete turmas, as quatro primeiras são concomitantes ao ensino médio e as três últimas são integradas ao ensino médio.

Quadro 07 – Turmas de concluintes

Turma	Período	Modalidade	Concluintes
Herdeiros da Mãe Terra	2005-2009	Téc. em agro. Con. I	53
Filhos de Rose	2008-2012	Téc. em agro. Con. II	29
Estudantes Camponeses	2008-2013	Téc. em agro. Con. III	29
Hijos de la Pacha	2011-2014	Téc. em agro. Con IV	18
Escritores de uma Nova Sociedade	2013-2015	Téc. em agro. Integrado V	23
Hugo Chaves	2013-2016	Téc. em agro. Integrado VI	16
Alexandra Kollontai	2015-2018	Téc. em agro. Integrado VII	18

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esta alteração nas formas de oferta do curso acompanhou a mudança legislativa que envolveu a formação técnica de nível médio no país. Em 1997 com o decreto 2.208, houve a separação do ensino técnico de nível médio e o ensino regular, sendo o primeiro ofertado prioritariamente nas formas concomitante e subsequente, criando um caráter propedêutico e dual ao ensino médio (Moraes; Diemer, 2019).

Em 2004, o decreto supracitado foi revogado e substituído pelo Decreto n. 5.154/2004, mas somente quatro anos depois, em 2008 o governo ratifica-o por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera alguns artigos da Lei de Diretrizes e Base da Educação situando a educação profissional na seara da educação básica possibilitando seu desenvolvimento junto ao ensino médio na forma integrada, concomitante e subsequente.

Este processo envolveu disputas em relação a concepção de educação profissional, tanto que o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu as novas diretrizes sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) somente em 2012 com a Resolução CNE/CEB n. 06/2012.

Nesse sentido, optou-se pelo questionário dos egressos de ambas as ofertas - concomitante e integrada- para que se possa realizar uma análise mais completa e observar se o debate entre a defesa da formação humana integral e a submissão da formação humana à lógica das competências e empregabilidade que caracterizou a disputa nesta mudança de legislação realmente reflete na prática.

Sendo assim, o recorte temporal deste estudo de caso abarca egressos de 2009 a 2015 e o critério de inclusão dos participantes é que eles tenham concluído o curso. A escolha de analisar a perspectiva do egresso deste curso deu-se, conforme exposto na introdução desta tese, por alguns motivos: primeiro porque o foco do currículo do curso não coaduna com a maioria dos currículos ofertados no âmbito das ciências agrárias; segundo por ser uma instituição localizada em um assentamento e terceiro, por ser uma instituição gerida por um movimento social em articulação com uma Universidade Federal e a comunidade.

Conforme exposto nas análises do Estado do Conhecimento, a investigação com egressos e assentados ocupa os menores percentuais na pesquisa em educação relacionada à emancipação. De modo a exemplificar, pesquisas em escolas municipais e estaduais totalizam 41,2% das pesquisas, enquanto as escolas localizadas em assentamentos apenas 17,6%. Quando o assunto é participantes da pesquisa a diferença é ainda maior, professores têm um percentual de 41%, enquanto egressos apenas 7%, ficando à frente apenas dos pais com 6% e crianças com 2%.

Além disso, as pesquisas com egressos na temática educação e emancipação, possuem uma amostragem baixa. A maioria das investigações tem em média de 11 a 22 entrevistados, a exceção foi o trabalho de Souza (2019) que entrevistou 50 egressos de uma escola familiar agrícola em Goiás/GO.

Sendo assim, decidiu-se para esta investigação, questionar 50% de cada turma de egressos. Considerando que 50% são representativos do todo para revelar até que ponto a formação de nível médio do curso técnico do Educar interfere na manutenção do que foi aprendido, no processo emancipatório deste egresso e em sua conduta fora do contexto escolar.

1.3.1 Coleta de dados: instrumento e procedimentos

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário, *on-line* via plataforma *Google Forms*. Os e-mails foram coletados via secretaria da instituição de acordo com o termo de autorização (Apêndice B) e respeitando os indicativos da lei de proteção de dados.

Primeiramente, foi realizado o sorteio dos participantes. As turmas foram nomeadas por “T1, T2, T3, T4, T5, T6 e T7”, os egressos nomeados por ordem alfabética antecedido pela turma, por exemplo: T1a, T1b, T2a, T2b e assim

sucessivamente. Após o processo de nomenclatura dos sujeitos, foi realizado o sorteio manual de 50% dos participantes de cada turma para o envio dos questionários. Decorridos os prazos estabelecidos, na ausência de resposta ou em caso de negativa por parte de algum participante, novos sorteios foram realizados até que todos fossem selecionados. Mesmo sem alcançar 50% de egressos de cada turma, a análise dos dados foi realizada com os egressos que aceitaram participar.

Na primeira tentativa, os questionários foram enviados com um prazo de 15 dias para retorno. Caso não houvesse resposta de algum participante[14] nesse período, foi realizado contato via telefone ou redes sociais, com um prazo adicional de 7 dias. Não sendo obtida a amostragem de 50% dos participantes em cada turma nessa primeira tentativa, seria realizado um novo sorteio, repetindo-se o processo por mais duas vezes. Assim, chegou-se ao seguinte número de participantes por turma:

Quadro 08 – Amostragem

Turma	Período	Concluintes	Participantes da pesquisa	Respostas recebidas
T1	2005-2009	53	26	20
T2	2008-2012	29	15	10
T3	2008-2013	29	15	11
T4	2011-2014	18	9	10
T5	2013-2015	23	12	12
T6	2013-2016	16	8	8
T7	2015-2018	18	9	11
Total:		186	94	82

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

De qualquer forma, mesmo contando com um total de 82 participantes, ficando 12 abaixo da amostragem pretendida de 94, a prioridade foi assegurar a profundidade das análises, ainda que elas tenham sido realizadas com um *corpus* investigativo de tamanho reduzido. Além dos questionários, as análises incluíram o estudo de documentos específicos da legislação educacional brasileira e de referências teóricas que sustentaram o rigor teórico e metodológico dos resultados.

Quanto ao questionário ele foi composto de perguntas abertas e fechadas o qual permitiu ao participante a oportunidade de rememorar sua formação, expressar seus anseios e analisar seu caminho enquanto sujeito que vive em sociedade e que lugar ocupa nela. Ao mesmo tempo, a dimensão quantitativa das perguntas fechadas

[14] As respostas tardias explicam o fato de as turmas T4 e T7 possuírem um participante a mais do que o número inicialmente previsto na amostragem de cada turma.

teve o intuito de completar a análise de abordagem qualitativa a partir de tendências e padrões identificados.

A pergunta é o guia na pesquisa hermenêutica, conforme Gadamer (1998) ela é sempre libertadora, pois por algum tempo suspende o já conhecido. Para isso, a pergunta deve ser aberta e não induzir a resposta, no sentido que o pesquisador não intente conhecer os resultados antes mesmo da coleta de dados.

Conforme pode ser observado no roteiro do questionário (Apêndice A), as perguntas foram baseadas nos conceitos teóricos e revisão de literatura que mediaram as análises e ajudaram a responder o problema da pesquisa. Também foram feitas perguntas que permitiram compreender o fenômeno da emancipação de forma mais aprofundada.

O primeiro bloco de perguntas teve como objetivo recordar memórias e experiências do participante enquanto educando do Educar, permitindo que ele se sentisse mais à vontade ao responder as demais questões e se distanciasse do sentimento comum de estar sendo avaliado ao preencher um questionário. Após essa introdução baseada na experiência, foram apresentadas questões mais complexas ou técnicas, com o propósito de estimular o participante a elaborar respostas mais detalhadas.

O segundo bloco foi direcionado ao participante como egresso e contém perguntas relacionadas ao perfil (tempo de formação, trabalho, detalhes demográficos, participação em coletivos). Para finalizar, há um espaço aberto para que o participante possa fazer perguntas ou observações que julgar importantes.

O fato de a pesquisa utilizar-se de questionário na forma *on-line* não desmerece a qualidade do estudo, pois investigar no sentido proposto aqui implica compreender e interpretar as questões em diálogo com diferentes interlocutores. Mesmo que estes interlocutores não estejam presentes no mesmo espaço e tempo, se fazem presente por meio de seu histórico-cultural, seus registros e contribuições, ou seja, “[...] mesmo que distantes no tempo e no espaço, este é um diálogo que se torna vivo” (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 13).

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados, assegurando sua participação voluntária e o anonimato. A condução da pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade

Regional Integrada do Alto do Uruguai e das Missões sob o (CAAE) nº 83291024.1.0000.5352.

1.4 Organização e tratamento de dados: Análise textual Discursiva

No contexto da pergunta, no capítulo intitulado “Pesquisar é pronunciar o mundo”, em que o estado do conhecimento é exposto, o tratamento dos dados e a análise são realizados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Por tratar-se de uma organização adotada exclusivamente em um capítulo que corresponde a um objetivo específico, a escolha do tratamento dos dados será detalhada no percurso metodológico do segundo capítulo.

Entretanto, para a organização e análise dos dados a nível de contexto da resposta, esta pesquisa adota a análise textual discursiva (ATD) proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2016). A análise textual discursiva é uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa e tem como finalidade produzir novas compreensões sobre o fenômeno estudado. Ela se insere entre os extremos da análise de discurso e análise de conteúdo, e se difere destas por representar um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. Segundo a própria apresentação dos autores, na ATD isso acontece:

> A partir das gotículas de água e de suas cargas elétricas formando o mundo desordenado e caótico das nuvens de uma tempestade podem emergir os raios de luz e iluminar todo o cenário. Assim também, a partir da desorganização dos textos submetidos à análise, podem vir à tona novas visões de combinação dos elementos de base, constituindo as categorias e suas diversificadas formas de combinação. No seu conjunto possibilitam novas compreensões dos fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 1).

A escolha da ATD deu-se pela relação estreita com o instrumento de coleta de dados, uma vez que ambas permitem a escolha de categorias *a priori* (dedutivas) e novas categorias (indutivas). O processo de análise passou por cinco etapas: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

A unitarização é a separação dos textos em unidades de sentido. Cada questionário foi desmontado e codificado em unidades de significado por meio de leituras e releituras. Essas unidades de sentido foram nomeadas por títulos e atribuições seguindo a interpretação da pesquisadora.

Por se tratar de uma grande quantidade de dados — considerando que foram 82 questionários respondidos, cada um com 16 questões (entre abertas e fechadas) —, a unitarização foi realizada por meio de tabelas no Excel, divididas por turmas e questões. Cada questão foi inserida, em um primeiro momento, em uma das categorias a *priori* (Formação, Organização e Intervenção Social). Em seguida, em uma nova tabela, foram unidas todas as unidades de sentido, separadas por questões. A título de exemplo, a tabela a seguir contém as unidades de sentido da questão 2, as unidades destacadas em negrito representam a resposta de mais de um egresso.

Quadro 09- Unitarização questão 2

Unidades de sentido – Questão 2
- Conflitos resolvidos internamente
- Gestão que trabalha os conflitos
- Dificuldade financeira
- A pressão da coletividade
- Deficiência no estudo de maquinários
- Conflito de ideias
- Experiências ruins fazem parte de qualquer coletivo
- Conflitos geracionais
- A transgressão da norma no coletivo
- Experiências ruins são aprendizados
- Evasão escolar
- **Desligamento de educandos**
- Problemas de convivência
- Quebra de paradigmas individuais
- Processo de adaptação a pedagogia da alternância
- **Não houve experiências desse tipo**
Total de respostas: 73
Total de unidades de sentido: 16

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na fase da categorização, as unidades de sentido semelhantes foram reunidas a fim de constituir as categorias. As categorias são deduzidas das teorias que fundamentam a pesquisa, especificamente, o capítulo III. Em alguns momentos as categorias *a priori* (formação, organização e intervenção social) foram utilizadas, seguindo o método dedutivo, do geral para o particular.

Porém, na maioria das discussões as categorias foram criadas a partir do método indutivo, do particular para o geral, comparando e contrastando as unidades de análise, momentos em que as novas categorias emergiram. Isso ocorre devido à própria hermenêutica e ao retorno cíclico aos mesmos elementos, que vão construindo gradativamente o significado de cada categoria, aperfeiçoando-as e delimitando-as:

> Os dois métodos, dedutivo e indutivo, também podem ser combinados num processo misto de análise pelo qual, partindo de categorias definidas “a priori” com base em teorias escolhidas previamente, o pesquisador encaminha transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise. Nesse processo, segundo Laville e Dionne (1999), a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 46).

O quadro a seguir demonstra um exemplo de caso misto de categorização, as categorias Formação e Organização são *a priori* e a categoria Coletivo é emergente:

Quadro 10 - Categorização mista

Unidades de significado reescritas	Categorias Iniciais	Categorias Finais (mistas)
Conflitos resolvidos internamente	**Relações interpessoais**	**Coletivo**
Pressão da coletividade		
Problemas de convivência		
Experiências ruins fazem parte de qualquer coletivo		
Conflitos geracionais		
Machismo		
Dificuldade financeira	**Processo de ensino-aprendizagem**	**Formação**
Experiências ruins são aprendizados		
Deficiência no estudo de maquinários		
Conflito de ideias		
Quebra de paradigmas individuais		
A transgressão da norma no coletivo		
Processo de adaptação à pedagogia da alternância		
Privacidade no coletivo	**Estrutura institucional**	**Organização**
Evasão escolar		
Desligamento de educandos		
Respostas: 73	**Unidades de sentido:** 16	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

É importante destacar que as categorias devem ser cuidadosamente avaliadas e definidas quanto à sua validação, ou seja, se representam de forma adequada informações agregadoras e se atendem aos objetivos[15] e ao objeto de análise. Além disso, é necessário que sigam um contínuo conceitual coerente, estando vinculadas ao referencial teórico. O conjunto das partes deve focar no todo, evitando reducionismos.

[15] As categorias apresentadas em cada capítulo correspondem respectivamente aos seus objetivos específicos, culminando no último capítulo que pretende responder ao objetivo geral.

Na etapa da descrição, são identificados elementos emergentes dos textos representados pelas categorias e subcategorias. Este movimento exige da pesquisadora leitura atenta para encontrar os textos que despontam e possam exemplificar tudo que abrange cada uma das categorias.

Nas etapas de interpretação e argumentação a leitura do referencial teórico é essencial para o aprofundamento da análise e para estabelecer uma relação entre o relato dos egressos e os aspectos teóricos da pesquisa. A partir daí, são apresentadas as afirmações teóricas emergentes do processo de análise, possíveis *insights* não previstos no planejamento e a escrita em si, de caráter descritivo e argumentativo capaz de explicar o fenômeno a partir das relações entre argumentos produzidos e categorias. “Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares: de participação da produção das compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 35).

Dito isso, o envolvimento da pesquisadora com a ATD de Moraes e Galiazzi (2016) pressupõe o deslocamento do explicar causal para a compreensão na complexidade e essa postura implica em uma aproximação direta com a hermenêutica. Assim, a ATD equivale a um exercício de interpretação hermenêutica:

> A ATD manifesta-se assumindo pressupostos da hermenêutica valorizando preferencialmente teorizações emergentes da análise, reconstruções de pré-compreensões do pesquisador e dos sujeitos de sua pesquisa. Na circularidade da produção dos resultados, sempre submetidos à discussão aberta e ao crivo da crítica para sua validação e aceitação coletiva, concretiza-se a tessitura hermenêutica das compreensões sobre os fenômenos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 243).

Nesse sentido, é preciso compreender como se dá essa aproximação e qual perspectiva hermenêutica essa pesquisa adota, é o que se pretende no subtítulo a seguir.

1.4.1 A hermenêutica e a pesquisadora hermenêutica

De forma simplificada é possível dizer que a hermenêutica é um ramo da filosofia que aborda a teoria da interpretação, a arte da interpretação ou a prática. Na hermenêutica tradicional é possível analisar qualquer conhecimento escrito, já a contemporânea amplia a análise para tudo que pode ser entendido como verbal ou não verbal.

Ela surgiu como reflexão teórica metodológica da prática de interpretação de textos sagrados, clássicos e jurídicos e hoje compõe um grande campo científico com diferentes abordagens e posições filosóficas. A título de exemplo, alguns teóricos mais conhecidos como Schleiermacher (1768-1834), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002), Habermas (1929-) e Ricœur (1913-2005) (Weller, 2007).

De maneira geral, a estrutura básica da compreensão hermenêutica se dá a partir de quatro pilares: Estrutura de horizonte, estrutura circular, estrutura de diálogo e estrutura de mediação.

A estrutura de horizonte é onde o conteúdo singular é apreendido pela totalidade do contexto de sentido. A ideia central é que só se compreende algo a partir do horizonte, se compreende a parte tendo em vista o todo. Na estrutura circular, o movimento de compreensão é de ir e vir, uma espiral entre pré-compreensão e compreensão do objeto. Ou seja, é preciso compreender o que já foi abordado para seguir adiante no que será abordado.

Já na estrutura de diálogo a compreensão é sempre a percepção do estranho que se mantém em aberto para a modificação das pressuposições iniciais diante da diferença instituída pelo outro. Na estrutura de mediação a compreensão se dá pela mediação da tradição da linguagem, costumes, etnias e culturas que são aspectos fundamentais para a interpretação do texto.

Entretanto, para se chegar a estes pilares, houve um longo caminho percorrido por vários teóricos, dentre eles é impossível não mencionar a importância fundante do filósofo alemão Wilhelm Dilthey para a hermenêutica. Foi ele que tornou o procedimento hermenêutico uma metodologia nas ciências humanas e sociais ao defender que estas ciências devem ser compreendidas e não apenas descritas ou explicadas como era comum nas ciências naturais e no seu próprio surgimento no século XIX.

Se Dilthey é, nesse sentido considerado precursor, Hans-Georg Gadamer é tido, por muitos, como o principal autor da hermenêutica. Para ele, todo o texto é lido com expectativas e pré-conceitos a que ele denomina como nossa ‘pré-compreensão’: “[...] nós interpretamos um texto à luz de nossos preconceitos; e se uma interpretação nossa se choca contra o texto, devemos procurar substituí-la por outra interpretação - mais adequada. A tarefa hermenêutica é uma tarefa possível e infinita” (Gadamer, 1998, p. 78).

Isso não significa que a interpretação está ligada às intenções do intérprete, este deve estar aberto para que o texto possa comunicar, mas principalmente ter consciência dos seus pré-conceitos e suas possíveis suposições. O texto não é o autor, para Gadamer (1998), depois de produzido o texto tem vida autônoma.

Sendo assim, esta pesquisa ancora-se na hermenêutica do filósofo Gadamer por entender que de sua perspectiva mais elaborada surgem tantas outras concepções e em associação com a análise textual discursiva é a que possibilita certa valorização de pré-compreensões como meios de chegar a um entendimento mais complexo do fenômeno estudado, contextualizado historicamente e com intenso envolvimento do pesquisador e sua autoria.

A adoção de uma perspectiva hermenêutica e reconstrutiva na ATD demanda da pesquisadora uma postura ativa e reflexiva, caracterizada pela presença de autoria e ciência de seus pré-compreensões. Essa postura se inicia no planejamento da pesquisa, na escolha dos pressupostos - epistemológicos, ontológicos e metodológicos - que vão refletir no resultado da análise.

Implica também, como pesquisadora da educação, a compreensão das organizações educacionais em seu contexto histórico, das pessoas e do fenômeno em si. Ter consciência que o conhecimento prévio do tema/fenômeno que é essencial, será modificado ao longo do processo de investigação se percorrer estrategicamente o círculo hermenêutico.

O olhar para si é essencial para a pesquisadora hermenêutica, compreender a pergunta “Quem eu sou?” A partir de circunstâncias históricas e da comunidade em que se encontra, da linguagem que fala que é viva e mutável, dos hábitos e práticas que foram apropriados em evolução histórica e das escolhas condicionadas temporalmente. Ou seja, a pesquisadora/intérprete é determinada por um todo, mas que também a determina.

Essa consciência da própria historicidade é condição para ampliar a compreensão do fenômeno e modificar o próprio entendimento neste processo, tendo a consciência que a hipótese de pesquisa pode ser comprovada ou não, já que a interpretação nessa perspectiva é entendida como uma criação, um novo evento de compreensão e não uma simples explicação.

E por fim, exige-se da pesquisadora hermenêutica, presença constante e o desenvolvimento da capacidade interpretativa, crítica e de autoria. Nessa perspectiva, o conhecimento é entendido como autoconhecimento do pesquisador, podendo

ocorrer mudanças nele próprio. Parafraseando Saramago, é possível sair da ilha e não ver mais a ilha.

1.5 Cuidados éticos: riscos e benefícios da pesquisa

Segundo Gamboa (2012), a ética é uma ciência prática que tem como objeto de estudo atos humanos, atos conscientes e voluntários de indivíduos que afetam outros indivíduos, grupos sociais ou mesmo a sociedade. Para o autor, na pesquisa científica o pesquisador deve buscar pela verdade, honestidade intelectual, crítica à falsidade e pensar sobre as consequências do seu trabalho.

Sendo assim, a ética atravessa os resultados da pesquisa porque ela constitui o trabalho como um todo, por meio da consciência do fazer científico do pesquisador e da ciência como construção social "[...] vinculada a interesses dominantes e/ou conflitantes, a intenções, a posturas políticas, ideológicas, a valores" (Gamboa, 2012, p. 175-176).

Vindo ao encontro da concepção de sujeito desta pesquisa, o estudo primou por atender aos princípios preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e pela Resolução n. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para que se garanta a cientificidade do trabalho ao mesmo tempo que mantém o compromisso com a integridade dos participantes sem acarretar algum tipo de prejuízo ou danos aos envolvidos no processo.

Como o questionário será enviado via plataforma *Google Forms*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estará vinculado ao formulário, sendo necessário o aceite da participação antes de responder as perguntas. Sendo assim, os sujeitos têm a liberdade de participar ou não da investigação, sendo-lhes garantidos todos os direitos dos participantes conforme artigo 9, da Resolução n. 510/16:

> I - ser informado sobre a pesquisa;
> II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
> III - ter sua privacidade respeitada;
> IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
> V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
> VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
> VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Brasil, 2016, s/p).

Ainda, será garantido, conforme o artigo 2º da Resolução n. 510/16 o direito do participante da pesquisa de manter o controle sobre suas escolhas em relação a informações pessoais, imagens e intimidade e possíveis consequências a partir dos resultados das pesquisas. Nesse sentido, a participação será anônima, sendo identificado na pesquisa apenas por uma letra do alfabeto sem relação alguma com a sua identidade. Os dados coletados serão armazenados e descartados conforme orientação da instituição.

Em acordo com Sánchez-Vázquez (1986, p. 88), para quem “o uso da ciência pode trazer grandes bens ou espantosos males para a humanidade”, entende-se que como pesquisador é indispensável pensar nas consequências sociais de seu trabalho, riscos, danos e benefícios para todos os envolvidos.

Nesse sentido, compreende-se que em relação aos participantes do estudo, os riscos são mínimos quanto à ordem física, psíquica, moral, social ou cultural uma vez que a participação é voluntária e o sujeito está livre, inclusive, para não responder algum questionamento que lhe traga desconforto.

No entanto, a participação destes na investigação trará efetiva contribuição para expansão do conhecimento e reflexão das experiências relatadas cujas análises serão fonte de pesquisa para outros profissionais que pensam a educação para a emancipação e, com sorte, serão motivação para pensar políticas públicas educacionais.

Afinal, sua contribuição original pode ser pensada a partir de uma educação vinculada à agricultura camponesa, familiar, da agroecologia e do trabalho coletivo provenientes de áreas de reforma agrária. “Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias” (Caldart, 2009, p. 265).

Uma contribuição mais concreta será a proposta de contrapartida da pesquisa em que os resultados e análises serão apresentadas ao Instituto Educar e aos sujeitos participantes abrindo um novo espaço de diálogo e de novas compreensões sobre o estudo para todos os envolvidos. Além de todos os outros debates provenientes desta pesquisa que já estão desde a construção do estado do conhecimento, sendo apresentados em eventos acadêmicos e publicados em revistas científicas.

Quanto a pesquisadora hermenêutica, é preciso relembrar que esta nunca sai imune ao estudo, tendo como vantagens uma compreensão mais profunda dos

sujeitos e das instituições em uma perspectiva social, cultural e política. E as mudanças em suas próprias convicções e entendimentos que ainda não podem ser valoradas como boas ou ruins, mas sim como um processo em eterno movimento.

2 CAPÍTULO - PESQUISAR É PRONUNCIAR O MUNDO

> A pesquisa como leitura e pronúncia começa com a abertura para o mundo. (Streck)

A pesquisa é, como argumentado por Streck (2006), um ato e uma forma de pronunciar o mundo, mas, para isso, é preciso estar aberto ao que esse mundo tem a dizer. De nada adianta dominar a técnica e conhecer a metodologia se não há, nos termos de Freire, a curiosidade epistemológica.

Cabe à pesquisa do estado do conhecimento, recuperar, sistematizar e analisar o vasto leque de investigações que envolvem o problema de pesquisa, a fim de conhecer experiências que possam ampliar o horizonte do pesquisador, para que este observe as potencialidades, fragilidades e tendências no fazer científico da educação.

Nesse sentido, este capítulo apresenta o contexto do tema de pesquisa cuja análise permitiu compor o caminho metodológico, desde a natureza da pesquisa até a análise dos dados e seus procedimentos éticos. Inicia-se com a apresentação do estado do conhecimento, ancorado em três categorias de análise: Emancipação, Juventude e Educação do campo. As categorias que sustentam este estudo foram, primeiramente, investigadas a partir de teses e dissertações produzidas entre 2002 e 2022, a produção desta linha histórica possibilitou comparar, entre outros itens, os referenciais teóricos que formam a base de cada.

São apresentadas em seguida, as quatro dissertações realizadas com o lócus de pesquisa no Instituto Educar- Pontão/RS, seus objetivos gerais e no que mais se aproximam em relação aos objetivos desta pesquisa.

A análise dos dados, a observação atenta da cientificidade, do já dito[16] e as possíveis inconsistências e potencialidades culminaram na elaboração estratégica do caminho metodológico apresentado no capítulo anterior.

[16] De acordo com Jane Quintiliano G. Silva e o conceito de interdiscursividade, o já dito alinha-se à concepção de que um discurso é tecido por outros discursos, eles se relacionam em um certo lugar e momento histórico com outros discursos. Tendo isso em vista, não podemos afirmar que há um discurso homogêneo em relação às categorias que constituem esta tese, não há uma única fonte do dizer fechada em si mesmo.

2.1 Emancipação, Juventude e Educação do Campo: uma análise das pesquisas realizadas no Brasil de 2002 a 2022

A emancipação por si só já se constitui como um tema conhecido no campo da pesquisa em educação e tem sido almejada em diversos projetos pedagógicos de diferentes esferas e níveis. Sendo, portanto, a perspectiva da emancipação pela educação amplamente explorada, não se pode dizer o mesmo em relação à emancipação e a Educação do campo para a juventude.

Afinal, a Educação do campo ainda pode ser entendida no âmbito do direito educativo como um espaço a ser efetivado enquanto política pública e direito social. Ela é delineada ao longo de sua história a partir de um cenário de lutas por direitos e pela terra. Enraizada em lutas históricas dos povos do campo ela envolve o próprio conceito de Campo, cujo termo abrange tensões e contradições características ao modo de produção capitalista. Portanto, o recorte da emancipação da juventude no contexto da Educação do campo ainda não é uma prioridade na sua efetivação, considerando que o conceito de campo se materializa na vida desses sujeitos, abrangendo uma realidade concreta que vai além da produção agrícola e de subsistência, englobando a própria produção da vida.

Apesar de, separadamente, emancipação e Educação do campo constituírem um amplo número de pesquisas acadêmicas, ao explorar mais a fundo a conceituação dos termos no contexto educacional e formativo, também se encontram significados que não necessariamente convergem para uma mesma concepção de emancipação, Educação do campo ou mesmo variações entre termos como juventude rural, juventude do campo e juventude camponesa. Isso representa, para este estudo, uma temática emergente a ser investigada.

No sentido de aprofundar essas questões epistemológicas e atender ao objetivo de realizar uma investigação aprofundada da produção acadêmica que discute ou se aproxima do tema emancipação da juventude a partir da Educação do campo, a pesquisa deste capítulo se caracteriza como uma análise teórica, qualitativa do tipo estado do conhecimento. Para tal, foram mapeadas as teses e dissertações procedentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* ofertados no Brasil, disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A plataforma foi escolhida por dar acesso a

pesquisas defendidas junto a programas em funcionamento em instituições de todo o país.

Comunga-se com o entendimento ético e moral de que a educação é um direito social de cidadania em nossa sociedade, logo, de emancipação. Portanto, este é o ponto de partida que defende a pertinência desse mapeamento. Quando se trata da Educação do campo – em que o próprio conceito de campo está em disputa – ainda não está claro como pensar a emancipação por meio de um projeto educativo da Educação do campo que está inserido em um projeto maior e hegemônico estabelecido pelo Estado.

Isso porque há uma contradição entre como o Estado entende a Educação do campo por meio de políticas públicas e como os movimentos sociais anseiam. Essa disputa é muito bem refletida nos estudos de Caldart (2009, p. 58), os quais indicam que não basta apenas a pressão dos movimentos sociais para aquisição do direito a educação escolar enquanto uma política pública efetiva, é preciso manter a pressão sobre o conteúdo dessas políticas e pelas concepções de campo e educação, só assim haverá possibilidade de eliminar a contradição de uma educação rural modernizada que tem sido ofertada enquanto as reais necessidades da juventude do campo são ignoradas.

Portanto, a partir do que foi identificado, registrado e categorizado espera-se que o leitor seja levado a reflexões e suas próprias sínteses do que foi produzido sobre o tema, afinal a contribuição para a presença do novo envolve conhecer e refletir sobre o que já foi feito.

2.1.1 Percurso metodológico

É evidente a necessidade de que um levantamento de dados anteceda uma análise de aprofundamento teórico e, para isso, “[...] a especificidade do assunto e a escolha correta dos descritores são decisivas para uma adequada busca da literatura” (Brandau; Monteiro; Braille, 2005, p. 9). Para a escolha dos descritores buscou-se não utilizar uma única palavra a fim de não limitar a abrangência da busca, mas também não utilizar descritores amplos para não perder o foco do tema principal.

O *corpus* desta pesquisa foi delimitado a partir da coleta de dados no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes realizada entre abril e julho de 2022. Realizou-se busca avançada por meio de 3 descritores e suas combinações:

Quadro 11 - Quadro de descritores

Descritores	Subdescritores	Total de pesquisas/ Selecionadas	Filtros
Emancipação	"emancipação"	390/50	2012-2022, TD, a.c.: Educação
	"emancipação da juventude rural"	0	2012-2022, TD
	"desenvolvimento da emancipação a partir da educação"	0	2012-2022, TD
	"educação e emancipação"	22/22	2012-2022, TD
	"emancipação e protagonismo juvenil"	0	2012-2022, TD
	"emancipação e educação do campo"	0	2012-2022, TD
	“emancipação da juventude do campo”	0	2012-2022, TD
	“emancipação da juventude do campo”	0	2012-2022, TD
Juventude	"juventude rural"	21/21	2012-2022, TD, a.c: Educação
	"juventude do campo"	21/21	2012-2022, TD, a.c: Educação
	"juventude e emancipação"	0	2012-2022, TD
Educação do/no campo	“educação do campo”	1059/50	2002-2022, TD, a.c: Educação.
	“educação no campo”	69/69	2002-2022, TD, a.c: Educação
Instituto Educar	Sem subdescritores	4/4	Sem filtros

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O primeiro bloco de subdescritores resultou da combinação do descritor "emancipação", que apresentou 390 registros. O subdescritor "educação e emancipação", teve 22 registros, enquanto as demais combinações do bloco não apresentaram resultados na plataforma. Por se tratar de uma categoria amplamente explorada nas pesquisas acadêmicas, optou-se por restringir a busca a estudos produzidos nos últimos 10 anos, filtrando especificamente por teses e dissertações publicadas entre 2012 e 2022.

O mesmo período foi utilizado para o segundo bloco de descritores, “juventude rural” e “juventude do campo”, ambos com 21 registros encontrados, enquanto “juventude e emancipação” não houve registros.

Já para o bloco de descritores “Educação do/no campo” optou-se por filtrar as pesquisas publicadas a partir de 2002, importante marco referencial em que foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002 que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[17]. Portanto, foram

[17] Essa foi uma das grandes conquistas legais no âmbito nacional do Movimento Nacional por uma Educação do Campo que, a partir da década de 1990 surgiu como uma oposição ao modelo de Educação Rural e se concentra em uma educação contra hegemônica. Ver mais em: “As contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo” (Souza; Nascimento; Mendonça; Borges, 2023).

pesquisados os últimos 20 anos de produção sobre o tema. Para o subdescritor “educação do campo” foram registradas 1059 pesquisas, já para “educação no campo” registrou 69 trabalhos.

Para assegurar uma coleta de trabalhos científicos sobre os descritores, utilizou-se o filtro da área de conhecimento ‘educação’, a fim de não coletar dados em que tais termos fossem empregados apenas como adereços ou fora deste campo de interesse, como foi verificado em uma primeira busca sem filtros.

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), apesar de ser uma técnica muito utilizada em análises quantitativas focadas na frequência de aparição de certos dados, a autora esclarece que a Análise de Conteúdo na pesquisa qualitativa pode recorrer ainda “[...] a indicadores não frequênciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin (1977. P. 114).

O processo de análise passou por três etapas. Na fase de pré-análise, com o auxílio da bibliografia anotada, realizou-se a leitura flutuante dos trabalhos. Para este primeiro contato, observou-se as seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Na fase de exploração, as categorias foram definidas e uma leitura mais complexa foi realizada com o auxílio da bibliografia sistematizada. No tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi possível identificar as lacunas de pesquisa, avanços e retrocessos relevantes sobre a temática.

Diante da primeira etapa, nomeada como bibliografia anotada, optou-se por ler os 50 primeiros resultados dos descritores mais abrangentes “emancipação” e “educação do campo”, já os demais descritores e combinações definiu-se por ler todas as pesquisas encontradas. A partir desse levantamento, chegou-se à leitura flutuante[18] de 49 teses e 184 dissertações, totalizando 233 pesquisas dos programas *stricto sensu* no Brasil.

Para constituir o *corpus* de análise desta investigação e dar prosseguimento à etapa da bibliografia sistematizada, selecionamos destas 233 pesquisas aquelas que continham em seus títulos, resumos e palavras-chave um dos descritores da

[18] A leitura flutuante pode ser entendida como uma forma de estabelecer o contato com os documentos a serem analisados, conhecer o texto e deixar-se invadir por impressões e orientações (Morosini; Fernandes, 2014, p. 160).

pesquisa, a fim de constituirmos as categorias de análise. Como nem todas as teses e dissertações estavam disponíveis na Plataforma Capes, pois algumas foram inseridas anteriormente à implementação da Plataforma Sucupira, optou-se pela busca das pesquisas nos sites das bibliotecas de suas respectivas instituições de ensino. Assim, chegou-se a seguinte tabela de teses e dissertações relacionadas ao foco da pesquisa:

Tabela 01 – Distribuição das pesquisas nos programas *stricto sensu*

Programa stricto sensu	**Total de trabalhos**
Doutorado	37
Mestrado	120
Total:	**157**

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ferreira (2002, p. 266), ao escrever sobre os estudos denominados “Estado da Arte”[19], que, assim como o “Estado do Conhecimento”, também demandam levantamento de dados, faz a seguinte reflexão: “É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da leitura dos resumos?

Enquanto gênero textual, os resumos apresentam, em tese, certa estrutura composta pelo objeto de investigação, percurso metodológico e resultados alcançados. Infelizmente, nem todos contêm esses dados e, mesmo se os tivessem, em sua maioria são constituídos por uma linguagem mais concisa, sem detalhamentos. Além do mais, “[...] entre os textos há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles” (Ferreira, 2002, p. 269). Por esse motivo, decidiu-se por coletar os dados não somente a partir dos resumos, mas na introdução das pesquisas, capítulos temáticos que abordam as categorias de análise, referências que conceituam os descritores e os resultados.

[19] Apesar de alguns autores considerarem "Estado do Conhecimento" e "Estado da Arte" como sinônimos, nesta tese utiliza-se a distinção proposta por Romanowski e Ens (2006, p. 39-40). Segundo os autores, o Estado da Arte abrange toda uma área de conhecimento, considerando os diferentes aspectos que geram produções, enquanto o Estado do Conhecimento foca em um setor específico de publicações, como é o caso abordado neste capítulo.

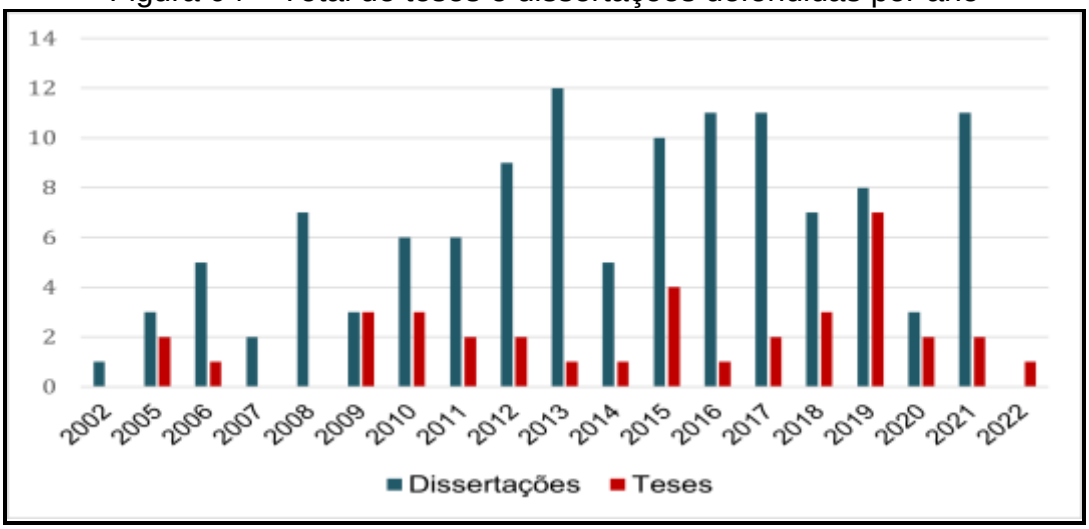
A partir da constituição e delimitação do *corpus* da pesquisa, três categorias de análise foram constituídas: emancipação e Educação do campo, juventude rural e do campo e Educação do/no campo. Na seção a seguir, elas serão apresentadas a partir de gráficos, tabelas e análise qualitativa dos autores mais utilizados nas teses e dissertações. Ainda, serão apresentados o objeto e o lócus das produções selecionadas, além de descrever a metodologia e quem são os participantes das pesquisas.

2.2 Análise e discussão dos resultados: as pesquisas no espaço-tempo

Conforme Morosini e Fernandes (2014), o conhecimento e suas relações com a vida são ferramentas de trabalho no ambiente acadêmico. Dito isso, "[...] é condição vital para escapar do conhecimento como um cadáver de informação [...]" (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155), situar uma pesquisa ao leitor como uma produção histórico-cultural que é datada e se encontra nas estruturas de poder vigentes em cada espaço tempo.

O "cadáver de informação" ou o "corpo morto de conhecimento" são metáforas a que Shor (1986) se refere ao responder a Freire sobre o que é o rigor no conhecimento científico. Para Shor e Freire (1986), é o rigor que mantém o corpo vivo de informação e conhecimento, pois provoca o outro a participar, numa busca ativa com a realidade de cada um. Nesse sentido, as pesquisas de teses e dissertações são localizadas em seu espaço tempo para, posteriormente serem analisadas em cada categoria:

Figura 04 – Total de teses e dissertações defendidas por ano



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme os filtros de pesquisa descritos no percurso metodológico, os resultados encontrados entre 2002 e 2011 referem-se especificamente à categoria Educação do Campo, a partir de 2012 já se refere às demais categorias. Vale ressaltar que mesmo sem o filtro de tempo na plataforma Capes, as pesquisas com os descritores de Educação no Campo só estão disponíveis a partir de 2002, ano em que foi aprovado as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Fato que demonstra a importância do Movimento Nacional por uma Educação do Campo que desde a década de 1990 começou a luta pela inserção dos anseios do povo do campo nas políticas públicas educacionais.

As primeiras teses sobre Educação do campo foram defendidas em 2005, em instituições geograficamente distantes, uma no estado do Ceará e que trata de um estudo de caso no assentamento Unidos de Santa Bárbara, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outra no Rio Grande do Sul, voltada à alfabetização de trabalhadores rurais. Em relação à juventude e Educação do Campo, a primeira tese foi defendida em 2014, no estado da Bahia, versando sobre juventude rural no ensino médio

Considerando o fato de que a produção das pesquisas aqui em análise está vinculada à pós-graduação, é preciso voltar ao olhar para esses programas O ano em que mais houve dissertações defendidas foi 2013, ano em que foi divulgada a avaliação trienal da Capes, na oportunidade o Ministro da Educação Aloizio Mercadante[20] afirmou que entre 2010 e 2012 o Brasil teve um aumento significativo de novos mestres e doutores, cerca de 10 mil. Também afirmou que o ano estava passando por uma importante desconcentração dos programas de pós-graduação no país, em que houve um crescimento de 40% na região norte, 33% no nordeste, 14% sudeste, 25% sul e 37% na região centro-oeste.

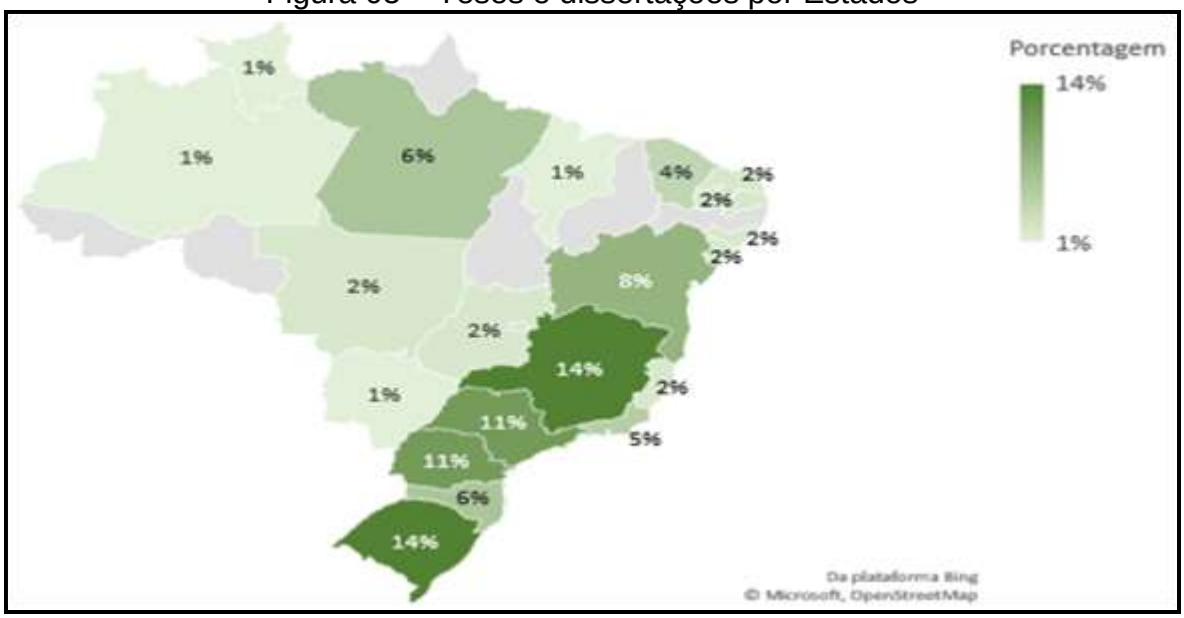
Enquanto o nível de dissertações foi mantido, em 2019 foi o ano em que mais houve teses defendidas. Segundo dados da Fundação Oswaldo Cruz, entre 2017 e 2019 verificou-se um aumento de 2.219 programas de Doutorado para 2.380 e mais 24 Doutorados Profissionais. Porém, no mesmo ano mais de 12 mil bolsas de

[20] Ver mais em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/12/406-programas-de-pos-graduacao-tem-qualidade-internacional-no-brasil.html

Mestrado e Doutorado foram extintas[21], além do mais, o governo cortou 87% do orçamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e 50% do orçamento da capes previstos para 2020, ano em que segundo o gráfico observamos uma queda significativa de dissertações e teses defendidas, de 7 e 8 para 2 e 3 respectivamente.

Outro aspecto importante a ser revelado na produção de conhecimento de um tema em um determinado período são as regiões em que as pesquisas foram realizadas. Esse dado possibilita a percepção sobre as regiões que dão maior ênfase ao tema, como também revelam em uma leitura mais atenta, quem são as instituições e pesquisadores que investigam a temática. Nesse sentido, a seguir a figura 05 apresenta os resultados por Estados:

Figura 05 – Teses e dissertações por Estados



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observa-se que, apesar de haver produção sobre o tema em diferentes estados do país, o maior número de produções provém das regiões Sul e Sudeste; com menos intensidade os Estados do Nordeste e Norte.

Analisando as categorias separadamente, os Estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Brasília e Rio Grande do Sul, respectivamente, destacam-se pelo maior número de produções relacionadas à Educação do campo. Em relação às produções sobre juventude rural e do campo, destacam-se os Estados do Pará e Mato Grosso,

[21] Ver mais em: https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-capes-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1

seguidos, em menor quantidade, pelas produções vinculadas a instituições localizadas na Bahia, Ceará, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Certamente, é preciso levar em consideração o fato de que regiões como Sul e Sudeste concentram o maior número de programas de pós-graduação e o maior número de vagas para formação de mestre e doutores. Portanto, acabam sendo evidenciadas em relação ao quantitativo de pesquisas.

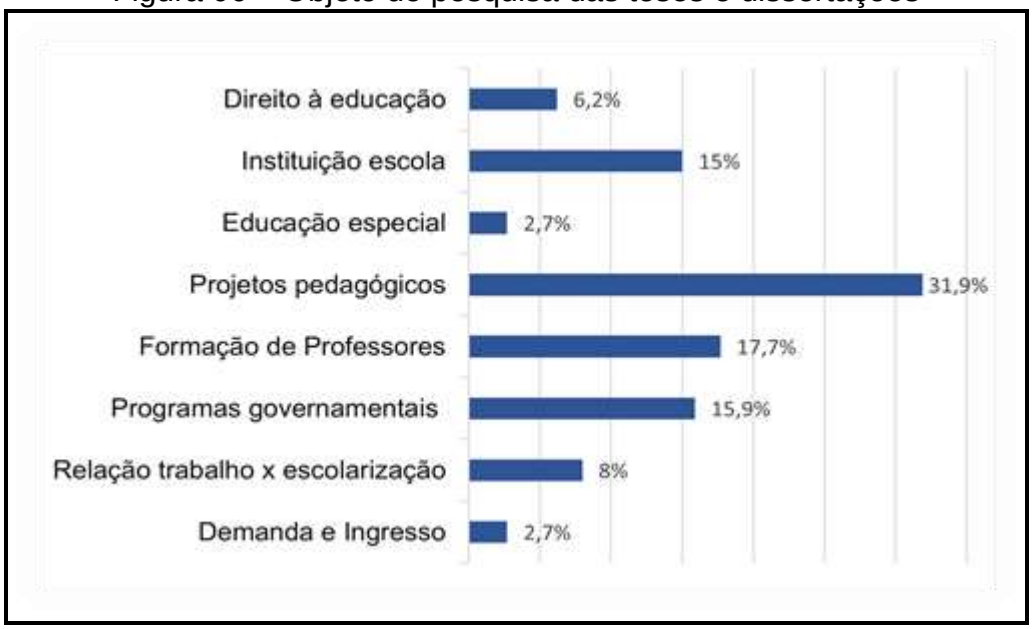
2.2.1 Objetos, lócus e participantes das pesquisas sobre juventude e Educação do Campo

O crescimento da produção científica vinculada aos programas de pós-graduação *stricto sensu* transformou a compreensão do estado do conhecimento em um instrumento indispensável na pesquisa acadêmica. Para tanto, é preciso que seja elaborado de forma cuidadosa e possa otimizar e potencializar a investigação daqueles que se dedicam ao estudo:

> [...] a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (Soares, 1989, p. 3).

Dessa forma, se inicia a exploração das categorias vinculadas aos objetos das pesquisas acadêmicas selecionadas para análise.

Figura 06 – Objeto de pesquisa das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como é possível observar, as pesquisas relacionadas ao tema projetos pedagógicos ocupam 31,9% do total de produções. O tema abarca um vasto campo de estudos, incluindo projetos pedagógicos de extensão, análise de projetos políticos pedagógicos em relação à formação política recebida pela escola; cultura digital; agroecologia; currículo; pedagogia da alternância; salas multisseriadas e análise de diferentes práticas educativas como a de casa familiar rural, propostas pedagógicas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

A formação de professores ocupa o segundo lugar como objeto de pesquisa, com 17,7% dos resultados encontrados. Essa categoria contempla estudos relacionados à formação continuada, cursos de licenciatura em Educação do Campo e formação de classes multisseriadas. Com pouca diferença, estão logo em seguida o estudo de programas governamentais, com 15,9%, e Instituição Escola, também com 15%.

São diversos os programas governamentais estudados: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Projovem Campo-Saberes da Terra; Programa Educação nos Quilombos; Programa Escola Ativa; Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo); e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Constitui-se um bloco de pesquisa interessante, na medida em que são conhecidos os programas pensados para o campo, seus limites e potências, além de programas que não foram direcionados especificamente ao público do campo, mas tiveram suas aplicações no campo estudadas a partir de algumas experiências educativas.

Os objetos de pesquisa abarcados no bloco Instituição Escola pensam-na em relação à sua ambiência para o campo; como ela influencia em projetos de vida dos alunos, especialmente no ensino médio. Também estão nessa categoria, com 15% do total, as pesquisas sobre o sentido que os jovens atribuem à escola; a implantação da escola na comunidade; o que uma escola precisa ter para a comunidade do campo; o modo de inserção da escola na realidade em que atua.

Os temas Relação trabalho x Escolarização, com 8%, e Direito à educação, com 6,2%, também estão bem próximos quanto ao número de pesquisas encontradas.

A primeira, de forma majoritária, trata sobre como a escolarização recebida no ensino médio na Educação do campo é refletida na atuação profissional do aluno ou egresso. Sobre direito à educação, foram encontradas pesquisas sobre história do direito à Educação do campo e uma sobre a dimensão internacionalista da Escola Nacional Florestan Fernandes, dissertação defendida por Moraes (2015).

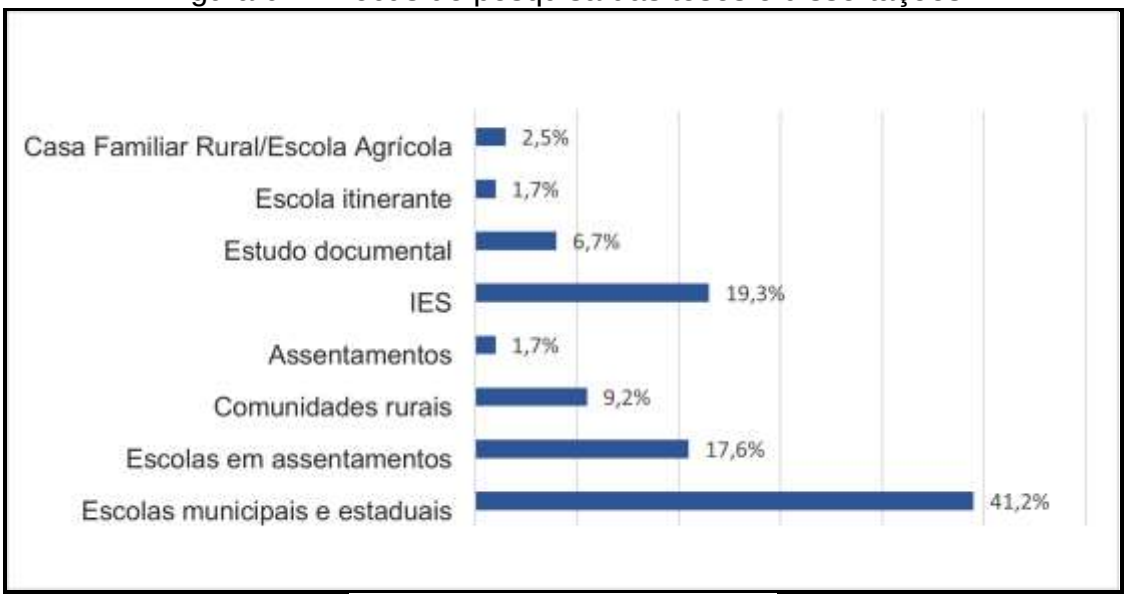
Os temas menos investigados neste recorte de pesquisa foram Demanda e ingresso, com 2,7%. Trata-se de pesquisas qualitativas que investigam o número de vagas, ingresso e demanda na Educação do campo e a Educação especial ali ofertada, com 2,7% dos trabalhos que investigam experiências de inclusão nessas escolas. Além de identificados os objetos mais e menos investigados, a análise revelou duas pesquisas que não se encaixaram em nenhum dos blocos, uma dissertação sobre O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná, escrita por Pardal (2012); e outra sobre a relação público-privada entre uma escola no campo e uma empresa na cidade de Rio Azul-PR, escrita por Andrade (2018).

É preciso atentar que, mesmo identificando os objetos de pesquisa mais investigados como projetos pedagógicos e formação de professores, não significa que eles sejam temas esgotados nas Ciências da Educação. Isso porque cada investigação tem uma abordagem epistemológica que abarca diferentes pressupostos filosóficos (gnosiológicos e ontológicos). São essas concepções epistemológicas que orientam a construção do objeto da investigação:

> Em cada enfoque epistemológico se tem uma maneira especial de conceber os processos lógicos necessários para construir o objeto do conhecimento. Entretanto, em cada enfoque se definem formas de delimitar os campos de observação, de tratar informações, de elaborar sequências lógicas e de construir uma interpretação sobre a realidade observada. Isto nos leva a descobrir diferentes maneiras de relacionar o sujeito com o objeto (Gamboa, 2012, p. 80).

Portanto, quanto mais pesquisas sobre um objeto são realizadas, mais formas de conceber este objeto e estabelecer relações com o sujeito o pesquisador terá a seu dispor para escolher a melhor forma de abstrair, conceituar, classificar e formalizar sua pesquisa, a partir da sua realidade. Nesse sentido, o lócus é fundamental para essas escolhas.

Figura 07 – Lócus de pesquisa das teses e dissertações



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Observa-se que, das teses e dissertações selecionadas (Figura 07), 41,2% tiveram como lócus de pesquisa escolas públicas, municipais e estaduais localizadas no campo e outras 19,3% foram realizadas em instituições de ensino superior- IES. Os dois cenários mais utilizados correspondem, respectivamente, aos dois objetos mais investigados: Projetos pedagógicos e formação de professores.

Os objetos de pesquisa descritos no gráfico (Figura 06) também tiveram como lócus escolas localizadas em assentamentos, 17,6%; comunidades rurais, 9,2%; e o cenário menos investigado foi o das escolas itinerantes, representando apenas 1,7% das escolhas. Os 6,7% restantes não tiveram um lócus e foram realizados por meio do estudo documental, um tipo de pesquisa que recorre a fontes diversificadas, sem tratamento analítico, como tabelas, jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, relatórios, vídeos etc. (Fonseca, 2002).

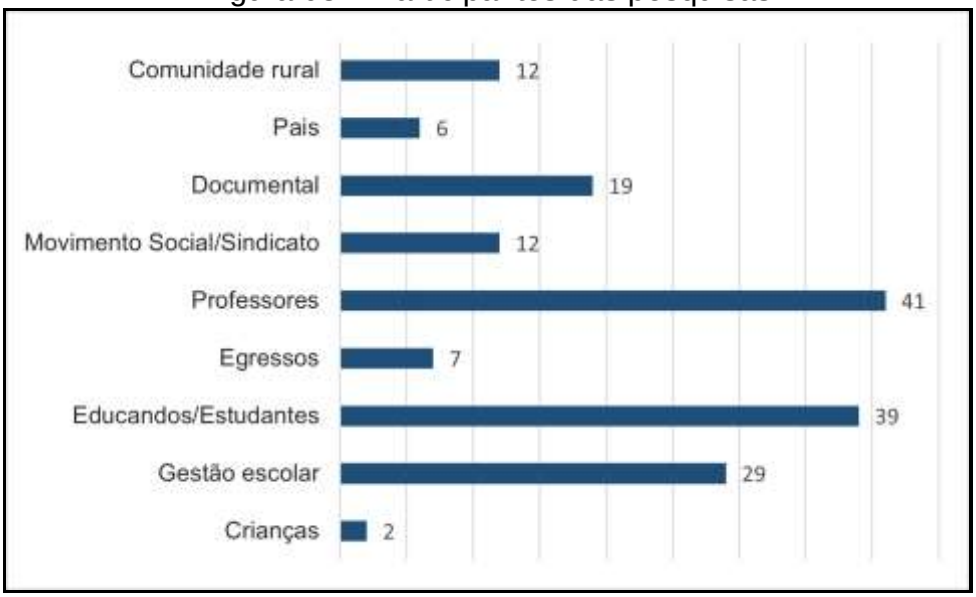
Da mesma forma que um objeto de pesquisa não se esgota pelo número de investigações realizadas, se acredita que o lócus de pesquisa não se finda por si só. Portanto, o que se pode inferir em gráficos como o apresentado, além de qualquer comparação simplória, é identificar certa carência de investigação em determinados lugares no âmbito da Educação do campo. São exemplos as escolas localizadas em assentamentos e em comunidades rurais, escolas itinerantes, e até mesmo a inexistência de estudos em acampamentos de movimentos sociais da via campesina.

Cada pesquisador tem uma forma de entender o seu objeto de estudo. Em perspectivas analíticas observa-se o objeto separado de seu contexto; já uma

abordagem compreensiva vê, no cenário que compõe seu fenômeno de estudo, um verdadeiro jogo de significados. Ou seja, as formas de conhecimento e os resultados de uma pesquisa diferenciam-se na medida em que os cenários são levados em conta, “de tal maneira, que estes determinam e caracterizam a existência do próprio objeto” (Gamboa, 2012, p. 82).

Definidos os objetos de pesquisa e o seu lócus, é o momento de conhecer quem são os participantes das teses e dissertações que investigam a Educação do campo e juventude, selecionadas neste trabalho.

Figura 08 – Participantes das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando que, num total de 124 teses e dissertações, 41 delas utilizou os professores como participantes de suas pesquisas, conforme mostra a figura acima, é possível identificar que esses, junto com educandos/estudantes[22] e gestores são os sujeitos mais presentes nas pesquisas, enquanto os menos presentes são dirigentes de movimentos sociais e sindicalistas, moradores e trabalhadores do campo, egressos das escolas do campo, pais e crianças. Do total de trabalhos analisados, 19 foram documentais, portanto, não tiveram sujeitos participantes.

Um fato observado sobre o estudo da juventude do campo é que ela é analisada quase que apenas dentro de um contexto escolar, especificamente no

[22] Utilizamos a diferenciação estudantes/educandos respeitando os pesquisadores que utilizaram os termos sob seus diferentes conceitos. Enquanto o termo estudante é mais utilizado nas pesquisas com lócus em escolas municipais e estaduais, o termo educando é mais utilizado em pesquisas com lócus em escolas de assentamento, escolas agrícolas, casa familiar rural e escolas itinerantes.

ensino médio e sob diversos objetivos. No escopo desta pesquisa, encontramos apenas uma tese sobre organização de jovens fora do contexto escolar, produzida por Gomes (2019), e uma tese sobre relações intergeracionais, escrita por Silva (2014). No que se refere aos moradores de comunidades rurais, sejam jovens ou adultos, os estudos tornam-se ainda mais escassos.

A primazia do sujeito ou do objeto e a relação dos sujeitos da pesquisa no processo cognitivo se diferenciam por meio das escolhas epistemológicas do pesquisador. As abordagens empírico-analíticas centralizam o processo cognitivo no objeto; a abordagem fenomenológica centraliza o processo no sujeito, enquanto a abordagem crítico-dialética foca na relação entre o sujeito e o objeto (Gamboa, 2012).

Para concluir essa primeira parte da análise, é importante frisar que, independentemente do objeto de estudo e de quantas vezes ele foi investigado, a relação cognitiva é sempre um acontecimento inacabado, pois tanto o pesquisador quanto os objetos se transformam na medida em que se constroem (Gamboa, 2012). Nessa perspectiva, objeto, lócus, participantes e todas as outras partes que delimitam as pesquisas são relativas. São escolhas que dialogam com outras escolhas, “[...] um todo que pode ser parte de um outro todo maior e mais abrangente” (Gamboa, 2012, p. 83).

2.3 Os destaques do aporte teórico

Nesta seção, são expostos os referenciais teóricos que fundamentam as teses e dissertações selecionadas para análise. São apresentados os principais autores, os conceitos utilizados e o conteúdo de cada categoria, respectivamente.

2.3.1 Emancipação: um conceito dado?[23]

Para exercitar o pensamento sobre um projeto de Educação do Campo emancipatório, foi necessário, antes, compreender o que dizem as pesquisas sobre esses conceitos. Primeiramente, conhecendo a base teórica utilizada pelos pesquisadores.

[23] Parte deste conteúdo compôs o artigo: Emancipação: Um conceito dado? Diálogos com a Educação do Campo, publicado na REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, v. 9, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/16199.

Figura 09 - Nuvem de palavras: os(as) autores(as)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

A nuvem de palavras[24] foi elaborada a partir das referências bibliográficas encontradas no texto das teses e dissertações selecionadas a partir dos descritores “emancipação” e “educação e emancipação”. Observa-se na nuvem que quanto maior e mais perto do centro estiver o nome do autor, mais vezes ele foi citado nas pesquisas.

Portanto, é possível verificar que o autor mais citado em pesquisas com o tema emancipação e educação é Theodor Wiesengrund Adorno, seguido de Paulo Freire, Karl Marx e Telmo Adams. Com menos frequência, mas também em destaque estão István Mészáros, Jürgen Habermas, Immanuel Kant, Jacques Rancière, Boaventura de Souza Santos, Danilo Romeu Streck e Ivo Tonet.

Na base teórica sobre o tema, encontram-se pesquisadores que escrevem em conjunto, como Adams, T.; Streck, R. D.; Moretti, C. Z.; e Lopes, E. S. Essa rede de autores, embora ainda tímida em comparação com o número de pesquisadores que abordam a Educação do campo, representa um avanço importante. O fato de pesquisadores brasileiros serem referências na produção sobre o tema é um aspecto positivo para o campo de pesquisa no país. É relevante destacar o uso do termo "redes" para se referir às afinidades entre intelectuais que investigam o mesmo tema ou questões semelhantes. Segundo Devés-Valdés (2007), essas redes se formam com base na vontade, espontaneidade e proximidade cultural.

[24] Todas as nuvens de palavras desta tese foram produzidas em WordArt.com.

O que mais chamou a atenção na coleta de dados desta pesquisa foi o número de teses e dissertações que utilizaram o termo emancipação no título ou nas palavras-chave, mas não conceituaram o termo, como se ele fosse um conceito dado. A respeito disso, citamos Bernard Charlot:

> Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico (Charlot, 2006, p. 10).

Das 33 teses e dissertações selecionadas na categoria “emancipação”, apenas 42% utilizam dois ou mais teóricos para conceituar o termo emancipação, 43% utilizam apenas um autor, e 15% têm registros da palavra, mas não a conceituam. Desses 15%, alguns pesquisadores até referenciam autores que conceituam o termo, mas em nenhum momento é debatido ou esclarecido, cabendo ao leitor o conhecimento prévio das referências. Um caso foi encontrado em que o termo foi registrado 47 vezes e não foi descrito em nenhuma dessas entradas; já em outro, o conceito de emancipação foi exposto em uma nota de rodapé.

A pesquisa em educação deve ser rigorosa como qualquer outra, e não é considerada científica se não houver clareza nos conceitos trabalhados. Portanto, é preocupante que exista um montante de investigações que discutam a emancipação por meio da educação, mas que não esclareçam, antes, o que almejam. Emancipação não é um conceito dado e muito menos pode ser interpretada livremente. Entre as teses e dissertações sobre o tema aqui analisadas, observou-se diferentes concepções que demonstram que falar em emancipação não significa olhar para a mesma direção. O sentido dado depende da corrente teórica utilizada pelo pesquisador.

Na tese de Peres (2016) é possível compreender as contradições e limites do currículo em estabelecer-se como um instrumento para a emancipação. Para isso, a autora buscou as produções teóricas de Michael W. Apple e Henry Giroux, reconhecidos no campo educacional pelo que ficou conhecido como pedagogia crítica e referência no campo da teoria curricular crítica. O percurso da autora foi feito na tentativa de elucidar o que entendem por emancipação e de que forma poderiam estabelecer-se como estratégia educacional para a emancipação.

Segundo Peres (2016), Apple e Giroux comungam com uma perspectiva de emancipação de base teórica-filosófica da concepção kantiana e frankfurtiana. Nesse

caso, desconsideram a supressão do capital como condição para realizar a estratégia de uma educação socialista. Para eles, a emancipação está fundada nas noções de esclarecimento e conscientização. Objetivam, portanto, a emancipação nos padrões Kantiano e Frankfurtiano que, sem desconsiderar o método materialista-histórico e dialético e a crítica marxiana ao capital, não colocam, a nosso entender, como campo de possibilidade a perspectiva revolucionária da emancipação, mas no desenvolvimento de consciências críticas e esclarecidas, da emancipação política (Peres, 2016).

A emancipação política, para Marx, não passa da redução do homem a membro de uma sociedade burguesa. É a perspectiva que Santos (2019) desenvolve em sua dissertação em que analisa a possibilidade de uma formação omnilateral. Para o autor, uma educação baseada em um modelo de emancipação política é limitada ao próprio modelo de sociabilidade, já que:

> A emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual, real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (Marx, 2010c, p. 54, *apud* Santos, 2019, p. 20).

Silva (2016) fundamenta a concepção de emancipação em sua tese em Freire, para o qual não há prática educativa que escape de limites. Ao analisar os limites e possibilidades de emancipação presentes na formação inicial de professores da Educação do Campo, o autor conclui, numa perspectiva freiriana, que, para os limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais a melhor afirmação seria:

> [...] não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto superestrutura, só pode algo depois das transformações infraestruturais (Freire, 2021, p. 47).

Ao verificar de que maneira o processo de produção e fornecimento de alimentos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) contribuem para a emancipação dos cooperativados da Coopervag de Vargem Grande/SP, Carvalho (2021) compreende a concepção de emancipação social a partir de Telmo Adams. Adams (2014 *apud* Carvalho, 2021) afirma que o conceito está ligado à garantia dos

direitos humanos, ao propor a transformação da realidade tanto do indivíduo como social. Refere-se a um processo integrado, do qual fazem parte grupos minoritários, questões de gênero, etnias e classes sociais. O autor defende que a classe trabalhadora ocupa o lugar de protagonista na sociedade, contrariando o poder hegemônico (Carvalho, 2021).

A partir de um minucioso trabalho de observação das práticas sociais do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (Cefuria) — um centro de referência na geração da proposta político-pedagógica conhecida como educação popular — Adams, juntamente com Streck (2014), construiu indicadores de emancipação com base em três dimensões: sociocultural, ambiental e de sustentabilidade econômico-financeira. Esses indicadores de emancipação podem ser utilizados como instrumento interpretativo em pesquisas qualitativas na área de educação, como utilizado por Carvalho (2021).

Theodor Adorno, aporte teórico de grande parte dos pesquisadores quando o tema é emancipação, acredita, segundo Furlan (2016) que a educação por si só não significa emancipação, mas a educação política sim é um fator importante. “Para que a emancipação se efetive, os poucos intelectuais orgânicos interessados nisso devem despender sua energia para formular uma educação para a contestação e resistência” (Adorno, 1995 *apud* Furlan, 2016, p. 35).

A educação política de que fala Furlan (2016) seria uma alternativa para combater a condição desumana em que os segmentos menos favorecidos da sociedade se encontram. Trata-se de uma forma de oferecer instrumentos políticos e epistemológicos para a luta por melhoria e garantia de direitos (Furlan, 2016).

Alf (2013) também fundamenta o conceito de emancipação em sua dissertação, tomando Adorno como base. Para Adorno, a emancipação só se realizará pela demolição da estrutura vigente e por uma oferta formativa em todos os níveis. O desenvolvimento da emancipação, para Adorno, se dá em cada indivíduo, e este precisa segurá-la em um mundo que está determinado a dominá-la heteronomamente.

Como pode-se observar nos recortes das pesquisas aqui analisadas, cujas concepções de emancipação estão sustentadas por seus respectivos teóricos, emancipação não é um conceito dado, muito menos convencionado. Alguns conceitos dialogam, complementam-se, mas não são análogos.

Assim como outros termos dentro da pesquisa em educação e nas ciências sociais em geral, emancipação foi um termo empregado em diferentes momentos históricos e teve seu significado adequado para cada um deles. Já foi no Iluminismo um termo que se referia ao estado de liberdade atingido pela razão. Para Marx, estava vinculado a um projeto de extinção das relações de exploração e instituição da igualdade econômica. Por outro lado, foi visto por Adorno como sinônimo de conscientização; como prática da liberdade por Freire, entre outras concepções e complementos fundamentados por autores como os citados na Figura 01 deste capítulo.

A ideia da emancipação por meio da educação escolar é recorrente entre pesquisadores, professores e até mesmo no senso comum. Portanto, investigações a respeito da emancipação e educação em suas diversas nuances, sem o aprofundamento necessário que tais conceitos exigem, convertem-se em obstáculos ao desenvolvimento das efetivas sínteses que podem somar na luta pela emancipação humana.

A falta de aprofundamento teórico sobre emancipação nas pesquisas aqui selecionadas - 43% utilizam apenas um autor e 15% têm registros da palavra, mas não a conceituam- demonstram também como o conceito pode ser visto como algo abstrato, complexo e até mesmo inatingível nas instituições de ensino, fortalecendo as estruturas de mediação do capital.

2.3.2 Juventude do campo e juventude rural[25]

Em relação às categorias juventude do campo e juventude rural, conforme exposto no quadro de descritores (Quadro 11), utilizando o recorte temporal de 2012 a 2022, e área de concentração em Educação, foram encontradas 21 pesquisas de cada categoria. Dessas, foram selecionadas 14 de cada uma, totalizando 28 pesquisas. Em um primeiro momento, são analisados todos os autores utilizados em cada uma das categorias e, depois, autores em comum entre elas.

[25] Parte deste conteúdo foi publicado em forma de artigo, intitulado Juventudes e educação do campo: uma análise das pesquisas realizadas no Brasil de 2002 a 2022 publicado na Revista Práxis Educacional, v. 19, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11278. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11278.

Figura 10 - Nuvem de palavras: os(as) autores(as)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Por intermédio da nuvem de palavras (Figura 10), é possível observar distintas relações entre autores, categorias e frequência da referência. Quanto maior a fonte do nome do autor, maior a frequência com que ele é citado nas pesquisas. Portanto, observamos que Elisa Guaraná Castro e Maria José Carneiro, nomes inseridos na nuvem de palavras na cor cinza, além de serem mais citados nos textos, também são utilizados para debates em ambas as categorias: Juventude rural e Juventude do campo. Com menor frequência, mas também utilizada como referência nas duas categorias de análise, está Roseli Salete Caldart.

Também foi possível diferenciar os autores que fundamentam o conceito de juventude do campo, registrados na nuvem de palavras na cor azul claro, e da juventude rural, registrados na cor azul escuro. Essa divisão de autores por categoria não significa que tomem para si essa representação do rural ou do campo, apenas demonstra a preferência dos pesquisadores para qualificar seus trabalhos, quanto à referenciação de autores.

Em relação a fundamentação dos conceitos: juventude rural e juventude do campo, observou-se algumas inconsistências no que tange a cientificidade. Das 12 teses e dissertações analisadas que utilizam o termo juventude rural, três não o conceituam; entre as 12 pesquisas que utilizam o termo juventude do campo, metade

delas não o conceitua e, ainda, quatro pesquisas utilizam os dois termos sem qualquer diferenciação.

Essa falta de aprofundamento teórico sobre conceitos-chave das pesquisas faz com que o próprio debate sobre a Educação do campo enfraqueça, uma vez que ela deve ser pensada principalmente para este público que já tem seus desafios de ser compreendido em sua diversidade e, portanto, precisa ser muito bem caracterizado, de forma rigorosa, como todo saber científico (Charlot, 2006).

A dissertação de Amaral (2019) aponta para a falta de consenso em relação ao uso do conceito juventude rural. A partir de Castro (2009) a autora recorda que o uso articulado dos dois termos não é uma novidade, pois, ao longo da história, tanto juventude rural como juventude camponesa foram categorias "[...] ordenadas de organizações de representação social" (Castro, 2009, p. 183). Estas têm em comum o preconceito de suas identidades vistas pelo urbano e são categorias de concentração de atuação política.

Padua (2021) afirma que a categoria "juventude rural" foi muito útil em um primeiro momento na disputa por políticas públicas em espaços nacionais de representação. Ao longo do tempo, houve um avanço para trazer à tona a diversidade dessas populações e sua organização na busca de políticas mais específicas para o campo, água e floresta, apesar de ainda compartilharem demandas em comum como acesso a renda, terra, escolarização. Macedo (2019) defende e utiliza o termo juventude rural que, para ele:

> [...] também é marcada pela diversidade do campo, assim como pela diversidade da juventude brasileira. Estas são questões que se entrecruzam, e o termo que vem sendo a mais tempo disseminado e constituindo uma categoria aglutinadora entre estes jovens tem sido a definição de jovens rurais (Macedo, 2019, p. 44).

Para defender sua tese, o pesquisador recorre a Castro (2015) para afirmar que juventude rural não é uma categoria identitária. Ela pode superar distâncias entre os movimentos sociais e realidades regionais, além de aproximar os "mais invisíveis dentre os invisíveis" (Castro, 2015, p. 281).

Entretanto, há discussões que apontam para a necessidade de superação da ideia de juventude rural, como a de Weisheimer (2015). O autor afirma que a identidade - juventude rural- foi forjada pela ótica urbana que baseou o rural como lugar de precariedade social.

Autores como Molina (2015) e Caldart (2009) defendem que a juventude do campo está ligada a um projeto de campo, educação e sociedade. Territórios do agronegócio não são os mesmos do campesinato. Portanto, a juventude do campo está vinculada a um propósito com as lutas emancipatórias e o entendimento do seu espaço como produção de vida. Pavani (2018, p. 74) também defende o uso do termo juventude do campo em sua dissertação e se refere a ela como "[...] àquela parcela da população jovem brasileira que mora no campo, na maioria dos casos invisibilizada pelos órgãos governamentais, e projetadas como futuros trabalhadores urbanos."

Com esse pequeno recorte teórico, é possível observar que juventude do campo e juventude rural não representam necessariamente a mesma parcela da juventude. A pesquisa sobre a categoria ainda é recente. Segundo Castro (2009), foi a partir da década de 1990 que os jovens do campo começaram a ser estudados, portanto, é necessário, mais do que nunca, aprofundamento teórico sobre qual juventude nos referimos ao debater políticas e realizar investigações no âmbito escolar. Não pode ser usual que pesquisadores em nível de mestrado e doutorado utilizem em suas pesquisas as duas categorias entrelaçadas, sem qualquer justificativa e aporte teórico.

Nesse sentido, Gamboa (2012, p. 96) afirma que "[...] a concepção de homem é, especialmente nas investigações educativas, um desses pressupostos básicos que estão 'presentes' em todo trabalho intelectual que toma a educação como objeto de suas análises". Aproximando as palavras do autor ao debate sobre a juventude rural e do campo, é necessário entender qual concepção de jovem/ser humano está sendo investigada, antes mesmo de estabelecer a diferenciação entre o jovem urbano ou do campo.

Sendo assim, foi possível destacar as abordagens metodológicas, no que se refere ao conceito de humanidade/juventude, nas teses e dissertações aqui analisadas. É considerável o número das pesquisas que adotaram uma abordagem crítico-dialética. Nelas, o jovem é entendido como resultado de processos sociais, mas, ao mesmo tempo, é visto como alguém que tem a capacidade de transformar a sociedade e paralelamente construir a sua própria história. Apesar de ser socialmente determinado, é capaz, muitas vezes, por meio de projetos educacionais que visem uma Educação do campo emancipatória, tomar consciência de suas próprias limitações e seguir em busca de suas superações. Por isso, as teorias crítico-dialéticas:

> [...] atribuem um status específico e um valor diferenciado à educação na relação com a sociedade, de tal maneira que, dependendo da conjuntura, a educação pode ser um agente transformador da sociedade. Ao mesmo tempo em que a sociedade determina os processos educativos, também é dinamizada pelas ações educativas "libertadoras" ou "transformadoras". Tais ações serão tanto mais transformadoras, quanto melhor articuladas estejam com outras ações provenientes de outras formas de organizações sociais (movimentos da sociedade civil, organizações de classes, partidos políticos etc.), constituindo desta forma uma conjuntura favorável às transformações na medida em que as correlações de forças apontem para a mesma direção de mudança (Gamboa, 2012, p. 86).

É sob esta abordagem que são produzidas, muitas vezes, as teses e dissertações que utilizam estratégias como a investigação-ação, investigação-participante e técnicas historiográficas. Nessa perspectiva, os objetos de pesquisa como projetos pedagógicos, formação de professores, instituição escola e direito à educação (Figura 06), têm relação direta com os seus participantes (Figura 08) – professores, educandos, dirigentes de movimentos sociais e sindicalistas. O resultado das investigações traz um olhar crítico em relação às transformações, limites e potencialidades de experiências educativas formais e não formais em seus diferentes meios e contextos. São exemplos as escolas municipais e estaduais, escolas em assentamentos, comunidades rurais e casas familiares rurais.

Há também, com igual frequência, as pesquisas de abordagem fenomenológico - hermenêutica, em que o jovem é concebido como aquele que também tem carências pela limitação de sua condição de "estar no mundo", situado em um contexto socioeconômico, cultural e histórico. Essa abordagem explica o fenômeno com ênfase na categoria espaço, ou seja, na localização em seu meio ambiente natural ou cultural, cenário, lugar ou contexto geográfico (Gamboa, 2012).

As teses e dissertações com esta abordagem descrevem o seu objeto de pesquisa a partir da interpretação do pesquisador, sem a necessidade de compromisso com a transformação do cenário analisado. Claro que o rigor científico se mantém:

> Interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos em que os fenômenos têm sentido. Interpretar exige recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido; requerem também a constituição de um horizonte interpretativo, que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo (Gamboa, 2012, p. 89).

Privilegiando a subjetividade do sujeito, estão as pesquisas etnográficas, técnicas qualitativas desenvolvidas por meio de entrevistas abertas, histórias de vida, discursos etc. Encontram-se entre elas as pesquisas sobre os cursos de Licenciatura

em Educação no campo, pesquisas com egressos, crianças e pais e histórias de vida de professores e outros sujeitos do campo que se entrelaçam com a comunidade e sua cultura.

Com menos frequência, mas ainda presente nas pesquisas, está a juventude representada pela abordagem empírico-analítica. Essa é uma concepção muito utilizada em pesquisas documentais, em que o jovem é identificado por números e variáveis representados em um esquema cartesiano ou parte de um perfil. Ele é concebido, comumente, como o jovem que precisa de formação, renda, condições de vida ou mesmo como recurso humano em um processo educativo. Sob essa abordagem estão as teses e dissertações que debatem demanda e ingresso escolar no campo, programas governamentais e avaliações em grande escala.

Portanto, é possível observar que a elaboração de uma pesquisa acadêmica parte de uma seleção técnica e de instrumentos que se articulam de maneira lógica com todos os fatores que compõem a investigação. O resultado terá maior ou menor importância conforme a visão de mundo e motivação do pesquisador (Gamboa, 2012).

Partindo do pressuposto de que o jovem, seja rural ou do campo, deva ser retratado como sujeito social, que se relaciona com a comunidade e com a instituição escolar. Conforme, Dayrell (2007), as investigações sobre o jovem do campo devem considerar as tensões entre o mundo do trabalho e os projetos de futuro. Deve-se, também, observar a falta de pesquisas sobre a participação da juventude nos movimentos sociais da via campesina e da cidade, já que sua atuação em protestos e ações documentadas pela mídia é um fenômeno visível.

No gráfico da Figura 08, em que são elencados os participantes da pesquisa, observa-se a escassez de estudos com a participação de moradores de comunidades rurais e do campo, sejam jovens ou adultos, o que demonstra a falta de protagonismo desses sujeitos quando a Educação do campo é objeto de pesquisa. Boaventura de Sousa Santos (2020) já sinalizou a importância de os intelectuais estarem atentos às necessidades e aspirações do cidadão comum e saber, a partir deles e com eles, teorizar. Do contrário, a juventude, em toda a sua diversidade, estará à mercê dos que falam a sua linguagem, ludibriados por apologistas da dominação capitalista, patriarcal e colonialista.

2.3.3 Educação do/no campo: considerações epistemológicas

Entre as três categorias aqui analisadas, a Educação do/no Campo foi a que mais teve abrangência em relação a publicações, das 1059 encontradas foram selecionadas 42. O descritor “Educação do campo” só possui publicações no portal de teses e dissertações da Capes a partir de 2002, ano que foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002 que Instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse é um marco referencial que afirma a luta da Educação do Campo como direito universal, constituindo-se como referência para a Política e, dessa oferta, estabelecendo princípios que aproximam o currículo da realidade dos sujeitos do campo.

Já o descritor “Educação no campo”, com o mesmo filtro de tempo e área do conhecimento, teve apenas 69 pesquisas como resultado e 54 selecionadas para análise. Portanto, a partir das teses e dissertações selecionadas, foi possível observar os últimos 20 anos de produção sobre o tema, com um total de 96 trabalhos aqui analisados.

Com o objetivo de identificar os autores mais citados nas pesquisas, foram selecionados, como critério, apenas aqueles referenciados para conceituar os termos "Educação do/no Campo". Ao todo, foram mencionados 51 autores, conforme ilustrado na Figura a seguir.

Figura 11- Nuvem de palavras: os(as) autores (as) solo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Na organização da nuvem de palavras, os autores com a maior fonte são os mais citados, enquanto os de menor fonte são aqueles citados uma única vez. Na imagem, é possível observar a centralidade de alguns autores como Arroyo, Caldart, Molina, Fernandes, Freire e Souza. Orientada em sua tese de doutorado por Miguel Arroyo, Caldart é a autora mais citada em todas as pesquisas. Foi assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria Iterra-UnB-MEC.

Observa-se, entre as 96 pesquisas, que 13 delas utilizam apenas um ou dois autores para investigar uma categoria de análise. Os 51 autores encontrados na nuvem de palavras demonstram que, apesar de ser um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, a Educação do campo constitui-se como um campo investigativo com um número considerável de pesquisadores. Inclui, inclusive, pesquisas em rede. Sendo assim, cabe o questionamento: por que há prevalência de poucos autores referenciados nesses trabalhos?

Pierre Bourdieu (2004) em sua teoria dos campos, explica que o que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes concordam acerca da validação de uma tese. Nesse sentido, nota-se que ainda não há um acordo e é preciso estar atento a estas questões ao embasar qualquer pesquisa sobre o tema. Resta, então, a pergunta: o que entendemos quando se fala em Educação do Campo, de que forma é objeto de estudo, de práticas e de políticas?

Na tentativa de construir uma chave metodológica para interpretar o percurso e a situação atual da Educação do Campo, Caldart (2009) faz um recorte teórico de alguns embates na área. Segundo ela, há diferentes versões sobre o próprio surgimento da Educação do campo que compreendem desde o protagonismo dos movimentos sociais e dos camponeses, até pensar a modalidade como um *continuum* do que se entende por educação rural ou para o meio rural.

O posicionamento da autora, assim como o dos demais autores presentes na Figura 11 é de que a Educação do campo não é só uma proposta de educação, mas uma crítica desta em uma realidade historicamente determinada. Configura-se como uma luta por uma concepção de educação e de campo. Logo, essa escolha epistemológica pode explicar o grande número de citações nas pesquisas

De fato, não significa que os autores pouco citados não compartilhem a mesma concepção. Essas questões envolvem, conforme Bourdieu (2004), as duas formas de capital científico: as formas de acumulação e transmissão do saber científico que vão

além do trabalho e o desejo de um pesquisador tornar-se (re)conhecido no ambiente acadêmico.

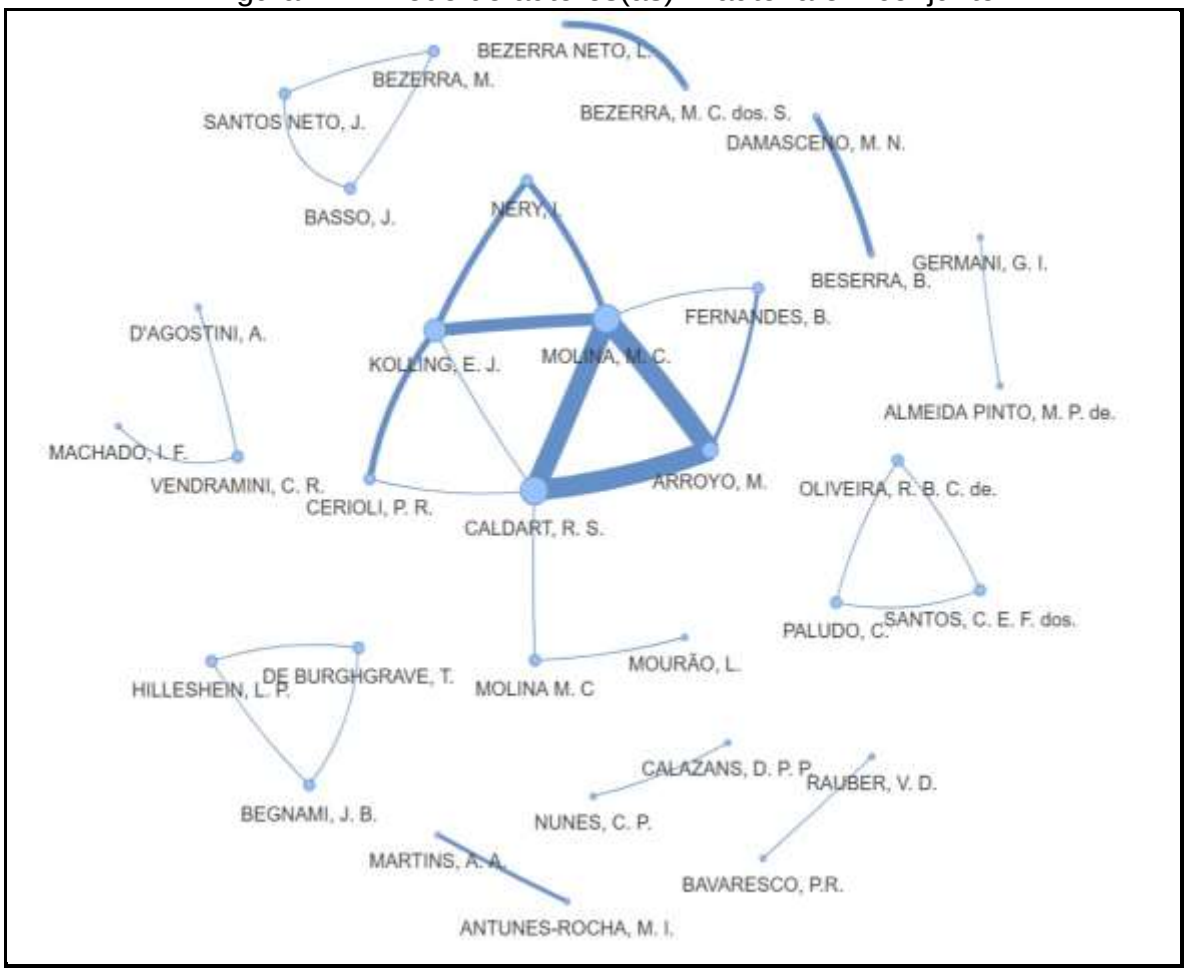
Outro aspecto importante a ser considerado é que, mesmo sendo a concepção de Caldart (2009) a mais utilizada nas teses e dissertações, isso não se reflete diretamente em melhorias em políticas públicas educacionais e na realidade da Educação do campo. Trata-se de relações mais complexas:

> Assim, pelo fato de que sua autonomia com relação aos poderes externos jamais é total e de que eles são o lugar de dois princípios de dominação, temporal e específico, todos esses universos são caracterizados por uma ambiguidade estrutural: os conflitos intelectuais são também, sempre, de algum aspecto, conflitos de poder (Bourdieu, 2004, p. 41).

Além disso, também foram encontradas teses e dissertações que empregaram o termo Educação do/no campo em suas palavras-chave, títulos e subtítulos, sem qualquer exploração do tema, deixado em segundo plano como uma concepção dada, debatida amplamente e em acordo quando o assunto é investigado. Nesse bojo estão 13 trabalhos, entre eles 10 dissertações e três teses.

Ainda sobre os autores, observou-se uma diferença entre as categorias: a Educação do/no Campo foi a que mais mencionou referências de artigos escritos em conjunto, totalizando 37 referências. É visível como este campo do conhecimento tem suas próprias redes intelectuais de autoria:

Figura 12 - Rede de autores(as)[26]: autoria em conjunto



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.
Nota: A formatação do quadro contou com o apoio técnico de Luis Paulo Campos Pastório[27].

Segundo a rede de autores(as), observa-se que a maioria das publicações se deu entre trios. Bem ao centro identificamos uma rede de autores que escreveram mais artigos entre si, são eles: Caldart, Molina, Arroyo, Mourão, Fernandes, Cerioli, Kolling e Nery. Os artigos escritos pelo trio Caldart, Molina e Arroyo foram os mais citados. No centro inferior do círculo, percebe-se outra integração de autores. São eles: Bezerra M, Bezerra Neto, Santos Neto e Basso. Outras sociabilidades encontram-se mais afastadas do centro de autoria e com menos frequência de citações.

O termo redes é empregado, aqui, no sentido de Devés-Valdés (2007), envolvendo afinidades entre intelectuais que trabalham o mesmo tema ou questões similares. São redes formadas nas tensões entre espontaneidade, vontade,

[26] Gráfico feito a partir do *Gephi*, um *software* de exploração para gráficos e redes**.** Disponível em: https://gephi.org/.
[27] Visualização implementada em Python com bibliotecas NetworkX e Pyvis

proximidade cultural e outros afins. Para Armani (2013, p. 142), “Além delas, outras estruturas relacionais são mencionadas, entre as quais academias, instituições, revistas e publicações e, claro, afinidades entre autores”.

Essa rede de autores é, parafraseando Ferreira (2002), uma teia de fios que se encontram, que se rompem e se unem, dependendo do ponto que é estabelecido como partida em cada texto. Essa rede é observada em cada resumo, introdução e conclusão das pesquisas, leituras que trazem em seu interior vozes de outros textos e que se ligam a outras pesquisas formando um grande texto.

Certamente, mais do que mapear a influência de certos autores e concepções a respeito da Educação do campo, é importante pensar nas cercas que demarcam e separam as diversas concepções e, principalmente, a ausência delas, como se não fosse um território em disputa. Afinal, conforme Bourdieu (2004), um dos usos da ciência e, quase sempre esquecido, é aquele que consiste em colocá-la a serviço da própria ciência, do progresso da educação.

2.3.4 Pesquisas sobre o Instituto Educar

Na busca por pesquisas realizadas no ou sobre o Instituto Educar na plataforma de teses e dissertações da Capes, decidiu-se por não utilizar filtros e assim foram encontradas 4 dissertações. A primeira a ser defendida foi em 2012 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), escrita por Luciele Alves Fagundes (2012) no Programa de Pós-Graduação em Geografia com o título “O ensino técnico no MST: O caso do curso Técnico em Agropecuária com habilitação em agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS.”

O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de formação promovido pelo MST, por meio do ensino técnico. Para alcançar o objetivo, buscou-se observar como o movimento congrega o ensino técnico com a proposta de educação popular, além de descrever a gestão e estrutura física da escola. Para a autora, o estudo de caso de natureza qualitativa e pesquisa descritiva contribuiu com a discussão na medida em que destaca a organização da escola como uma experiência singular em educação no sentido em que avança com uma formação baseada na educação popular. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a coordenação pedagógica e educandos. A base bibliográfica da pesquisa utilizou os autores Dalmagro, Caldart, Fernandes, Ribeiro e Vendramini.

Seis anos depois, Naiara Migon (2018) defendeu, no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (IFRS), a dissertação intitulada “A experiência histórica dos estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS Campus- Sertão e do Instituto Educar- Polo Pontão na perspectiva do ensino.” O objetivo da pesquisa foi analisar o processo educativo das turmas do curso técnico nas duas instituições, considerando a experiência histórica, o ensino e o desempenho acadêmico dos estudantes[28]. De abordagem qualitativa e por meio da pesquisa participante, Migon (2018) pretende minimizar situações que influenciam na evasão, retenção e problemas disciplinares.

Para compreender a concepção de mundo, trabalho, agricultura, perspectiva de futuro e importância de curso, ambos alunos do 3º ano foram entrevistados. Migon (2018) em diálogo com Caldart, Frigotto e Gritti destaca diferentes objetivos, expectativas e níveis de consciência crítica entre a educação profissional e a educação do campo.

A terceira dissertação “A construção do conhecimento agroecológico na formação em agronomia com ênfase em agroecologia: um estudo de caso do Instituto Educar” foi defendida em 2019 também na UFSM, por Jéssica Lorena Mainardes da Silva (2019), no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. A pesquisa, que teve como foco um curso de nível superior ofertado pela instituição, teve o objetivo de compreender como o conhecimento agroecológico pode ser construído pelas e pelos estudantes em uma realidade de disputa epistemológicas. Para tanto, realizou-se um estudo de caso no curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia no Instituto Educar.

Segundo Silva (2019), o curso possui uma configuração coevolucionista, há também uma maior aproximação entre teoria e prática uma vez que há o encurtamento entre quem trabalha com a agricultura familiar e quem pesquisa sobre ela.

E por fim, o trabalho mais recente sobre o Instituto Educar foi defendido por Cristine Miszewski (2020), pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Desta vez, o foco foi a pedagogia

[28] Os termos “estudantes” e “educandos” são usados de formas distintas, respeitando como cada pesquisador utilizou o termo. No restante do texto optou-se por utilizar o termo “educando”, uma vez que é assim que os próprios alunos da instituição se identificam.

da alternância no curso superior em Agronomia, em “A pedagogia da alternância na perspectiva do Movimento Sem Terra: correlação entre o processo formativo e o processo produtivo do Instituto Educar” o objetivo foi compreender como o processo produtivo é gerido de modo participativo no processo formativo do curso.

Em relação às entrevistas realizadas nas dissertações, observou-se que Fagundes (2012) entrevistou os educandos sobre as relações entre o ensino técnico e sua prática. Migon (2018) realizou entrevistas individuais e grupos focais com estudantes e servidores das escolas envolvidas focando nas experiências histórias dos alunos e seus desempenhos escolares. Em ambas as pesquisas não foi esclarecido o número total de entrevistados. Já Silva (2019), entrevistou 51 estudantes em relação a formação em agroecologia, os dados foram coletados a partir de questionário fechado e, depois, em uma amostra aleatória com entrevistas semiabertas. Miszewski (2020) entrevistou 2 professores, 4 educandos e 2 egressos a fim de coletar dados sobre o processo formativo no MST, para isso os sujeitos da pesquisa foram escolhidos, primeiramente, segundo o acesso fácil às tecnologias digitais e os educandos que já estavam concluindo o curso por possuírem uma maior aproximação com o modelo formativo do Instituto Educar.

Pensando na problemática que esta tese propõe investigar: sobre os impactos que o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo, a pesquisa de Migon (2018) é a que mais se aproxima do objetivo proposto.

Aproximação no sentido de ser a primeira pesquisa em nível de pós-graduação a afirmar que, em comparação com uma turma do mesmo nível de ensino, de um curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, os estudantes do Instituto Educar aparentam ter mais consciência crítica. O conceito de emancipação a que esta tese propõe expor tem relação direta com esta consciência crítica que deverá ser investigada por meio da coleta de dados. De antemão Migon (2018, p. 144) afirma que esta diferença de criticidade se dá principalmente, “[...] pela experiência histórica dos sujeitos estudantes jovens e pela proposta pedagógica utilizada pelas escolas [...]”.

Entretanto, apesar do estudo afirmar que o que diferencia os estudantes do Educar de outros estudantes é o contexto de lutas, principalmente sociais pelo direito à terra e à Educação, a pesquisa foca mais nas experiências históricas dos estudantes

e seu desempenho escolar, sem explorar de que forma este ensino é atrelado a uma formação para emancipação humana e se ele de fato interfere na vida egressa e na produção de vida.

Já Miszewski (2020) destaca que o Instituto Educar, a partir da pedagogia da alternância, possui uma estrutura organizacional mobilizadora e autônoma, que permite ao educando avanços conscientes em relação à participação política e coletiva dos sujeitos do campo, em espaços formativos que se tornam espaços produtivos potencializadores.

2.4 Evidências da pesquisa

Observou-se, nas três categorias — emancipação e educação, juventude do campo e juventude rural, e educação no/do campo —, um número significativo de teses e dissertações que mencionam esses termos em suas pesquisas, mas não exploram profundamente suas concepções. Concorda-se com Charlot (2006), para quem há diferentes formas de rigor na pesquisa científica em educação, pois é necessário aceitar a diversidade, incluindo a epistemológica e metodológica como riqueza e pela efetivação do trabalho em conjunto e em redes intelectuais. No entanto, é preciso que cada forma de rigor siga as regras de determinada comunidade científica. Portanto, quando se escolhe um caminho a percorrer no campo investigativo, é preciso respeitar normas e estatísticas.

Dito isso, é preciso mencionar a contribuição basilar da fase exploratória de leitura destas 157 teses e dissertações para conhecer o que já foi produzido, e que se relaciona com a emancipação da juventude na educação do campo, permitindo avaliar o grau de relevância e confirmar a pertinência do tema, além de situá-lo no que já foi produzido. Além disso, a escolha por abordagens fenomenológicas e dialéticas, apesar de serem relativamente novas no contexto da pesquisa educacional, conforme afirma Gamboa (2012), contribui para a formação de uma massa crítica. Em relação à Educação do campo e suas juventudes, questiona certos reducionismos, na medida em que recupera seus contextos sociais e fenômenos educativos.

É fundamental destacar a importância da sociologia da juventude no debate das juventudes rural e do campo. É notável que na maior parte das teses e dissertações, principalmente sobre a juventude do campo, há o predomínio do paradigma do jovem como sujeito social. Entretanto, como afirma Groppo (2016), a sociologia da juventude pode tanto refletir as concepções de juventude formadas

pelas sociedades contemporâneas, como elaborar conceitos de juventude que sustentam políticas sociais e alimentam o senso comum. O autor faz um chamado para que essa escolha teórica seja fruto de reflexão crítica e não do “[...] perigo dos contrabandos e acomodações intelectuais” (Groppo, 2016, p. 384). Portanto, trazer este debate junto ao de Educação do campo e suas juventudes, dialogando com outros campos do saber que pensam sobre o tema, é essencial para criar meios para que o acesso à educação seja para o jovem mais do que um serviço ou um bem, mas a consolidação de um direito social em busca da formação emancipatória.

A teoria é importante no debate acadêmico, pois marca concepções de onde se parte e aonde se quer chegar, mas não podemos esquecer da realidade sobre a qual essas teorias dizem respeito. A juventude rural e do campo continua sendo explorada quando é excluída do debate ao acesso à Educação do campo de qualidade. A emancipação pela educação deve ser almejada para a juventude em sua diversidade, superando distâncias entre movimentos sociais, realidades regionais e os sujeitos invisíveis que não se encaixam em nenhuma categoria, mas vivem da terra.

Para finalizar, aponta-se a importância das pesquisas que discutem limites e possibilidades de propostas e experiências a partir de concepções sobre Educação do campo, campo e juventude. Elas são a maior parte das pesquisas, representam diversas localidades espalhadas pelo Brasil, têm rostos, nomes, mãos e pés -muitas vezes calejados- que andam e conhecem a terra do campo, sua abundância e suas mazelas. Trata-se de pesquisas, análises com impactos em mudanças reais que precisam fazer parte do debate sobre o tema, como elementos essenciais pois habitam o movimento real da Educação do campo.

A seguir, é exposto o referencial teórico que subsidiará a análise dos dados e o contexto da resposta desta tese.

3 CAPÍTULO - ARANDO O CAMINHO

> *Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Com um médico à procura do coração* (Itamar Vieira).

O arado é um instrumento que serve para arar o solo com o objetivo de descompactá-lo e possibilitar um melhor desenvolvimento das raízes das plantas. Assim também é na pesquisa: decide-se o caminho e os métodos a serem seguidos, mas é necessário ter um terreno fértil. Decidir o que usar nessa terra, onde avançar e onde recuar são escolhas que vão refletir na colheita. Nesse sentido, este capítulo apresenta o referencial teórico utilizado para mediar as análises e responder ao problema de pesquisa.

O presente capítulo inicia-se com uma breve discussão sobre a origem do termo emancipação, seu uso em determinados períodos, seus respectivos autores e sua relação com a educação. Nas seções e subseções seguintes, é apresentado o referencial teórico das categorias *a priori* — Formação, Organização e Ação — que constituem o tripé da organização popular emancipatória, a partir da perspectiva da teoria crítica e de autores como Theodor Adorno e Paulo Freire.

Em seguida, fundamentado em John Dewey e Marie-Christine Josso, busca-se recuperar a experiência formativa como diferencial na construção de uma educação emancipatória. Posteriormente, serão apresentadas as dimensões da emancipação, com base nos estudos de Telmo Adams e Danilo Streck, e como elas podem evidenciar indicadores de emancipação utilizados como instrumentos de investigação em pesquisas educacionais.

Por fim, são analisados, à luz da fundamentação teórica exposta, os principais documentos regulatórios para o ensino médio técnico e para a Educação do campo.

3.1 Educação e Emancipação: para início de conversa

Para iniciar a discussão sobre o termo "emancipação", é pertinente recorrer, primeiramente, à sua definição no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Trata-se de um substantivo feminino que remete à ação de tornar-se independente, livre; ou seja, à conquista da independência. O conceito abrange também qualquer forma de libertação, como a alforria de escravos, e inclui o ato de deixar de estar sob tutela,

como no caso da emancipação de menores. Em essência, refere-se ao efeito de se libertar, de alcançar a autonomia plena.

Quanto à sua etimologia, o termo tem origem no latim *emancipatione*, formado pelo prefixo “e”-, com sentido de extinção, pelo substantivo *manus* (mão) e pelo verbo *cepi* (capturar). Portanto, segundo o dicionário etimológico *on-line*, emancipado é aquele que não está mais preso pela mão de outro.

Na República Romana, a emancipação era o ato jurídico pelo qual o *paterfamilias* (pai de família) autorizava o filho a libertar-se do pátrio poder. Esse termo foi retomado com o advento do Iluminismo, por meio dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Inspirado na Revolução Francesa, o termo foi reconstruído na perspectiva da autoemancipação, passando a ser uma ação do próprio sujeito. Portanto, enquanto na Roma Republicana era o *paterfamilias* que concedia a emancipação, na Idade Média ela passou a ser cedida pelo próprio Estado. Com a Revolução Francesa, “o Estado se torna o próprio objeto de emancipação, ou seja, ao se libertar do Estado opressor, conquista-se a emancipação” (Alf, 2013, p. 28-29).

Mas foi anterior à Revolução Francesa que se tornou público um dos textos basilares para o debate da emancipação. O filósofo moderno Immanuel Kant escreveu, em 1783, o ensaio intitulado “Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?” [Aufklärung] (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?). A tradução do termo alemão "Aufklärung" por "esclarecimento" se explica em função de que o conceito histórico-filosófico está ligado ao sentido coloquial do termo. Como se sabe, Kant (1974) define a Aufklärung como um processo de emancipação intelectual, sendo o esclarecimento o resultado de livrar os homens do medo e lançá-los na posição de senhores. “O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 17).

Entretanto, não é tarefa fácil para o homem, daquela época em particular, desprender-se da menoridade que para ele tornou-se quase ontológica. Como afirma Kant (1974, p. 100), “[...] é tão cômodo ser menor”, que essa zona de conforto o torna incapaz de utilizar o próprio entendimento, uma vez que nunca o deixaram fazê-lo. “[...] por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura” (Kant, 1974, p. 102).

A mentalidade dos senhores da época, de entender a menoridade como missão de vida dos mais pobres para manter as relações de poder, foi muito forte e perdurou por muito tempo. A título de exemplo, Mr. Giddy, futuro presidente da sociedade real Britânica fez objeções referente ao projeto de lei apresentado ao Parlamento em 1807 para criar escolas subvencionadas às classes trabalhadoras. Em suas palavras:

> [...] seria prejudicial para sua moral e sua felicidade; ensinaria a desprezar sua missão na vida, em lugar de fazer deles bons servos para a agricultura e outros empregos; em lugar de ensinar-lhes subordinação os faria rebeldes e refratários, como se pôs em evidência nos condados manufatureiros; habilitá-los-ia ler folhetos sediciosos, livros perversos e publicações contra a cristandade; torná-las-ia insolentes para com seus superiores e, em poucos anos, se faria necessário à, legislatura dirigir contra eles o braço forte do poder (Freire, 2022b, p. 177).

Diante deste exemplo, que poderia ter acontecido em qualquer lugar e em diferentes épocas, fica evidente a importância da emancipação para uma democracia. Quando Kant define a menoridade ou tutela, ele também define a emancipação ao afirmar que o estado de menoridade é auto inculpável quando sua causa é a falta de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. É neste sentido que, segundo Adorno (2020, p. 185), “a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular”. No caso das eleições representativas, é preciso pressupor a aptidão de cada um em se servir do seu próprio entendimento para evitar resultados irracionais.

Tratando-se de emancipação política, é Marx (1978) o autor mais reconhecido quando a diferencia da emancipação humana. Para ele, a emancipação política se constituiu com a superação do sistema feudal e se agravou com o sistema capitalista. Entretanto, “a emancipação política representa uma evolução para o seu contexto, trata-se da emancipação real, prática” (Marx, 1978, p. 23). Em outras palavras, significa a superação da exploração no trabalho, somado a relações mais justas de produção e condições para que todos possam desenvolver as suas potencialidades.

Sendo assim, o marxismo elaborou um conceito mais amplo de emancipação, cuja concepção totalizante do social tornou-se a pedra angular das teorias críticas. Trata-se da chamada emancipação humana geral como a mais elevada expressão do potencial humano. Para Marx (1978, p. 46), “a emancipação humana só é realizada quando o homem reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, deixando, assim, de separar de si a força social sob a forma de força política”.

A Escola de Frankfurt também se debruçou sobre o conceito de emancipação. A teoria desenvolvida por esses intelectuais é chamada de Teoria Crítica, pois realiza uma crítica social do desenvolvimento intelectual da sociedade - o que incide diretamente sobre as teorias iluministas - e propõe uma releitura do marxismo com novas propostas, mas sem manter os ideais da esquerda. Apesar do conjunto de diferentes intelectuais e gerações, não é a unidade de pensamento que os define, mas sim suas teorias críticas contra o capitalismo e as atualizações de suas leituras sobre o marxismo.

Representando a primeira geração dos Frankfurtianos, Theodor Ludwig Adorno afirma que se deteve na formação educacional por motivo análogo à que Kant se ocupou sobre o esclarecimento da ilustração.

> Assim como a Ilustração tornara-se problemática no final do século das luzes, a formação converteu-se em problema nessa segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social. O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas (Adorno, 2020, p. 16).

Para o autor, Marx e Freud desvelaram os determinantes que limitam o esclarecimento, a humanização do mundo, a propagação da alienação e a ruína da experiência formativa. No entanto, todas essas relações sociais não afetam apenas as condições de produção econômica e material; elas interagem também no plano da subjetividade, onde se originam as relações de dominação (Adorno, 2020).

Ao longo da história, diversas organizações sociais das classes trabalhadoras foram observadas, assim como a manipulação de massas durante o período nazifascista, o apoio a golpes de Estado e o consumismo exacerbado. Esses fenômenos representam exemplos concretos de formas de dominação que influenciam a subjetividade a tal ponto que se tornam obstáculos reais para a construção de uma sociedade emancipatória.

Representando a segunda geração da Escola de Frankfurt, Jürgen Habermas traz outro elemento para o debate da emancipação: o aprimoramento da ação comunicativa. O lugar de fala - fenômeno da compreensão - fundamentou-se na hermenêutica de Habermas. Para o autor, é essa ação comunicativa que eleva a capacidade dos sujeitos linguísticos de alcançar a solidariedade dos discursos

coletivos, conteúdos significantes e relações intersubjetivas (Medeiros; Brennand, 2021).

Habermas (2007) sustenta que, atualmente, eclode um conflito de duas dimensões que ele chama de desvios, que acarretam contornos diferentes à razão: as cosmovisões naturalistas e as ortodoxias religiosas. A divergência entre ambas tem amplificado a distância de um possível acordo para o respeito mútuo e diminuído o potencial de autorreflexão sobre a existência e os limites da fé e do saber.

Intermediar as pretensões de verdades destes dois polos e suas consequências na ciência, sociedade, política, cultura e na subjetividade de comportamentos é um grande desafio para pensar a educação como potencial emancipatório (Medeiros; Brennand, 2021).

Com a ampliação da teoria crítica, o processo educacional e o conhecimento passam a ser interpretados como meios de contestação ao *status quo* e até mesmo de resistência, e não apenas como reprodutores do sistema econômico e de dominação. É a partir dessa perspectiva que se pode pensar na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária, e é nesse contexto que se insere a teoria de Henry Armand Giroux, um dos pioneiros da pedagogia crítica.

É na obra *Teoria Crítica e Resistência em Educação* que o autor, Giroux (1986), aborda a “aversão a todas as formas de dominação”. Ele propõe, dentro da pedagogia radical, a necessidade de refletir sobre “[...] como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória” (Giroux, 1986, p. 16).

No entendimento do autor, a chave para a emancipação não está apenas nas relações de trabalho, uma vez que a exploração não ocorre apenas neste ambiente. Giroux (1986) acrescenta a subjetividade como uma força crucial para a mudança social e emancipação. É nesse sentido que ele argumenta que o currículo escolar, como mecanismo de reprodução cultural e social, nunca alcança seu objetivo completamente.

Nesta mesma direção, Paulo Freire (2022a), que também foi um dos interesses teóricos de Giroux (1986), reconhece a educação como um ato de conhecimento e conscientização, mas afirma que, por si só, não leva uma sociedade a libertar-se da opressão. Entretanto, a julgar pela forma como os militares reagiram ao trabalho de Freire sobre alfabetização de adultos em meados de 1964, é possível afirmar que a

educação pode, sim, ser vista como uma ameaça à desigualdade e ao regime autoritário.

Para o educador mundialmente conhecido, o amadurecimento de sua obra o fez perceber que a educação não possui um aspecto político, a educação é política e a política tem educabilidade:

> Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (Freire, 2022b, p. 104).

A perspectiva teórica Freireana de emancipação tem em seu projeto de educação o objetivo da humanização e emancipação humana a partir de uma ontologia que entende que a natureza humana se constitui social e historicamente, ou seja, uma emancipação que se faz no cotidiano.

Todo esse percurso do termo emancipação e seus diversos significados passou a refletir nos principais documentos regulatórios do sistema educacional brasileiro. O pensamento de Marx sobre a emancipação humana pode ser associado em parte à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando ambas asseguram que a Educação deve aspirar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, a chamada emancipação geral, que busca a ampliação das capacidades intelectuais, físicas, emocionais e artísticas.

Na prática, sob um olhar superficial, é possível afirmar que houve certo avanço. Há cerca de três séculos, a educação iluminista foi alimentada pelo ideal transformador de progresso humano e social por meio da evolução da ciência e da tecnologia. Esses ideais iluministas foram herdados pela educação moderna, espelhando uma utopia fundada no esclarecimento e na libertação.

Entretanto, essa educação, como base para a reconstrução da sociedade, foi enfraquecida em sua raiz filosófica e, no início do século XXI, passou a ser marcada pela ideologia capitalista: “[...] ao mesmo tempo em que surge repleta de promessas para o exercício livre da subjetividade, a educação moderna cai na teia invisível do poder que a coloniza e passa a geri-la com manipulações econômicas e políticas” (Medeiros; Brennand, 2021, p. 4).

Neste paradoxo, a ciência torna-se instrumental e forma de dominação em uma educação regulada por forças que não estão sob seu controle. Assim, a razão passa a ser a base forte de resistência a todas essas violações, uma vez que nega uma

única dimensão da realidade ao manter, em sua essência, a multipolaridade no desenvolvimento humano e seus saberes.

A pesquisa em educação também pode ser uma forma de resistência na medida em que explora, investiga e torna públicas as relações entre emancipação e educação. No capítulo anterior, foi possível conhecer quem são os autores mais utilizados nas pesquisas sobre o tema. A maioria deles foi citada neste breve percurso do termo emancipação, e os autores não citados aqui utilizam esse arcabouço teórico como base em seus escritos.

Ao propor a análise e reflexão do conceito de emancipação como possibilidade de construção e manifestação através da Educação do campo, apresenta-se a seguir um aprofundamento conceitual do termo emancipação por meio dos autores que servirão de base para a análise dos questionários e discussão teórica.

3.2 Pressupostos para a Emancipação: Paulo Freire e a Educação libertadora

Há algum tempo, falar sobre a educação corresponde ao uso de certos termos, que, se não forem utilizados, corre-se o risco de ficar de fora deste campo científico, pelo menos da hegemonia do discurso. São jargões educacionais como, por exemplo, ensino crítico, educação para a cidadania, educação reflexiva, ensino para o protagonismo e educação emancipatória. Todos utilizados convenientemente para justificar o objetivo maior da Educação.

É Zeichner (2008) quem afirma que, o que estamos vivendo é uma espécie de colonização conceitual, em que alguns termos foram tão utilizados que acabaram se esvaziando de bagagem teórica e epistemológica. Se uma educação crítica, reflexiva que pretende a emancipação e protagonismo dos alunos fosse levada à prática da mesma maneira que é utilizada em discursos educacionais e acadêmicos, o Brasil deveria, ao menos, estar mais bem colocado nos rankings educacionais.

No ano de 2023, o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) foi divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Uma das principais avaliações da educação básica no mundo colocou o Brasil entre os últimos. A avaliação abrangeu os campos da matemática, ciência e leitura. É evidente que, para o professor ou para aqueles próximos à comunidade escolar, não é necessário recorrer a uma avaliação em larga escala para perceber a distância concreta entre discursos eloquentes e a realidade.

Neste sentido, esta tese, que tem como tema central a educação emancipadora e sua relação com a educação do campo, se ocupará do conceito de emancipação como categoria de análise ancorado nos pressupostos teóricos de dois principais autores: Theodor Adorno e Paulo Freire.

Adorno (2020), para quem a educação deve ser política, afirma que sua base deveria ter como objetivo evitar que barbáries como Auschwitz se repitam. Para isso, é necessário focar em um esclarecimento geral que possa produzir um clima intelectual, cultural e social capaz de impedir a repetição de eventos trágicos, que infelizmente ainda ocorrem.

Primeiramente, Adorno e Horkheimer (1985) apresentaram o conceito de esclarecimento no pensamento ocidental, desde as narrativas míticas até a consolidação do discurso científico. Este esclarecimento, em um sentido amplo, “tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (Adorno; Horkheimer 1985, p. 17). Portanto, o esclarecimento é um desejo intrínseco ao ser humano, na medida em que, ao se tornar esclarecido, deixa de ser um elemento como qualquer outro que constitui a natureza e assume um papel decisório frente aos fenômenos naturais, promovendo o progresso e a manutenção do poder.

Em relação ao esclarecimento moderno e contemporâneo, há uma superação dos discursos míticos e da linguagem alegórica. A educação desempenha um papel importante nessa superação, desde que todos tenham acesso ao conhecimento necessário para refletir e deliberar sem a influência de outrem. Nesse sentido, a educação torna-se um caminho fundamental para o processo de esclarecimento.

Mas isso só será possível se esse processo puder se desenvolver sem a interferência de quaisquer potências. Afinal, Adorno afirma que a educação e a formação cultural desenvolvidas pela sociedade foram o que conduziu inexoravelmente à barbárie, ou seja, o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. “Eis aqui o nó a ser desatado” (Adorno, 2020, p. 12).

Portanto, se o próprio processo educacional contribui para a permanência da barbárie, não é o esclarecimento meramente intelectual que vai desatar esse “nó”. Embora seja necessário começar por meio dele, afinal, um esclarecimento parcialmente eficiente é melhor do que nenhum. Por isso, para Adorno (2020), a educação só tem sentido se for exclusivamente dirigida a uma autorreflexão crítica.

Entretanto, apesar de Adorno (2020) colaborar de forma fundamental para o debate sobre a educação para a emancipação, ele não esboçou em nenhuma de suas obras um projeto de educação nesses termos. Contudo, ele deixa claro que a função da teoria crítica é analisar a formação social em que esse contexto está inserido e revelar suas raízes, para então criar as condições necessárias para interferir.

Já Paulo Freire, tem como prática teórica dois temas geradores lado a lado: a conscientização e a mudança. Seu discurso central é a possibilidade de uma educação libertadora, transformadora ou emancipatória. O educador e filósofo brasileiro não confunde tampouco isola o ato pedagógico do ato político:

> Evitando querelas políticas ele tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, reconhecendo que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão (Gadotti, 2022, p. 9-10).

Semelhante ao conceito de esclarecimento de Adorno, para Freire (2022a), é a natureza do homem inconcluso e inacabado que constitui o núcleo fundamental do processo educacional. Isso significa que apenas o homem pode refletir sobre si mesmo e, por meio da autorreflexão, descobrir-se como um ser inacabado, mas que, pelo esclarecimento, pode seguir em constante busca. “Eis aqui a raiz da educação” (Freire, 2022a, p. 33). “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (Freire, 2022a, p. 34).

Este sujeito, para Freire (2022a), possui uma característica importante: é o oprimido. A mudança a que ele se refere é a transformação de uma sociedade de oprimidos em uma sociedade de iguais, e o papel da educação nesse processo é a conscientização. Sendo assim, Freire compreende a ingenuidade de ver a educação apenas como “alavanca da transformação social”, assim como a concepção oposta, que adota um pessimismo sociológico e entende a educação apenas como reprodução automática da sociedade.

Portanto, a educação emancipatória, ou “libertadora” - termo que Freire mais utiliza em seus escritos- “deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (Freire; Shor, 2022, p. 63).

Um entendimento básico para considerar a emancipação como categoria de análise nesta tese é reconhecer que a educação formal atualmente não pode ser o

motor principal da transformação da sociedade. Os problemas enfrentados pela escola, em todos os níveis de escolarização, estão enraizados em um contexto global da sociedade. Enquanto professores e pesquisadores da educação, é importante ter a consciência dessa limitação e não perder de vista as conquistas que podem ser realizadas no espaço institucional.

Afinal, a emancipação, enquanto processo e não resultado, só pode ser promovida pela educação: “[...] embora não seja a alavanca da transformação social, a transformação em si, não obstante, é um evento educacional. A transformação nos ensina, nos modela e nos remodela” (Freire; Shor, 2022, p. 228). Assim sendo, quando os alunos e professores entendem que as raízes do problema estão na sociedade e no mundo e não apenas na sala de aula, e, se a prática pedagógica for libertadora, a transformação que começa na escola vai incluir o contexto fora dela.

No entanto, Freire e Shor (2022, p. 279-280) reforçam a preocupação com o uso de certas expressões: “Devemos ser muito, mas muito críticos cada vez que falarmos na educação emancipadora, educação libertadora ou liberadora”. Isso no sentido de que não é em um seminário, curso ou aula que transformaremos as estruturas da sociedade. A educação libertadora é uma das muitas ações necessárias para transformar a realidade, e esse “fazer” deve ser simultâneo; não existe uma ordem linear de educar e, depois, transformar.

Ainda em relação ao uso das expressões, faz-se um adendo a partir de Gadotti (2012), cujo estudo encontrou na literatura o uso dos adjetivos “emancipadora” e “emancipatória” em duas formas muito parecidas: a primeira refere-se mais a ação, processo, práxis, prática, educação e a segunda, refere-se mais à concepção, ideal, teoria e princípios, currículo, ética, conceito, concepção, perspectiva. Portanto, evidencia-se aqui a diferença dos termos quando utilizados ao longo do texto:

> Por ‘perspectiva emancipatória’ da educação entende-se a visão de que os processos educativos precisam estar comprometidos com uma visão de mundo transformadora, inconformada com um mundo injusto e insustentável em que vivemos. Por isso, uma perspectiva emancipatória da educação e do trabalho deve desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade e promover a justiça e a solidariedade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia do educando. Daí a importância estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade, formando para o exercício da cidadania desde a infância (Gadotti, 2012, p. 2).

A educação emancipatória tem o poder de mudar a compreensão da realidade, mas só a ação política pode realizar a transformação social. No entanto, essa

compreensão da realidade não deve ser nunca prescrita. O trabalho mais conhecido de Freire, Pedagogia do Oprimido[29], explica que um dos elementos básicos da relação opressores-oprimidos é a prescrição: Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra (Freire, 2022b). Por isso, o comportamento dos oprimidos é sempre um comportamento prescrito, ou seja, constitui-se à base de pautas dos opressores.

Superar esta situação implica no reconhecimento crítico e uma ação transformadora a fim de instaurar uma razão que possibilite a busca do ser mais. Não é uma ação fácil, os oprimidos enquanto imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade e os riscos que envolve assumi-la:

> A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (Freire, 2022b, p. 48).

Entretanto, esta libertação é um ato social[30], não existe autoemancipação pessoal. Para o pensamento freireano (Freire; Shor, 2022), a emancipação deve ser um sentimento social, quem se liberta ajuda os outros a se libertarem por meio da transformação global da sociedade.

Para isso, é necessária uma nova relação entre escola e sociedade, conhecimento técnico, científico e popular. Se, dentro da comunidade escolar, na dimensão formadora dos saberes, já existe a divisão e hierarquia entre saberes[31] da comunidade científica e do corpo docente, o que resta para o conhecimento popular, deslegitimado? É necessária uma nova forma de organização e relação para que a escola aceite diferentes conhecimentos que compõem outras realidades e possam auxiliar na transformação dentro dela mesma. Além disso, o trabalho realizado pela escola deve contribuir para a transformação no exterior.

---

[29] Quando escreveu “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire havia sido exilado do país durante a ditadura militar. Esta obra não é atual visto que o contexto educacional é outro, modificado, inclusive, pelo próprio pensamento de Freire. Mas alguns conceitos serão utilizados neste trabalho, pois são importantes para pensar a educação emancipatória em outros níveis de escolarização além da educação para adultos.

[30] Ações individuais de uso da liberdade fazem parte do empowerment, um invento individual e psicológico. Para Freire, o termo empoderamento pode não significar a solução para a opressão. Ele vincula empowerment à autonomia individual, ao individualismo e à autolibertação (Freire; Shor, 2022).

[31] Ver mais em: TARDF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014. p. 31-55.

Se a emancipação, como um ato social, exige novas relações entre a instituição escolar e a sociedade, a condição para assumir este ato comprometido está na capacidade do ser humano de agir e refletir:

> Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (Freire, 2022a, p. 19).

Para Freire (2022a), um ser incapaz de comprometer-se é um ser a-histórico; em vez de se relacionar com o mundo, ele apenas está em contato com ele. Pensando com Dewey (1979), um ser incapaz de comprometer-se é incapaz de libertar-se, pois "é correto identificar a liberdade com a capacidade de formar propósitos e levá-los a efeito. Essa liberdade é o mesmo que autodomínio, pois a formação de propósitos e a organização dos meios para executá-los resumem o trabalho da inteligência" (Dewey, 1979, p. 65).

A respeito de agir e refletir, Freire (2022a) classifica três tipos de consciência: a consciência ingênua, na qual há uma busca de compromisso; a consciência crítica, na qual há um verdadeiro compromisso; e a consciência fanática, em que há uma entrega irracional ao compromisso. Apesar de distintas, as três consciências possuem fronteiras fáceis de atravessar. Por isso, o processo de emancipação exige cuidado e disciplina constante para que não permaneça na consciência ingênua, mas também para que não se desvie para o fanatismo.

Atuando e refletindo pela consciência crítica, o indivíduo é capaz de perceber-se condicionado pela estrutura em que se encontra. Neste momento, sua percepção muda; embora essa mudança não signifique uma transformação imediata na estrutura, é um passo importante no processo. O que antes era visto como algo imutável passa a ser compreendido como uma "realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles" (Freire, 2022a, p. 66).

Agindo pela consciência crítica, o indivíduo emancipado torna-se um dos agentes da mudança e tem a estrutura social como seu objeto de análise e transformação. Quando se diz que uma educação emancipadora está associada à práxis, refere-se exatamente a essa capacidade de atuar, operar e transformar a realidade, combinada com a capacidade de refletir, que torna o indivíduo um ser da práxis. Todavia, "Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas,

como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem” (Freire, 2022a, p. 26).

Isso significa que, se as consciências desses homens e dessas realidades são ingênuas ou fanáticas, não haverá um compromisso verdadeiro. Por exemplo, um professor que vê a Educação do campo apenas como uma modalidade de ensino e não como um projeto de sociedade e de campo não pode se comprometer com ela de forma concreta, mesmo que a aceite ideologicamente.

Além disso, a educação emancipatória e seus agentes de mudança enfrentam um grande obstáculo: a praticabilidade histórica da mudança gradual. Ao modificar uma dimensão da estrutura, rapidamente recebem respostas a essa mudança, que são de caráter estrutural e ideológico. Essas respostas frequentemente se manifestam na forma de resistência ou adaptação por parte das estruturas existentes e das ideologias predominantes, que buscam preservar o *status quo* e neutralizar os efeitos transformadores da mudança.

> De um lado, são as demais dimensões da realidade que, ao se conservarem como estão, criam obstáculos ao processo de transformação da dimensão sobre a qual está incidindo a ação transformadora; de outro lado, são as forças contrárias à mudança que tendem a se fortalecer diante da ameaça concreta da mudança de uma das dimensões em transformação (Freire, 2022a, p. 70).

A reação a essas transformações parciais são sempre fortes, um exemplo em relação à Educação do campo é o Pronera que, ao fortalecer e formar um importante contingente de pessoas[32] vinculadas aos movimentos sociais da via campesina nos últimos 20 anos, teve um enfraquecimento relevante de investimento ao ser gerido por um governo comprometido com o agronegócio, o que fez muitos cursos fecharem e consequentemente enfraquecer o debate por um projeto de Educação do campo e sociedade na medida em que exclui seus principais sujeitos dos meios institucionais.

Por isso, é fundamental uma prática política contínua na sociedade, que inclua uma educação emancipatória que desafie e problematize a realidade dos indivíduos. Para Freire e Shor (2022), essa educação emancipatória demanda uma postura diferenciada do professor. Gradualmente, ele deve se retirar da posição de força diretiva da aprendizagem, permitindo que os alunos assumam iniciativas mais críticas

[32] Segundo Brito (2023) O Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos.

e encorajando sua auto-organização. No entanto, além da dificuldade inerente em esperar que instituições tradicionais, como a escola, abdiquem de seu poder, o exercício da auto-organização é complexo. O professor pode enfrentar o desafio de soltar a autoridade muito cedo ou tarde demais, o que pode comprometer a eficácia do processo educativo.

> Fazer esse cálculo é uma coisa precária, que envolve, mais do que qualquer outro momento, o professor enquanto político, cientista e artista, sintetizando, a partir de muitas indicações e exercícios, uma compreensão sobre quando e como passar a autoridade aos estudantes (Freire; Shor, 2022, p. 157-158).

Freire desenvolveu um vocabulário específico da pedagogia libertadora, que apesar de ser inicialmente pensado para a educação de jovens e adultos, foi apropriado por outros níveis de ensino. São palavras ou termos-chaves que aparecem com frequência nas práticas pedagógicas e estudos críticos: diálogo, pedagogia situada, conscientização, consciência crítica, codificação e temas geradores.

Entretanto, a dialogicidade é sem dúvida a essência da educação como prática da emancipação. O diálogo não é algo novo para professores e alunos, o método dialógico-socrático já fez parte da formação inicial de vários professores. Há também as aulas de arguição que se segue à aula expositiva ou mesmo o formato pergunta-resposta-discussão a que muitos professores estão acostumados a utilizar em suas aulas, como também os círculos de discussão.

Mas o método dialógico de Freire apresenta um modelo diferente de aprendizagem e conhecimento. Ele não deve ser entendido como uma técnica ou artifício, pois em vez de iluminação seria uma forma de manipulação da classe. Deve ser compreendido como uma postura que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos:

> [...] O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação e reduz a obscuridade, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer sua cultura. O discurso tradicional convalida as reações sociais dominantes e a forma herdada e oficial do conhecimento (Freire; Shor, 2022, p. 170-171).

Essa compreensão do diálogo muda as relações entre aluno e professor. Trata-se de uma posição epistemológica em que o objeto a ser conhecido é mediado entre os dois sujeitos cognitivos. Mesmo o contato prévio do professor com o objeto não significa que ele tenha esgotado todas as dimensões de seu conhecimento. Desde

que o professor esteja aberto à sua própria reaprendizagem, essa ação confere um caráter democrático ao diálogo.

Isso porque, historicamente, é o conhecimento padronizado que confere autoridade ao professor. Quando ele anuncia que está reaprendendo o objeto em sala de aula, o processo de conhecimento redefine a autoridade, ameaça a posição do professor e impõe humildade à ordem existente.

Entretanto, a dialogicidade, enquanto essência da educação como prática da liberdade, deve estar alicerçada no amor, na humildade e na fé. Não é possível haver diálogo “se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire e Shor, 2022, p. 110). Sem a humildade, também não há diálogo, pois a pronúncia do mundo não pode ser um ato arrogante; o diálogo, enquanto um encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, não acontece quando um dos lados perde a humildade. E, por fim, não há diálogo se não há fé nos homens, não no sentido religioso, mas aquela que acredita no poder dos homens de fazer e refazer, na habilidade de ser mais como direito de todos os homens e não como privilégio de alguns eleitos.

> Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (Freire, 2022b, p. 121).

Para isso, o papel do agente da mudança nunca deve ser impositivo de uma visão de mundo sobre o outro, mas sempre um diálogo sobre ambas. É fundamental ter a consciência de que um ponto de vista reflete a situação do indivíduo no mundo e suas condições estruturais. Portanto, a ação educativa e política deve sempre partir do conhecimento crítico dessa situação; caso contrário, continuará a praticar a educação bancária.

É claro que, devido às relações de poder, nem todos se sentem capazes de atender à sua vocação de ser sujeito. Em certo momento histórico, esse diálogo deverá começar pela problematização da própria opressão. E aqui cabe uma importante reflexão: a liderança revolucionária não é proprietária das massas populares, apesar de seu papel indispensável na tarefa dialógica.

Na teoria da ação dialógica de Freire (2022b) a colaboração, união, organização e síntese cultural são características fundamentais. O diálogo, que é sempre uma comunicação, cria a colaboração. Isso porque não existe conquista das

massas pelos ideais revolucionários, mas sim a sua adesão - daí o papel essencial da liderança revolucionária:

> O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*. Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (Freire, 2022b, p. 228).

O contrário da teoria dialógica impõe a divisão dos oprimidos para que se mantenha a opressão e suas relações de dominação. Na teoria dialógica, a liderança necessita da união dos oprimidos entre si para a libertação. Nesse sentido, a organização das massas populares vem de encontro à manipulação imposta pelo ato dominador e é um desdobramento natural da sua unidade.

Conforme Freire (2022b) e Adorno (2020), toda ação cultural, enquanto forma sistematizada e deliberada de ação, atinge a estrutura social, no sentido de mantê-la (consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes) ou transformá-la. Para isso, toda ação cultural se constitui de teoria e métodos.

Freire (2022b) nomeia essas duas ações antagônicas como invasão cultural e síntese cultural. Na primeira, os espectadores e a realidade são a incidência da ação dos atores, e tudo deve ser mantido como está. Na segunda, não há espectadores e a realidade a ser transformada é a incidência da ação dos atores.

Portanto, em uma educação libertadora, a síntese cultural é a modalidade de ação do agente de mudança. Esta forma de ação cultural é uma ação histórica que se apresenta como ferramenta para superação da própria cultura alienada.

Como um processo que interfere na hierarquia de poder, o diálogo enfrenta diversos limites e obstáculos. Em uma sociedade de classes, o que se observa frequentemente é uma forma de pseudo-diálogo, onde as condições para uma verdadeira pedagogia dialógica não estão presentes de forma global. No entanto, a prática dialógica pode ocorrer em pequenos grupos e no interior das escolas, onde as condições são mais propícias para o desenvolvimento de uma pedagogia mais autêntica e engajada.

Há aqui outra tarefa para o educador. Como a ação pedagógica não se limita aos espaços da escola, em uma visão macroeducacional, é também sua tarefa organizar a sociedade. E para isso, deverá ter como estratégia muito mais a desobediência e o conflito do que o diálogo em si. A suspeita da crítica substitui a transparência do diálogo:

> O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica. Não pretendo com isso condenar todo diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo (Freire, 2022b, p. 12-13).

Provavelmente a visibilidade é um dos maiores ônus da prática emancipatória. Afinal, quem protesta, torna-se mais visível e vulnerável principalmente quando se está na oposição. Na vida concreta de um professor isso pode significar uma demissão, uma não-promoção, não ter aumento de salário ou mesmo dificuldades na vida profissional.

Outro obstáculo em relação à prática do diálogo em classe é a participação dos alunos ou a falta dela. Freire e Shor (2022) apontam a pedagogia situada como um possível caminho para esta participação, em que o diálogo é entendido como libertador na medida em que o conhecimento possa ser contestado e redescoberto.

A pedagogia situada é uma abordagem que busca descobrir com os alunos quais temas são mais relevantes para serem trabalhados. Isso não significa que, ao escolher os temas, os alunos simplesmente endossarão o que já foi dado com base em sua experiência prévia. Embora exista o risco de confirmação e manipulação, a maneira como o trabalho é conduzido pode levar os alunos a se distanciar do tema e refletir sobre aspectos que ainda não haviam considerado. Sob uma perspectiva crítica, que pode não ser habitual para eles, a percepção inicial sobre o objeto de conhecimento é desafiada. Esse tipo de estudo situado apresenta os objetos sociais como desafios à vida.

> Esses limites, ou dados, são re-percebidos, finalmente, como membranas em torno de nós, limites históricos, Grandes Muros construídos politicamente, que contactamos para descobrir pontos vulneráveis, por onde atravessar. Mesmo o reconhecimento de que estamos rodeados de membranas políticas já é um progresso. Então, encontrar os meios para ir além desses limites é uma tarefa do diálogo (Freire; Shor, 2022, p. 179)

Por isso é que, quando Freire (2022b) usa a expressão “chegada ao poder”, ele parte de uma visão dinâmica da revolução, ou seja, são condições objetivas que vão permitir a superação de uma situação opressora instaurando uma sociedade de homens em processo permanente de libertação. O contrário de uma visão estática de revolução com um antes e depois absolutos.

Mas o que tornará a chegada ao poder para este processo permanente de libertação é a revolução cultural, que pode ser explicada como a continuação necessária da ação cultural dialógica. A revolução cultural reconstrói a sociedade em suas múltiplas ocupações dos homens como campo de ação formadora. Uma cultura que culturalmente se refaz é o instrumento fundamental para esta mudança: “Como a entendemos, a ‘revolução cultural’ é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir” (Freire, 2022b, p. 214).

Assim chega-se ao entendimento do verdadeiro significado de uma educação emancipatória: É o esforço imutável da conscientização, com que o indivíduo, a partir de suas vivências, possa assumir o papel de sujeito da história sempre em diálogo permanente.

Quanto mais orgânico este diálogo, mais críticos tornarão povo e liderança e assim, a revolução cultural será mais forte frente aos riscos das opressões e invasões dos quais serão alvos a cada mudança estrutural, por mais pequena que seja. Para isso, há um enorme aparato para fiscalizar a imaginação das pessoas como forma de controle de seu exercício político - a televisão, o rádio, as redes sociais, as escolas, os esportes, a música- são meios para a cultura de massa taxar o modo como as pessoas pensam.

Por este motivo, Adorno (2020) alerta sobre o deslumbramento em relação aos professores com a educação emancipatória. Uma vez que um processo pautado em um esclarecimento da consciência que não leva em consideração a forma social em que a educação se concretiza continuará a se apropriar apenas de conhecimentos técnicos que de forma alguma ajudará na efetivação de uma democracia, afinal ela “só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2020, p. 154).

Essa educação que vá além de um esclarecimento da consciência precisa desconstruir a identidade subjetiva imposta de forma repressiva pela indústria cultural. Se antes, conforme Marx, a educação fazia os trabalhadores aceitarem ser classe proletária, hoje no capitalismo tardio o responsável por interiorizar esta dominação é a indústria cultural que para Adorno, corresponde à continuidade histórica “de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz, a racionalização da linha de produção industrial - seja fordista, seja flexível- do terror e da morte” (Adorno, 2020, p. 22).

Ainda conforme a perspectiva do autor, a formação impositiva na sociedade contemporânea capitalista se utiliza do mecanismo da semiformação, constituída por conteúdos irracionais e conformistas que juntos negam a razão e a vida intelectual e cultural ao mesmo tempo que estimulam um comportamento de adaptação das massas e conformação do eu. Por este motivo a emancipação não deve se basear em uma conscientização descontextualizada:

> O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural limita-se a uma semiformação, há uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais (Adorno, 2020, p. 24).

Este tipo de conscientização baseada em uma objetivação formal da razão perde algo imprescindível para uma educação emancipatória: a capacidade de experimentar o objeto de conhecimento confrontado com a realidade e seu conceito. Por este motivo a educação crítica é tendencialmente subversiva, pois ao experimentar o objeto para além de sua usual dominação, dissolve o seu próprio conceito.

Nesse sentido, apenas a recuperação da experiência formativa permitirá a reconstrução de um conhecimento efetivamente racional, sem o déficit emancipatório imposto pela racionalidade instrumental técnica. Para Adorno, trata-se de uma necessidade material diante de um futuro de barbarização para o qual a sociedade está se encaminhando.

3.3 A recuperação da experiência formativa

A experiência na ação dialógica tem a capacidade de fazer com que a problematização de si mesmo dê vazão a uma redescoberta como indivíduo. Toda a complexidade que essa descoberta envolve faz com que o mundo, o homem, a natureza e até mesmo as aves adquiram uma significação que até então não possuíam:

> Ela tinha visto aqueles animais muitas vezes. Ela conhecia alguns deles pelo nome. O gato e o cachorro, é claro – correm à solta na casa. Ela conhece as aves também. Podia distinguir um pardal de um canário-da-terra e um melro de um coro. E, é claro, todos os animais da fazenda. Mas ela nunca pensou nisso duas vezes. É exatamente como era. Todo mundo da sua idade sabia essas coisas. Era senso comum. Até aquele momento. Uma aula com nada além de estampas. Sem fotos, sem filmes. [...] E a voz da professora que

> comandava a nossa atenção, porque ela deixava as estampas falarem. As aves tinham um bico e o bico, uma forma, e a forma falava sobre a comida: comedores de insetos, comedores de sementes, comedores de peixe...Ela foi atraída para dentro do reino animal, tudo se tornou real. O que antes parecia óbvio tornou-se estranho e sedutor. As aves começaram a falar de novo, e, de repente, ela podia falar sobre elas de uma maneira nova. Que algumas aves migram e outras ficam quietas no lugar. Que as aves podem se extinguir. [...] E isso em uma sala de aula, com a porta fechada, sentada em sua carteira. Um mundo que ela não conhecia. [...] Ela não sabia o que a surpreendia mais: esse novo mundo que tinha sido revelado a ela ou o crescente interesse que ela descobriu em si mesma. Isso não importava. Caminhando para a casa naquele dia, algo havia mudado. Ela havia mudado. (Masschelein; Simons, 2021).

Esta mudança de percepção de si e do mundo provoca um novo enfrentamento do homem com sua realidade, a partir de suas contradições. Entretanto, para que a experiência formativa seja recuperada em sala de aula como um meio para a educação emancipatória, é preciso que ela seja antes fortalecida na formação de professores.

O saber docente é um tema amplamente discutido por autores como Borges (2001); Gauthier (2006) e Pimenta (2009). No entanto, é Maurice Tardif (2014) quem destaca a marginalização da experiência docente como constituinte do saber experiencial. Para Tardif (2014), os professores ocupam uma posição estratégica nas relações complexas entre a sociedade e os saberes que ela produz e mobiliza.

No interior dessas relações, o papel do corpo docente vai além da simples transmissão de conhecimentos. Sua função social abrange uma multiplicidade de saberes, que podem ser compreendidos como os chamados saberes docentes. Estes saberes incluem o saber da formação profissional, que é o conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras; o saber disciplinar, definido e selecionado pelas instituições de ensino superior; o saber curricular, apresentado na forma de programas escolares; e, finalmente, o saber experiencial, que ainda vive à margem do debate sobre sua legitimidade, não pela falta de objetividade, mas por outras questões que o envolvem.

Os saberes experienciais surgem da experiência e por ela são validados, incorporando-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades do saber-ser e saber-fazer. Talvez, a dificuldade de fortalecer esse saber na formação de professores esteja vinculada às relações dos professores com seus próprios saberes, uma vez que o saber experiencial retira o corpo docente do estereótipo de portador e transmissor de conhecimento para aquele que também

produz saber. Isso implicaria na legitimação social do professor, indo de encontro a uma prática docente que ele não controla e não produz.

> De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância - social, institucional, epistemológica - que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros? (Tardif, 2014, p. 42).

A crítica da experiência na prática docente permite que, por meio da relação entre pares e do confronto dos saberes produzidos, os professores possam julgar com objetividade a pertinência ou o realismo das reformas educacionais. Além disso, possibilita que eles concebam seus próprios modelos de excelência profissional dentro da sua profissão, capazes de formar outros docentes e formular respostas para seus problemas.

Mesmo com esse potencial, os saberes experienciais ainda têm um longo caminho a percorrer na formação de professores para serem efetivados como estratégia de profissionalização do corpo docente. Além disso, quando o debate incide sobre a experiência dos alunos em relação à experiência formativa, parece que essa prática está ainda mais distante.

3.3.1 Educação e experiência: uma relação histórica

Apesar de distante, a experiência e a educação têm uma longa história de relações. Edward Thompson ilustra o conceito de experiência usado ao longo do tempo na história, literatura e educação. O estudo publicado em 1968, investiga o contexto histórico e cultural no qual a ideia de experiência possa ser inserida.

No final do século XVIII, observa-se uma cultura letrada distante da cultura do povo. Quanto maior o espaço social entre eles, mais espaço para ilusões e imagens fictícias, como o campesinato virtuoso e inocente ou escritores populistas e nacionalistas na Europa Ocidental. Essa distância social, acobertada por ilusões, resultou em outra consequência: “as cerceadoras limitações de atitude que surgiram entre os homens de educação em relação à cultura - pois as duas coisas são intimamente relacionadas - e à experiência daqueles que se encontram fora da cultura letrada” (Thompson, 2002, p. 28).

Nos estudos de Thompson (2002), descortina-se, para além da manipulação e controle do povo, o medo da cultura popular autêntica. Por isso, a educação e a cultura eram encaradas como esmolas que deveriam ser administradas ao povo ou delas subtraídas de acordo com seus méritos. A tática de moldar o desenvolvimento intelectual e cultural do povo permaneceu extremamente forte na época vitoriana e continua viva atualmente.

A partir da década de 1790, surge a “marcha do intelecto”, com suas sociedades de desenvolvimento mútuo e um abandono da cultura popular baseada na experiência. Nessa época, a educação se apresentava como uma baliza em direção a um novo universo mental, totalmente separado do universo da experiência:

> O homem trabalhador autodidata, que dedicava suas noites e seus domingos à busca do conhecimento, era também solicitado, a toda a hora, a rejeitar todo o cabedal humano de sua infância e de seus companheiros trabalhadores como grosseiros, imoral e ignorante (Thompson, 2002, p. 32).

Esse cabedal ilusório, que investiu no trabalhador um estereótipo de ignorante em sua própria experiência formativa, causou danos inclusive nas lutas das minorias. Essas lutas, que foram tão duras e longas, exigiam de seus líderes e membros qualidades como autodisciplina, autorrespeito e treinamento educacional. Era muito comum que os mais dedicados na tarefa olhassem seus companheiros com aversão.

Além disso, a educação oferecida aos filhos da classe trabalhadora era totalmente distante da experiência e cultura destes alunos. A linguagem é a primeira tensão nessa relação, pois as crianças eram proibidas de utilizar os dialetos usados nas comunidades. Como consequência, eram reduzidas a um estado de servidão mental e moral imposto pelo sistema de educação por meio da obediência mecânica.

Para Thompson (2002), as formas como foram pensadas as classes sociais, educação e a cultura popular tornaram-se estabelecidas a partir da Revolução Francesa e permaneceram por mais de um século. Em relação a educação:

> [...] impunha com demasiada frequência uma repressão à validade da experiência da vida dos alunos ou sua própria negação, tal como a que se expressava em dialetos incultos ou nas formas culturais tradicionais. **O resultado foi que a educação e a experiência herdadas se opunham uma à outra** (Thompson, 2002, p. 36 grifo nosso).

O que se observa neste recorte histórico entre experiência e educação é que esta relação não se resume a uma “velha história”, pelo contrário, a ampla oferta de oportunidades educacionais não diminuiu a distância entre aluno e escola. Ao se tratar

do público das escolas do campo, Freire (2022a) é pontual sobre como o povo do campo é visto pelo sistema educacional: “Para eles, a incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a ‘visão do mundo’ que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais” (Freire, 2022b, p. 210).

Para pensar essa problemática, é necessário entender a experiência enquanto conceito, indo além de seu sentido vital definido pelas situações que espontaneamente são nomeadas de experiências reais, desde um acontecimento de grande importância até algo irrelevante, ambos distinguíveis pela memória.

3.3.2 Teoria da experiência

John Dewey, pedagogo e filósofo, defendia que a educação fosse baseada na experiência e na cooperação entre os alunos. Suas ideias foram divulgadas no Brasil por meio de Anísio Teixeira, que tentou introduzi-las na educação a partir da década de 1930.

A teoria da experiência de Dewey (1979) é composta por dois princípios básicos: o *continuum* experiencial e a interação. O princípio de continuidade é o que diferencia uma experiência educativa de outra sem tal valor. “Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (Dewey, 1979, p. 26). Portanto, toda experiência genuína atua de alguma forma nas condições objetivas em que ocorre, não se processando apenas dentro da pessoa.

Desde o nascimento, vive-se em um mundo de coisas e pessoas que são, em grande medida, reflexo do que foi feito ou transmitido. Logo, cada situação é única. Por mais evidente que seja, reconhecer que uma criança de favela tem uma experiência e uma visão de mundo diferentes de um menino da cidade ou de outro do campo é fundamental. Isso destaca a importância de ter um educador capaz de conduzir a experiência de seu aluno sem imposições.

O segundo princípio fundamental de uma experiência com função educativa é a “Interação”. Ele atribui à experiência a mesma importância que às condições objetivas e internas. Quando esses dois grupos de condições são considerados em conjunto pela interação, constitui-se o que Dewey (1979) chama de “Situação”. Os conceitos de situação e interação são inseparáveis:

> [...] Uma experiência é o que é, por que uma transação está ocorrendo entre o indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir em pessoas com quem esteve conversando sobre certo tópico ou acontecimento, o assunto da conversa também constituindo parte da situação; ou os brinquedos com que estiver brincando; ou livro que estiver lendo [...] (Dewey, 1979, p. 36-37).

As situações sucedem umas às outras, mas é o princípio de continuidade que leva de uma para outra. Ou seja, ao passar por essas situações, o indivíduo tem seu meio ou ambiente expandido ou contraído. O conhecimento adquirido em uma situação pode ser utilizado como instrumento para compreender a próxima. E esse processo dura a vida toda.

Uma possível interpretação desse processo é a ideia que Dewey (1979) critica: a preparação para um futuro idealizado. Para ele, só é possível viver no tempo em que se vive, [...] “e somente ao extrair de cada tempo atual o significado integral de cada experiência presente estaremos preparando para se fazer o mesmo no futuro” (Dewey, 1979, p. 49).

Para o educador, a atenção imediata deve estar na situação em que a interação ocorre e nas condições objetivas que ele pode, até certo ponto, regular, como equipamentos, livros, materiais, além do que não está sob seu controle imediato, como o arranjo social global em que as pessoas estão inseridas. Sobre essa teoria, Diniz-Pereira (2010) afirma que são a continuidade e a interação, juntas, que concedem valor à experiência e seu significado formativo.

Marie-Christine Josso (2004) também dedicou grande parte de seus estudos ao trabalho com experiências e histórias de vida. A socióloga e antropóloga suíça desenvolveu suas pesquisas com foco na experiência formativa. A partir de sua abordagem, é possível observar o diálogo com a proposta de educação libertadora de Freire, autor que a pesquisadora usa como referência.

Seus estudos permitem refletir sobre os processos formativos, o papel da memória e das experiências de vida. Para Josso (2004, p. 41), as histórias de infância são o primeiro elemento de uma aprendizagem. As recordações-referência de infância não contam o que a vida ensina, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida.

As experiências que formam e transformam as identidades ocorrem pelas interações com outras subjetividades e constituem o processo de formação. A formação ou autoformação é um objeto teórico de observação e, por sua vez, torna-se um conceito gerador de outros conceitos que se agrupam: temporalidade,

processo, experiência, aprendizagem, temática, tensão dialética, saber-fazer, consciência, subjetividade e identidade (Josso, 2004).

Torna-se mais fácil compreender que toda aprendizagem experiencial é acompanhada por uma teoria ou simbolização usada para desenvolver nos alunos a capacidade de resolver problemas. Josso (2004) afirma a importância da construção de narrativas para esse processo de autoformação, por ser uma atividade que exige um trabalho psicossomático em vários níveis. Narrar a si mesmo sob o ângulo de sua formação, utilizando as recordações e referências de uma vida, tem certas implicações.

Evocar as recordações e organizá-las em uma narrativa coerente sob o tema da formação implicará no diálogo com os outros conceitos gerados, desde a formação até a identidade. Portanto, dado que as experiências são únicas e o processo formativo também é, a consciência de si e do mundo gerada por esse processo também será única.

Nesse sentido, é comum pensar que uma educação que se afirma emancipatória utilize a experiência formativa como recurso, fundamentada em uma filosofia da educação ancorada na ideia de liberdade. Entretanto, Dewey (1979) alerta que uma filosofia de educação baseada na liberdade pode se tornar até mais dogmática do que a educação tradicional contra a qual se opõe, caso não mantenha um exame crítico sobre seus próprios princípios:

> Como a educação tradicional se baseava numa organização já feita e acabada, suporá que será suficiente rejeitar o princípio de organização *in totum*, em vez de lutar por descobrir qual o sentido de organização e como se poderá consegui-la na base da experiência (Dewey, 1979, p. 8).

Para isso, Josso (2004) e Dewey (1979) entendem que o caminho exige uma filosofia bem elaborada dos fatores sociais que constituem a experiência individual. Pensar uma nova escola ou uma nova forma de educar não significa rejeitar as práticas da educação tradicional e seguir um caminho oposto; significa levantar novos problemas que possam ser resolvidos com base em uma nova filosofia da experiência.

Na abordagem biográfica de Josso (2004), a aprendizagem experiencial envolve três dimensões existenciais: a consciência de ser psicossomático, ou *homo economicus*, que evidencia características do ser humano independentemente do contexto cultural ou sócio-histórico; a consciência de *homofaber*, que retoma o

questionamento “Quem sou eu?”; e a consciência de *homosapiens*, que evidencia valores que estruturam e orientam a existência. Assim, “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica" (Josso, 2004, p. 40).

Este é um dos caminhos indicados pelos autores para que o indivíduo oriente suas próprias aprendizagens e seu processo de formação. Uma vez dominada a aprendizagem experiencial, a integração do saber-fazer e dos conhecimentos pode tornar-se um importante suporte para transformações.

3.3.3 A educação para a experiência é idêntica para a emancipação

Em seus escritos sobre educação, Adorno e Horkheimer (1985) relacionam a realização de experiências com uma forma distinta de perceber a realidade, que pode conduzir à emancipação. Para os autores, a educação deve ser um processo de esclarecimento e superação da ideologia, capaz de desenvolver nos indivíduos a capacidade de realizar experiências que os tornem autônomos, sem a influência do outro.

Dessa forma, criam-se mecanismos de resistência à barbarização, pois “a educação para a experiência é idêntica à emancipação” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 151). Isso porque a experiência é um processo autorreflexivo e dialético, ou seja, um processo de mediação que forma o sujeito em sua objetividade. Nesse sentido, Adorno destaca dois aspectos fundamentais da experiência formativa em um sentido emancipatório: o materialismo e a dialética da experiência.

Um momento importante na experiência formativa é o contato materialista da experiência, ou seja, o contato com o objeto e a abertura para o concreto. Esse empirismo permite romper as limitações autoimpostas pelo desenvolvimento da teoria, ao recuperar a experiência do concreto sensível, em conjunto com o entendimento de conceitos que não representam totalmente a realidade (Adorno, 2020, p. 26).

Por outro lado, a experiência dialética representa o momento histórico de tornar-se experiente, de aprender pela mediação elaborada do processo formativo. Aqui, o processo tem tanta relevância quanto o resultado, pois a experiência formativa passa pelo movimento em que a figura realizada é confrontada por suas próprias limitações. Este é um sentido mais profundo da consciência, que não se resume ao desenvolvimento formal, mas à própria capacidade de fazer experiências. Conforme

Adorno: “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 2020, p. 164).

Nesse sentido, em que o processo é tão importante quanto o resultado, Adorno (2020) acrescenta ao debate sobre a educação uma mudança de perspectiva: em vez de focar em resolver o problema de forma definitiva, deve-se concentrar em dissolver a rigidez do objeto. Isso se realiza ao iluminar as contradições, que podem se tornar a base para uma experiência formativa.

Essa conversão só ocorrerá se o núcleo da experiência for constituído pela compreensão histórica do presente e pela recusa de um destino pré-determinado pela história. O sentido emancipatório reside na elaboração do passado e no rompimento das condições sociais e objetivas, até que o passado, fixado como garantia de continuidade, possa ser superado.

Entretanto, essa mudança pela educação não será tão abrupta ou transformadora como se pensa. Freire (2022a) já sinalizou em seus estudos, e Adorno (2020) também questiona que a formação, pensada a partir de uma determinada forma social do trabalho no capitalismo tardio, não tem forças suficientes para combater a conversão progressiva da ciência e da tecnologia em forças produtivas.

Portanto, na dinâmica atual do processo produtivo, a crise do processo formativo é inevitável, mas não impossível de mudar, desde que os sujeitos se reconheçam como seres transformadores da realidade por meio de seu trabalho criador. Essa mudança se torna irreversível quando “descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (Freire, 2022b, p. 238).

3.3.4 Experiência formativa na prática

No livro *A Autonomia de professores*, Contreras (2012), evidencia que a “experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos”. (Contreras, 2012, p. 116). Quando o assunto envolve as relações entre as pessoas e o tipo de experiência que lhes é proporcionado, o professor não precisa justificar a submissão a objetivos e valores em sua prática se não os assumir de fato. No entanto, se os assumir, deve comprometer-se verdadeiramente com eles.

É preciso ter em mente que a busca pela identidade perpassa a narrativa de formação, e essa busca acontece para todos os alunos em idade escolar, esteja o professor comprometido ou não com a experiência formativa. Dizer que um aluno é um sujeito em formação significa que, durante o processo de escolarização, ele deve ser consciente da sua própria formação.

Para isso, a qualidade primordial para alguém em formação é a capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser, conforme citado anteriormente por Josso (2004). Na prática, isso significa compreender a importância de o aluno do campo reconhecer que seu saber é essencial para a manutenção de sua própria vida. É fundamental que o saber-fazer do aluno seja valorizado na escola, e que o conhecimento de suas competências instrumentais e relacionais, oriundas de seu território, seja aceito e incluído na experiência escolar. Assim, ele poderá elaborar uma nova compreensão a partir do saber-pensar.

É inegável que as experiências são vivências particulares. A vivência só atinge o marco da experiência quando se realiza o trabalho reflexivo sobre o objeto; assim, a mesma vivência aplicada em uma turma pode resultar em menos experiências, já que cada processo é único. Portanto, por definição, “a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (Josso, 2004, p. 48).

Para a autora, a experiência integra um referencial que auxilia o professor a avaliar uma atividade ou situação nova. A fenomenologia das experiências é agrupada em três gêneros de aprendizagem: as aprendizagens e conhecimentos existenciais; as aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos e as aprendizagens e conhecimentos compreensivos e explicativos (Josso, 2004).

Assim, a partir das experiências, o aluno pode se conhecer como ser psicossomático, como um ser capaz de interagir com os homens, a natureza e as coisas e como alguém capaz de realizar representações:

> [...] se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas (Josso, 2004, p. 49).

Na formação experiencial, o sujeito é envolvido em uma atividade consciente, realizando uma aprendizagem voluntária ou imprevista em termos de competência

(psicossomáticas, pragmáticas ou compreensivas), e é colocado em interações consigo mesmo e com o meio.

Por isso, o diálogo na perspectiva de Paulo Freire é tão importante na experiência formativa. O domínio dessas competências implica a capacidade de integrar o saber-fazer e, juntamente com o conhecimento, submetê-lo a uma nova significação e orientação no contexto histórico e na própria história de vida.

Contudo, ao pensar em uma educação que almeje a emancipação, a experiência formativa, em algum momento, levará, nos termos de Adorno (2020), à consciência do sujeito sobre a falência da cultura e a imposição da barbárie. No entanto, essa consciência crítica, por si só, não será suficiente para mudar a situação. Ainda assim, a experiência formativa pode criar uma atmosfera mais favorável à transformação do que o clima atual da educação:

> Esta questão central para mim é decisiva; é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva a constitui, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo (Adorno, 2020, p. 179).

É perceptível que uma educação para a emancipação passa pela experiência formativa, também é nítido o consenso sobre a conexão orgânica entre a educação e a experiência pessoal do aluno, tanto que a nova filosofia da educação esteve comprometida, segundo Dewey (1979), com uma espécie de filosofia empírica. No entanto, antes de compreender o empirismo, é essencial manter sempre em vista o conceito de experiência.

Afinal, embora a compreensão de que toda educação genuína se realiza por meio da experiência seja aceita, isso não implica que todas as experiências sejam equivalentes a aprendizagens genuínas e educativas. “Experiência e educação não são termos que se equivalem” (Dewey, 1979, p. 17).

Na perspectiva de Dewey (1979), uma experiência pode ser deseducativa quando o efeito que ela produz distorce o crescimento para experiências futuras ou impede a pessoa de tirar o máximo proveito. Portanto, supor que a educação tradicional não envolve experiências é um erro.

Mas como pode o professor distinguir a qualidade da experiência? Para Dewey (1979), ela tem dois aspectos: o imediato, de ser agradável ou não, e a influência sobre novas experiências. O primeiro aspecto é fácil de observar, mas o segundo é

mais desafiador, pois exige que o educador disponha dos recursos necessários para que a experiência seja agradável, enriquecedora e proporcione ao aluno ferramentas para futuras experiências. Se a experiência não for concebida com clareza e não indicar uma série de operações a serem iniciadas e executadas, “estará reduzida a um jogo de palavras, que pode despertar emoção, mas poderá ser substituída por qualquer outra [...]” (Dewey, 1979, p. 17).

Por esses motivos, a escola nova falhou em implementar a experiência formativa. Pensar em um currículo apropriado para a nova educação é muito mais desafiador do que na escola tradicional, que já está estabelecida com seus conteúdos, métodos e interações. Criar uma prática a partir de uma filosofia da experiência é um processo lento, o que explica as críticas e as experiências negativas em relação à escola progressiva:

> A falta de um conceito de organização de base empírica e experimental dá aos reacionários uma vitória fácil. O fato, porém, das ciências empíricas oferecerem hoje o melhor tipo de organização intelectual que se pode encontrar em qualquer campo, mostra que não há razão para que nós, que nos consideramos empiricistas, tenhamos de ser os ‘fracalhões’ (‘*push-overs*’) em matéria de ordem e organização (Dewey, 1979, p. 22).

Quando se fala de empirismo, outro termo relacionado é a liberdade. A filosofia da experiência permite maior liberdade nos movimentos exteriores, ao contrário das limitações impostas pela organização tradicional de uma sala de aula. No entanto, essa liberdade externa é apenas um meio e não um fim.

Para o autor, a liberdade mais importante é a liberdade de inteligência, observação e julgamento. O erro mais comum é pensar na liberdade apenas em termos de aspecto físico ou atividade exterior, quando, na verdade, ela não se separa do interior, do pensar e do decidir.

Partindo do viés de pensar a prática da experiência formativa em aula, Freire também faz algumas ressalvas em relação a termos que podem ser confundidos, como experiência e espontaneísmo. Muitas vezes, na tentativa de ser um educador libertador, o profissional deixa os estudantes entregues a si mesmos, receoso de parecer autoritário. Freire e Shor (2022, p. 83-84) afirma que o educador precisa ser “radicalmente democrático, responsável e diretivo”, sendo diretivo no sentido de liderar o processo e não os estudantes.

Observa-se que nem na exposição da teoria, nem no diálogo sobre a prática pedagógica os autores apresentam a experiência formativa como uma receita que

possa ser reproduzida mimeticamente em qualquer ambiente e produzir os mesmos resultados. É necessário um propósito claro para uma filosofia de educação, o que requer uma operação intelectual complexa que envolve diversos fatores, como condições e circunstâncias dos ambientes, conhecimento de experiências passadas, diálogos com quem participou dessas tentativas, e a observação, análise e julgamento para definir o propósito da ação.

Nesta complexa operação, seguindo o pensamento de Dewey (1979); Adorno e Horkheimer (1985); Josso (2004) e; Freire (2022a), o único meio autêntico para a real compreensão dessas experiências é o método científico. Esse modelo é o mais eficaz para extrair o conhecimento das experiências, permitindo assim avançar e explorar o mundo em expansão.

Na prática, a mudança na percepção da realidade dos estudantes e dos professores ocorrerá a partir da ação e reflexão sobre a história, sendo o meio mais eficiente para efetivar a mudança. Entretanto, Freire e Shor (2022) trazem uma importante reflexão sobre o medo para o diálogo. Os autores expõem que, para tornar-se um sonho político concreto, o professor ou estudante frequentemente se vê obrigado a realizar experiências arriscadas. Isso pode levar à adoção de uma postura heroica, associada a quem busca uma mudança revolucionária.

No entanto, essa postura muitas vezes gera uma mística de sacrifício pessoal, na qual as pessoas sentem a necessidade de esconder o medo, distorcendo o trabalho realizado e criando a visão de que o medo é um sinal de inadequação. “[...] em vez de ser sinal de que você está pondo à prova formas de concretizar o seu sonho político, de torná-lo real na sociedade” (Freire; Shor, 2022, p. 98).

Pensar a experiência formativa na prática pedagógica é reconhecer que o medo, que muitas vezes limita as ações, pode proporcionar ao indivíduo um esclarecimento que o permita agir conforme as relações dialéticas. Essas relações envolvem um planejamento, ou seja, um sonho e os caminhos escolhidos para materializá-lo. No processo de esclarecimento, professor e aluno descobrem juntos as formas, mediações, métodos, caminhos e instrumentos necessários para alcançar o objetivo.

Como a educação emancipatória tem como essência a dialogicidade, essa relação não pode ser dicotomizada. Utilizar táticas autoritárias para tornar reais sonhos democráticos vai de encontro ao diálogo e não é possível. Apenas a ação dialógica permitirá reconhecer o contexto e o espaço que limitam as experiências.

Para alcançar este estágio importante do processo de emancipação, é fundamental compreender, como Josso (2004) e Freire (2022a) avalizam, que as experiências diárias de todos os envolvidos — educandos, educadores, camponeses, operários — são essenciais. É por meio delas que se chegará a uma compreensão rigorosa da realidade, pois essas experiências fornecem o concreto do senso comum. O rigor científico, por sua vez, parte da realidade e do esforço para superar a visão ingênua das coisas.

Sobre a importância da realidade do aluno na experiência formativa, Freire e Shor (2022, p. 182) questionam: “Não compreendo o conhecimento crítico ou científico que aparece por acaso, por um passe de mágica ou por acidente.” Ou seja, quando uma escola não permite que a experiência do saber-fazer seja valorizada na prática pedagógica, ela nega a própria subjetividade do aluno.

Em termos de exemplo, observa-se a cultura camponesa muitas vezes negada no currículo para dar lugar ao agronegócio e ao empreendedorismo, ou a cultura urbana sendo marginalizada na comunidade escolar por meio de categorias convencionais e falsas oposições. Rótulos como “culto”, “popular” e “de massa” são frequentemente utilizados para classificar socialmente instituições e bens culturais, sem levar em conta a complexidade das identidades dos alunos.

Um aluno nunca será apenas da cidade, apenas do campo, ou apenas da favela. Categorias como culto e popular há muito deixaram de ser suficientes para capturar as novas manifestações e identidades que emergem desses cruzamentos. Portanto, compreender a subjetividade dos envolvidos no objeto de estudo é um instrumento potente para a educação emancipatória.

A atividade de escuta na ação dialógica é tão importante quanto o processo de autoconhecimento. Este, por sua vez, enfrenta um grande obstáculo que se impõe à emancipação: a própria realidade opressora, que absorve tudo e todos com uma força penetrante, moldando as consciências. Nesse sentido, é necessário libertar-se dessa realidade. “Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo ‘bláblábla’, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (Freire, 2022b, p. 52).

À primeira vista, a crítica de Freire (2022b) ao ativismo parece contraditória, mas o que realmente se contradiz é a ação pela ação caracterizada como experiência. É quando se exclusiviza a ação com o sacrifício da reflexão. Quando a reflexão é minimizada, a ação pela ação nega a práxis verdadeira e o diálogo. O oposto também

ocorre; nos termos do próprio autor, “a palavra inautêntica” é aquela que se esgota em sua dimensão de ação, pois não denuncia verdadeiramente o mundo por não ter compromisso com a transformação.

A ação pela ação, ou a palavra pela palavra, são dicotomias que geram formas inautênticas tanto de existir quanto de pensar.

3.3.5 Experiência e educação não são termos que se equivalem, mas se relacionam

Embora estejam relacionados, experiência e educação não são equivalentes. Afinal como já exposto, nem toda experiência é educativa. O que separa uma experiência comum de uma experiência educativa é a sua capacidade de ser formativa. Surge, então, uma pergunta: qual é o papel da experiência formativa no processo de emancipação? Ou, adaptando os questionamentos de Diniz-Pereira (2010): como as experiências, práticas e teorias se relacionam para moldar os indivíduos que nos tornamos? Quais são as implicações dessa discussão para uma formação emancipatória?

Esses questionamentos serão aprofundados por meio da análise de um estudo de caso que examinará anos de experiências individuais e coletivas em um curso técnico de nível médio. Trata-se de uma realidade concreta analisada sob diferentes perspectivas subjetivas.

Também é um convite à memória, incentivando os egressos a reviver vivências, tanto as provocadas quanto as não provocadas, e a refletir sobre suas implicações. Houve um alargamento do campo da consciência? O que se extrai como conhecimento do conjunto dessas experiências? Houve mudança ou responsabilização? São várias as implicações que compõem o processo de formação em busca da emancipação.

A discussão até aqui tem se centrado na educação libertadora e emancipatória, tanto no nível teórico quanto na prática escolar, esta última direcionada a um lugar específico: o espaço físico da escola. No entanto, há outro contexto em que a educação libertadora é igualmente possível: nos movimentos sociais. Para Freire e Shor (2022, p. 70), “[...] na intimidade destes movimentos, temos aspectos da educação libertadora que algumas vezes não percebemos.”

Foi por meio de uma investigação em uma instituição associada à educação popular que Adams e Streck (2014) identificaram sinais de que o processo de

emancipação pode estar ocorrendo. Os movimentos sociais sempre foram difusores da educação popular, nascidos em um contexto de oposição ao regime militar, esses movimentos continuam a ser um solo fértil na disputa política pela interpretação das realidades. Assim, é no contexto de práticas sociais, como os presentes na ONG investigada pelos autores, que a presença de indicadores de emancipação pode ser verificada.

Em consonância com Freire e Adorno, para quem a emancipação é composta pelas dimensões subjetiva, social, cultural, econômica e política, Adams e Streck (2014) evidenciam, a partir dos indicadores, que a “emancipação tem a ver com uma dinâmica não linear, mais centrada em processos do que em estágios finais de libertação ou transformação social, de acordo com visões deterministas” (Adams; Streck, 2014, s.p.).

Os indicadores utilizados como instrumento de observação pelos autores, embora identificados por meio da observação dos sujeitos e representativos da sua realidade, são, na verdade, sinais de emancipação identificados a partir de três dimensões. A dimensão sociocultural foca no compromisso ético-político do grupo e em fatores externos a ele, valorizando os saberes locais, respeitando as diferenças e as relações de gênero. Na dimensão ambiental, são observados o cuidado com a natureza, a produção de bens ecologicamente corretos e o destino adequado dos resíduos. Já na dimensão de sustentabilidade econômico-financeira, a viabilidade econômica e o crescimento da autonomia são vistos como formas de diminuir a dependência de organismos de apoio financeiro ou técnico" (Adams; Streck, 2014, s.p.).

A partir dessas dimensões, foram criados os indicadores referentes à emancipação, que se apresentam como condição para a transformação social. Portanto, utilizar-se-á dessas dimensões para, com base na realidade estudada e por meio das falas dos egressos, facilitar a compreensão dos resultados e indicar proposições ao final do processo de pesquisa.

É neste espaço - não tão novo - de existência que o diálogo do quarto capítulo se desenvolverá. Contudo, para aprofundar essa análise, é essencial observar como os documentos regulatórios do ensino técnico de nível médio e da Educação do campo interagem com o conceito de emancipação.

3.4 Complicando soluções fáceis: uma análise dos documentos regulatórios em diálogo com a emancipação

Tendo em vista o exposto nas seções anteriores, é chegado o momento de examinar como os principais documentos regulatórios para o ensino médio técnico e para a Educação do campo dialogam com o conceito de emancipação discutido até aqui. Com base na visão de Adorno (2020) sobre a postura frente ao objeto de conhecimento, enfatiza-se a importância de manter uma abertura total para a análise, evitando-se a limitação ao que parece natural e buscando registrar possíveis limitações, “confrontando-nos com dificuldades ocultas e complicando soluções fáceis” (Adorno, 2020, p. 12). Para essa tarefa, foram utilizados os seguintes documentos para a análise:

Quadro 12 - Documentos para análise

Documento	**Abreviação**
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	CF
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDBEN
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002- Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo	Resolução NCE/CEB 1/2002
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008- Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	Resolução NCE/CEB 2/2008
Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA	PRONERA
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012- Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio	DCNEP
Lei nº 13.005, de25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	PNE
Base Nacional Comum Curricular	BNCC

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para a leitura dos documentos, procurou-se estabelecer uma aproximação com as categorias do referencial teórico deste capítulo. A análise desenvolve-se em cinco momentos distintos.

No primeiro título, *Cidadania, autonomia e pensamento crítico*, são discutidos conceitos intimamente relacionados ao de emancipação, com foco em seus significados nos textos da legislação. Em *Esclarecimento da consciência*, seguindo a

perspectiva de Adorno, a análise busca identificar se os documentos regulatórios oferecem condições para um esclarecimento crítico, capaz de expor as raízes dos problemas educacionais e sociais, além de contribuir para a criação de bases que promovam mudanças. Em seguida, em *A consciência e a mudança na Educação Libertadora de Freire*, é examinado como a educação libertadora é abordada nesses documentos, refletindo-a como um processo de mobilização e transformação social.

No quarto momento, sob o título *Experiência formativa como base*, a análise concentra-se em como os documentos regulatórios abordam a teoria da experiência, incluindo a integração das vivências dos alunos no processo educativo e a valorização dessas experiências. Por fim, em *A promoção do protagonismo na Base Nacional Comum Curricular*, realiza-se uma análise crítica do conceito de protagonismo, uma categoria que ganhou destaque especialmente com a BNCC. São examinadas a utilização do termo e suas implicações para a prática pedagógica.

3.4.1 Cidadania, autonomia e pensamento crítico

Para compreender a presença ou ausência do termo emancipação nos documentos analisados, torna-se essencial revisitar o contexto histórico e as políticas educacionais brasileiras, bem como examinar de que maneira conceitos como cidadania, autonomia e pensamento crítico se conectam e dialogam com a ideia de emancipação.

Em relação ao cenário educacional, foi em meados de 1960 que os interesses pela emancipação surgiram por meio da produção de Paulo Freire. Mesmo que, no final dos anos de 1970 a transferência da tradição curricular americana tenha marcado fortemente o campo curricular brasileiro[33], a teoria de Freire representou o primeiro esforço no Brasil em debater o currículo pelo viés emancipador (Moreira, 2012). Esforço este, praticamente exterminado dos debates educacionais com a ascensão dos militares no governo em 1964.

Embora seja necessário destacar a presença marcante de Anísio Teixeira, cujas concepções de educação, homem, sociedade e conhecimento influenciaram significativamente o campo educacional entre as décadas de 1920 e 1960.

[33] Inclusive a obra “Pedagogia do Oprimido”, escrita em 1968, em razão da Ditadura Militar, somente foi publicada e divulgada no Brasil em 1974.

Considerado o mais importante seguidor das ideias de Dewey no Brasil, Teixeira via a escola como responsável por formar sujeitos capazes de agir de acordo com os princípios de liberdade e responsabilidade diante do coletivo. Apesar de seu esforço em compreender o contexto socioeconômico e cultural do país naquela época, a educação acabou se tornando um instrumento da burguesia em uma era de industrialização. "[...] o seu otimismo perante a realidade da ciência, o método científico e as suas aplicações técnicas foram que o conduziram também ao otimismo em relação a uma nova escola" (Santos; Prestes, 2006, p. 138).

Na mesma direção, a década de 1980 foi considerada a "década perdida" na Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1990, quando reconheceu o fracasso do programa formulado em 1981 para os países mais pobres (Peres, 2016, p. 38). A década seguinte foi marcada por uma série de encontros nacionais e internacionais que convergiram em reformas educacionais em toda a América Latina. Pautas como a alfabetização e a educação para todos orientaram a transformação dos sistemas educativos e marcaram as políticas educacionais integrais, articuladas às políticas sociais e econômicas.

Como em qualquer campo científico, as reformas curriculares estimulam contradições que também desencadeiam movimentos de resistência, os quais viam tais reformas como meios para melhor ajustar o sistema educacional às necessidades sociais e não para mudá-lo (Peres, 2016).

A redemocratização, consolidada em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, fez ressurgir o interesse pela emancipação ao mesmo tempo em que possibilitou a organização do movimento das massas e o debate crítico no interior das escolas e universidades, para pensar em um currículo a partir de uma nova perspectiva teórico política[34]. Assim, o pensamento pedagógico teve influência de Marx e Gramsci e alcançou certa autonomia, apesar dos princípios liberais continuarem a atravessar os discursos:

> A modificação do cenário educacional envolveu, após vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo

[34] Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (ANPEd) teve grande importância na medida em que oportunizou o intercâmbio de ideias contrárias ao status quo, além de estimular o debate em prol de uma educação voltada à transformação social.

> equacionamento da questão do ensino básico (Moreira, 2012, p. 129-130).

Este despertar para uma linha de pensamento que antes só podia encontrar eco na clandestinidade é fortemente marcado pela compreensão da relação estreita entre a educação e a política e pela importância da educação das camadas populares como um caminho de transformação social ligado aos seus interesses.

A demonstração da necessidade do desenvolvimento de sujeitos críticos e emancipados começou a fazer parte dos documentos da Política Educacional e Curricular desde os anos 2000, com a participação de intelectuais de esquerda na redação desses textos, como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Henrique Moura, Marise Nogueira Ramos, Dermeval Saviani (Peres, 2016).

O documento[35] chamado Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2010), é um exemplo dos resultados dessa influência. Nele, são discutidos conceitos que o Ministério da Educação (MEC) vem incorporando em relação à formação profissional e tecnológica desde 2003: Ensino médio integrado, politecnia e formação humana integral.

A partir do que foi dito, apresenta-se um ponto relevante sobre a relação estrutural entre educação e política. Em termos práticos, o debate das políticas públicas é um campo em disputa. Pode-se exemplificar isso a partir deste mesmo documento e de outros produzidos na mesma época. Representantes que formularam tais documentos denunciaram ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que suas considerações não foram devidamente incorporadas pelas Diretrizes de formação profissional e tecnológica.

Segundo a investigação de Peres (2016), o Parecer aprovado pelo CNE de 4 de maio de 2011 descreve a formação profissional centrada na dimensão econômica. Além disso, o desenvolvimento do currículo por competências e a organização curricular fragmentada acarretam a precarização da formação. Entretanto, conforme a própria autora, não cabe aqui analisar os textos sistematizados na íntegra:

> É suficiente apontar de que forma, contraditoriamente, conceitos relacionados à perspectiva da formação humana integral surgem na Política Educacional e Curricular, documentos que representam os interesses de produção e reprodução da vida social em uma sociedade especificamente capitalista (Peres, 2016, p. 45).

[35] O documento foi produzido em 2010 pelo Grupo de Trabalho formado por intelectuais ligados aos campos Trabalho e Educação, e Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação Pesquisa em Educação (ANPEd), constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Ver mais em Peres (2016).

Portanto, não é difícil entender por que, nos documentos relativos ao ensino médio técnico e a Educação do campo, existe um não-lugar em relação ao conceito de emancipação, vazio este preenchido por diálogos com termos afins como cidadania, autonomia e pensamento crítico. Ao analisar o conceito de cidadania à luz do pensamento de autores da teoria crítica, Alf (2013, p. 30) constata que cidadania e emancipação são conceitos estreitamente ligados, porém não devem ser considerados como algo que pode ser concedido à humanidade por outrem, mas sim pelo esforço individual e coletivo “almejando liberdade e a justiça”.

O único documento que disserta sobre o conceito de emancipação e que inclusive o insere como um princípio educador é o das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Mesmo após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes continuam válidas e formam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as escolas em suas organizações. No relatório da DCNGEB, em referências conceituais, é possível observar o primeiro compromisso da educação brasileira com uma escola emancipadora e libertadora:

> Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (Brasil, 2013, p. 5).

Seguindo a leitura do documento, é possível compreender este princípio educativo e emancipador como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber, expresso no artigo 3º, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora seja possível interpretar que as DCNGEB mantenham uma relação dialógica e transformadora com o mundo por meio da educação, nenhuma outra diretriz ou documento analisado reforça - ou sequer cita- o desejo de uma educação emancipadora e libertadora. Tal perspectiva sobre a formação humana tem sido substituída por outras, como educação cidadã, responsável, crítica, autônoma e participativa.

Com toda certeza, a cidadania é a pedra angular dos documentos que orientam a educação, a começar pelo documento mais importante do Brasil, a Constituição Federal (CF). Na seção I da Educação, art. 205, pode-se inferir que o papel da educação é promover o pleno desenvolvimento da pessoa, sua qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. Para a CF, a cidadania é um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Há aqui uma complexa relação de retroalimentação: a educação que é dever do Estado e da família, é responsável por promover a cidadania, que, no âmbito coletivo, simboliza o poder de um povo, a partir das escolhas individuais de cada cidadão, por meio das eleições representativas.

Cabe aqui um adendo sobre a CF e a Educação do campo. No Brasil, todas as suas constituições contemplaram a educação escolar; entretanto, a educação rural não foi sequer mencionada nas cartas de 1824 e 1891, evidenciando um país que, apesar de origem agrária, ainda possui resíduos de matrizes culturais vinculadas ao latifúndio e ao trabalho escravo. Apenas em 1988 a Constituição afirma a educação como um direito independente se o cidadão residir em área urbana ou rural (Brasil, 1988). Esse fato possibilitou que a Educação do campo chegasse ao escopo atual de documentos no âmbito do direito à igualdade e respeito às diferenças.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o papel da educação é reafirmado conforme estabelecido na CF, com especial atenção para a modalidade do ensino médio, na qual a cidadania, paralelamente à preparação para o trabalho, será uma de suas finalidades, para que o educando possa se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (Art. 35, inciso II). Aqui, somam-se como finalidades a autonomia intelectual e o pensamento crítico para o aprimoramento do educando enquanto pessoa humana.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), a ideia de cidadania está ligada diretamente a um perfil profissional. Os cursos têm por finalidade proporcionar saberes e competências profissionais necessários para o exercício da profissão e da cidadania, com foco em responder “de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional” (Brasil, 2012, p. 6).

Sendo a oferta de uma educação de qualidade ponto crucial para a formação para a cidadania, é preciso que ela se efetive como direito a todos. Pensando nisso, o Plano Nacional de Educação (PNE) tornou-se um importante instrumento de planejamento que orienta, executa e aprimora políticas públicas educacionais. Por ser

decenal, o PNE tem a capacidade de passar por diferentes gestões de governo e superar a descontinuidades das políticas públicas, que são sempre conduzidas de maneira político-partidária.

Infelizmente, a pouco menos de um ano para encerrar sua vigência em 2024, as avaliações[36] das 20 metas estabelecidas pelo Ministério da Educação são lastimosas. A meta 11, por exemplo, que visava triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade de oferta até teve um aumento de 15,5% entre 2013 e 2021. Contudo, para que a meta seja alcançada, será necessário um crescimento de 200% o que obviamente é impossível. Vale mencionar que a baixa execução das metas é, em boa parte, reflexo dos cortes orçamentários que a educação tem sofrido.

Dada a sua importância e impacto no cenário educacional, o PNE não ficou imune à disputa política. Por mais simples que pareçam certas expressões, a depender do conceito sob qual são interpretadas, podem mudar objetivos e estratégias, indo ‘de encontro’ ou ‘ao encontro’ da emancipação humana. Uma das polêmicas conhecidas nas votações das emendas foi a alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais. O senado alterou o texto, suprimindo a ênfase na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual” e substituindo por “cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação”. Assim ficou formulado o inciso III do art. 2º que afirma as diretrizes do PNE: “III- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

De um lado, é possível inferir que exercer a cidadania implica contribuir para a construção de uma sociedade livre de qualquer forma de discriminação. Por outro lado, o que não é explicitado pode levar cada indivíduo a atribuir significados distintos ao conceito de discriminação, resultando na exclusão de determinados grupos desse ideal de cidadania.

A própria ideia de cidadania é bastante antiga, remontando à Grécia do século VIII A.C. Naquela época, a cidadania se manifestava na pólis, uma sociedade em que todos os cidadãos eram considerados livres e iguais. Nesse contexto, o poder não era representativo; todos deliberavam diretamente sobre as decisões que afetavam a

[36] Fonte: Inep - Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.

sociedade. No entanto, apenas aqueles que possuíam riquezas e propriedades de terra eram considerados cidadãos.

As expressões “pensamento crítico” e “autonomia” aparecem lado a lado, primeiramente na LDBEN (Brasil, 1996, s/p) como parte do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico”. E depois, de forma mais expressiva na BNCC conceituando crítica e autonomia:

> Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (Brasil, 2018, p. 463).

Para isso, orienta-se que a escola esteja preparada para receber as juventudes a partir de experiências e processos intencionais, garantindo as aprendizagens - metas necessárias - e promovendo situações de respeito à pessoa humana e aos seus direitos (Brasil, 2018). Entretanto, não se considera que, para promover uma situação de respeito à pessoa humana, em qualquer coletivo haverá contradição ou conflito, mesmo que oculto, devido às trajetórias de cada um somado à objetividade. Aqui, a análise crítica parece estar mais próxima de ser suporte para a construção de identidades e projetos de vida e não para uma mudança social.

Ainda assim, nos termos dos documentos que compõem este *corpus*, o cidadão emancipado parece ser o equivalente a um ser autônomo, autodidata, participativo e crítico. Quando o estudante é provido destes atributos estaria apto a constituir-se um cidadão. Mesmo que essa cidadania tenha sua gênese no interior da sociedade capitalista e consiga, no máximo, equilibrar as desigualdades sociais, ela nunca as erradicará:

> [...] articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco. Observemos, porém, que não se trata de mera questão de intenções subjetivas. Pode-se ter a melhor das intenções e estar equivocado. Também não se trata simplesmente de uma questão de termos, que poderia ser mudado ao bel-prazer do sujeito. Com efeito, pode-se utilizar o termo cidadania e estar pensando em uma sociedade efetivamente livre. Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e de termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real (Peres, 2016, p. 59).

Por isso, difundir a cidadania, pensamento crítico ou emancipação política como finalidades da educação sem considerar as consequências concretas do campo

educacional, suas contradições e limites aos quais os indivíduos estão submetidos, configura-se como um falso compromisso e uma compreensão limitada dos documentos jurídicos diante da processualidade da totalidade social.

3.4.2 Esclarecimento da consciência: revelar raízes para criar condições de mudança

Para Adorno (2020, p. 12), a emancipação, compreendida como a condição de todos serem sujeitos conscientes e reflexivos da história, "aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento da ilustração", só se concretizará como alternativa histórica se considerarmos a sociedade e a educação em seu devir.

Isso significa que, a sociedade e a educação devem ser interpretadas conforme a forma social em que estão inseridas e o próprio processo de esclarecimento, que é dialético. Com a forma de um ouroboros[37] - a serpente que morde a própria cauda- a educação necessária para a transformação está impotente pela própria educação que recebe. Por este motivo, o autor afirma que uma educação que se proponha a esclarecer a consciência deve começar revelando suas raízes históricas, pois só assim criará condições para uma nova situação vigente.

Conceber um conceito de educação que ultrapasse a modelagem de pessoas e a mera transmissão de conhecimentos, mas a formação de uma consciência verdadeira:

> Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. **Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado** (Adorno, 2020, p. 154, grifo nosso).

O entendimento de Becker (2020) a esse respeito é de que o conceito de homem emancipado não deve ser convertido em um ideal orientador, afinal, a própria ideia de emancipação é ainda abstrata e inserida numa dialética. Assim, a ideia de emancipação deve ser incorporada na prática educacional e no pensamento, mas, para isso, é preciso desvelar as contrariedades que podem barrar a possibilidade dessa consciência verdadeira.

---

[37] O termo “Ouroboros” tem suas raízes na mitologia egípcia e grega, onde a imagem de uma cobra ou serpente que morde a própria cauda.

Esses obstáculos passam por uma ambiguidade para a qual não se tem respostas definitivas, mas que não pode ser desviada se a estratégia é chegar às raízes do problema. Trata-se da ambiguidade no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade. Na prática, essa ambivalência resulta em um processo de esclarecimento que não leva em consideração as formas sociais em que a educação se concretiza, resultando em um esclarecimento supérfluo e na tendência à apropriação apenas dos conhecimentos técnicos.

Nos termos de Adorno e Horkheimer (1985, p. 13), “a falsa clareza é apenas outra expressão do mito” em sua qualidade explicativa. Essa sempre foi obscura e iluminante ao mesmo tempo, posto que tem como característica a familiaridade com uma linguagem desgastada e o fato de dispensar o trabalho do conceito.

A falsa clareza e até mesmo a ausência total de uma consciência a respeito do valor da educação na formação da cidadania fizeram com que a demanda escolar, inicialmente, fosse predominante das classes médias, que a viam como fator de ascensão social no processo de industrialização da época.

Às populações do campo restou a reprodução de técnicas arcaicas de cultivo que não exigiam nem mesmo alfabetização. A introdução da educação rural na legislação brasileira ocorreu apenas nas primeiras décadas do século XX, quando o movimento migratório do campo preocupou forças econômicas, sociais e políticas. Assim, a educação ofertada no campo passou a ser vista como uma possibilidade de permanência e aumento da produtividade no setor rural.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1/2002), o projeto institucional das escolas do campo estabelece a garantia da gestão democrática, cuja existência é pré-requisito para um esclarecimento alicerçado na teoria que analisa a formação social em que estão inseridos a escola, comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos e sociedade externa. Já no Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), essa análise da formação social pode ser assegurada em uma política de formação de profissionais da educação que atenda as especificidades das escolas do campo considerando suas condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo (Brasil, 2010).

Em consonância com a ideia, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP). Além do reconhecimento

das especificidades, os cursos devem articular-se com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios em que são ofertados, observando os arranjos socioprodutivos e as demandas locais (Brasil, 2012).

Claro que, em uma primeira leitura, a linguagem utilizada nos documentos pode ser vista, após tantas repetições, como uma esperança de inovação e mudança. No entanto, a educação, acompanhada de seus termos desgastados, precisa proporcionar elementos concretos para que os alunos possam compreender e discutir as relações sociais de trabalho e produção, o que só será possível por meio da compreensão histórica das sociedades contemporâneas. Só assim o esclarecimento com aspecto emancipatório da razão será viável.

Entretanto, esse aspecto emancipatório tem sido preterido em favor da razão instrumental, que, por sua vez, constitui um grande empecilho para um esclarecimento real e uma democracia efetiva. Esse domínio técnico-científico da natureza é tão potente que inclui a própria natureza interior do homem e do mundo social, resultando na indústria cultural como um produto risível (Adorno, 2020).

É sabido que a educação não pode ignorar a preparação dos sujeitos para viver em sociedade e no trabalho; sem esse objetivo, ela seria impotente. No entanto, produzir apenas pessoas bem ajustadas à forma social desigual em que se encontram é precisamente o que há de pior em sua essência e o mais difícil de superar.

Nessa direção, a totalidade dos documentos analisados vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, como por exemplo, Art. 1º, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No entanto, essa vinculação, como é colocada, por vezes encontra resistência, como é o caso das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP).

O presidente do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e educadores dos campos “Trabalho e Educação” e “Educação de Jovens e Adultos” da ANPEd escreveram ao Conselho Nacional de Educação (CNE), posicionando-se a respeito do parecer e Resolução das DCNEP. O grupo manifestou discordância em relação ao texto por compreender que ele expressa uma concepção limitada de educação profissional e sua relação com o ensino médio (Brasil, 2011). Posteriormente, o CNE emitiu uma nova proposta de parecer que, apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo grupo de trabalho da ANPEd, manteve a perspectiva do currículo centrado em competências para a empregabilidade.

Segundo o guia de implementação dos Itinerários Formativos (Resolução CNE/CP n. 1/2021) da BNCC, o termo competência profissional significa a capacidade individual de mobilizar, articular, integrar conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam responder os desafios do mundo do trabalho com autonomia intelectual e consciência crítica.

Pensando nessa ambiguidade, são grandes os desafios que se impõem à educação diante de um panorama que claramente valoriza o conhecimento técnico e reflete um falso esclarecimento a partir de termos como autonomia, consciência crítica e afins. Na busca por soluções rápidas, o Brasil assume atitudes precipitadas, como, por exemplo, a necessidade de qualificação que se confundiu com o populismo do ensino técnico. Para Medeiros e Brennand (2021), isso resulta em uma formação aligeirada, mais prática do que crítica e alicerçada no valor econômico da educação. Além disso, o foco da formação do trabalhador recai sobre a ciência aplicada, em detrimento da formação do sujeito em suas várias dimensões.

Portanto, reunir na educação princípios individualistas e sociais -adaptação e resistência- conforme Adorno (2020), é uma tarefa muito difícil para o pedagogo atualmente. Afinal, é possível escapar de um conformismo uniformizador e, ao mesmo tempo, manter a individualidade do indivíduo? Uma educação emancipadora como um processo de mobilização, é possível?

3.4.3 A consciência e a mudança na Educação Libertadora de Freire

A perspectiva de Freire, à semelhança do que diz Adorno (2020), é o entendimento da educação como instrumento político. Entretanto, para além de uma consciência crítica que crie um clima intelectual e social capaz de inibir a repetição de eventos trágicos - o que já é uma grande tarefa - Freire atribuiu ao campo educacional o papel de não só alfabetizar e conscientizar os indivíduos, mas também instrumentalizá-los para a intervenção social.

Sob essa perspectiva, identificam-se três momentos ou categorias no pensamento de Freire: a formação – já discutida, em parte, nos diálogos com Adorno e a conscientização -, a organização e a intervenção social. Essas categorias apresentam grande proximidade com o tripé que orienta a organização nos movimentos sociais da Via Campesina: formação, organização e luta.

Aliás, quando o assunto é Educação do campo no ordenamento jurídico educacional, apenas em 2002 os movimentos sociais conquistaram o direito de ver suas demandas atendidas nas políticas educacionais, nos termos da legislação vigente, conforme o art. 9º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002). Inclusive, na Resolução CNE/CEB n. 2/2008, que estabelece diretrizes complementares às CNE/CEB n. 1/2002, indica-se que, além da organização e funcionamento das escolas do campo, é preciso respeitar as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, estilo de vida e cultura (Art. 1º), a formação inicial e continuada deve considerar a formação pedagógica apropriada à Educação do campo (Brasil, 2008).

Em consonância com esta perspectiva de formação está o PRONERA que inclui que os recursos didáticos destinados à educação do campo deverão considerar "[...] os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas" (Brasil, 2010, s/p).

Essa formação está diretamente relacionada à organização da Educação do campo enquanto processo de mobilização da educação libertadora/emancipadora. Para que isso aconteça, a gestão democrática das escolas do campo deve, segundo o artigo 11 da Resolução CNE/CEB n. 1/2002, contribuir diretamente:

> I- para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
> II- para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Brasil, 2002, p. 2).

Este estímulo à autogestão e organização já começa no planejamento da Educação do campo oferecida em escolas da comunidade, que, segundo as diretrizes complementares à resolução CNE/CEB n. 1/2002, deve ser feito 'com' e não 'para' a comunidade e, em regime de colaboração com Estado, Município e consorciados, conforme artigo 10, parágrafo 1º, da Resolução CNE/CEB 2/2008 (Brasil, 2008).

Os documentos relacionados à Educação do campo têm uma especificidade em relação a outras modalidades da área: Articulada com a formação e organização da educação do campo, está a intervenção social. Ela pode ser interpretada nos textos jurídicos em termos relacionados ao desenvolvimento sustentável do campo, que conforme consta o PRONERA, artigo 4, incisos II e V, deve ser promovido em

consonância com a qualificação social e profissional. Como parte de um projeto de campo, a escola também faz parte dele, portanto, qualquer modificação, construção ou reforma em suas estruturas deve estar de acordo com os critérios de sustentabilidade e acessibilidade e considerar as diversidades regionais e necessidades do processo educativo.

Entretanto, a intervenção social não é característica exclusiva da Educação do campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), têm como um de seus princípios a integração da educação básica, profissional e tecnológica para produção do conhecimento e a intervenção social. Para tal fim, não deve haver dissociação entre a educação e a prática social, considerando a historicidade dos sujeitos e do conhecimento, conforma artigo 6, incisos IV-V (Brasil, 2012).

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escola é convocada a assumir responsabilidades para analisar e “resolver questões legadas pelas gerações anteriores”. Para isso, o mundo deve lhes ser apresentado como um “campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (Brasil, 2017, p. 463).

Todavia, para que essa intervenção seja materializada, a gestão democrática nas escolas deve ser uma realidade. Porém, isso não é o que aponta a avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo a aferição do Ministério da Educação (MEC), em 2021, apenas 6% dos diretores de escolas públicas foram eleitos por meio de processo seletivo qualificado e com a participação da comunidade escolar. Em 56,3% das escolas, a escolha da direção continua sendo feita por indicação do Poder Executivo.

Se quase a totalidade dos documentos afirmam que a gestão democrática é fundamental para a formação e organização da Educação do campo, a avaliação feita pelo MEC destes últimos 10 anos da Educação Básica aponta para uma ação antidiológica, usando o termo de Freire (2022b).

Para Freire (2022b), a ação antidiológica e antidemocrática nem sempre é exercida deliberadamente. Muitas vezes, os próprios agentes são igualmente dominados pela cultura da opressão. Portanto, desde a criação do ordenamento jurídico até a execução das diretrizes, essas podem ser orientadas por uma concepção bancária, por mais progressista que possa parecer, pois a Educação,

enquanto instituição, está inserida em um contexto social excludente e mantenedor das relações de poder.

A concepção de educação bancária, segundo Freire (2022b), tem como pressuposto uma relação de narrador e ouvinte entre professor e aluno:

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2022b, p. 80).

Se essa passividade já se inicia na formação da gestão - feita por indicação - o que se impõe para a escola na prática é uma adaptação ao mundo e a uma realidade parcializada a partir dos depósitos recebidos. Pode-se chamar esse depósito de uma das modalidades da ação antidialógica concretizada pela invasão cultural, que, a partir do condicionamento dos sujeitos, impõe uma visão de mundo com base no contexto cultural dos invadidos. Os invasores são autores e atores do processo, enquanto o sujeito é o invadido e objeto.

> Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores. A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação (Freire, 2022b, p. 205).

Daí decorre que a educação, enquanto produto histórico de uma matriz ideológica e antidialógica, não pode permitir, a partir de sua própria legislação, a problematização da realidade e dos conteúdos programáticos. Posto isso, sempre haverá no ordenamento jurídico da educação uma relação dialética entre sujeitos que desejam modificar ou manter a hegemonia.

> No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na 'estrutura' social, as situações que favorecem a seus agentes. Daí que estes, não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam a seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas (Freire, 2022b, p. 246).

Por essa razão, nem sempre um texto jurídico considerado emancipatório o será na realidade concreta, visto que não visa ou não permite alcançar qualquer

mudança estrutural, podendo, assim, refletir uma falsa consciência, conforme o conceito de Adorno.

Contudo, mesmo os documentos mais críticos em relação a uma mudança no sistema educacional não devem ser uma imposição. Se atua dessa forma, está sendo contraditório, pois o objetivo de libertação do homem pela educação não deve ser de maneira domesticadora. Ao mesmo tempo, é ingenuidade acreditar na neutralidade de um conjunto de diretrizes e normas que se estabelece entre seres humanos em uma realidade que não é neutra:

> Isto só seria possível se fosse possível um absurdo: que o trabalhador social não fosse um homem submetido como os demais aos mesmos condicionamentos da estrutura social, que exige dele, como dos demais, uma opção frente às contradições constitutivas da estrutura (Freire, 2022a, p. 64).

Portanto, é possível pensar nessas duas forças opostas refletidas em dois caminhos para a educação enquanto instituição: um que auxilia no processo de esclarecimento e pensamento crítico do aluno e outro que ratifica e amplia a consciência generalizada na cultura de massa. São duas interpretações de “formar para o exercício da cidadania” completamente diferentes.

Historicamente, o segundo caminho - que sempre foi o primeiro- tem a seu favor um currículo oficial que procura estabelecer uma consciência acrítica que corresponda às necessidades de certos mecanismos da sociedade. As relações sociais deste sistema seguem uma hierarquia que reproduz a lógica da dominação, tanto nas escolas quanto em qualquer outra instituição (Freire; Shor, 2022).

Além disso, o professor que opta pelo caminho da educação libertadora para a transformação social, por menor que possa parecer o início de um processo de conscientização, inevitavelmente irá contradizer a ideologia dominante através da educação dialógica. Essa contradição ocorre devido à interferência da tarefa política da escola, que é reproduzir a ideologia dominante. Para Freire, essa é “a contribuição mais concreta da aula libertadora para a transformação social” (Freire; Shor, 2022, p. 227-228).

O auge do que podemos chamar de ação cultural dialógica será a “revolução cultural”. Para Freire e Shor (2022), essa revolução é o poder revolucionário, um novo poder capaz de barrar a negação do homem e convidar a todos para a reconstrução da sociedade. No entanto, para esse comprometimento, precisarão afrouxar certas

relações rígidas: a primeira é a do aluno como mero mensageiro da ideologia que o domina, e a segunda é a do próprio objeto do conhecimento.

Para esta objeção, Adorno (2020) sugere que, em vez de focar em dissolver o problema - conforme a própria BNCC (Brasil, 2018, p. 463) impõe como tarefa às escolas de “resolver questões legadas pelas gerações anteriores” - deve-se, primeiro, dissolver a rigidez do objeto. A partir da revelação do conflito como contradição, isso permitirá a conversão em uma base para uma experiência formativa.

3.4.4 Experiência Formativa como base

Pensando sobre os lados opostos a que diferentes conceitos movem o termo cidadania e o papel da educação para a sua efetivação, de um lado, remete-se à afirmação de Adorno (2020, p. 76): “Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado”. Em outras palavras, a rigidez do objeto na educação cria cidadãos “bem ajustados”, adequados às práticas e protocolos sociais, enquanto, de forma direta ou indireta, mantém as relações de poder.

De outro lado, há o esforço em diluir essa solidez na busca de uma consciência capaz de compreender o conflito revelado como contradição e convertê-lo em uma experiência formativa. Essa experiência pode se materializar em diferentes espaços e maneiras, contribuindo para a real efetivação da democracia e de uma educação comprometida com a sustentabilidade e desenvolvimento social.

Todavia, na tentativa de repensar a prática educativa a partir de uma nova base e conferir-lhe uma nova imagem, recorre-se a todo tipo de modismo:

> Nos corredores, na sala de professores, na direção, nas reuniões pedagógicas e nos arredores da escola, correm modelos arquetipados por adaptações precisas a formações personalistas, sobre as quais ecoam palavras de ordem como ‘aprender a aprender’, ‘aprender fazendo’, ‘desenvolver habilidades’, ‘incentivar competências’, ‘preparar para o mercado de trabalho’, ‘aluno-cliente’, ‘aprendizagem prática’, ‘qualidade total na educação’, ‘aprender brincando’, ‘escola cidadã’, dentre outros *slogans* prototipados, que figuram em propostas pedagógicas como uma espécie de escudo que protege contra a falta de solução generalizada, fruto da crise que assola a educação (Medeiros; Brennand, 2021, p. 14).

Observa-se que o caminho da mudança requer muito mais do que uma simples direção contrária. A educação emancipatória não pode fugir da crise em que está inserida; pelo contrário, precisa ir em direção à raiz da crise. Assim, mesmo que a

passos lentos, será possível conservar a capacidade da educação para inovação e renovação de suas utopias.

Se a experiência educacional não for formativa, a conscientização não será real e a intervenção social ficará sem fundamentação. Portanto, para que a experiência seja formativa, ou seja, respeite os elementos da continuidade e interação, ela precisa, necessariamente, da compreensão histórica do presente e da recusa de um futuro pré-traçado, o que passa pelo resgate da própria memória e das experiências de vida.

Josso (2004) já afirmou a importância e o lugar da memória e das experiências de vida nos processos formativos, destacando que as memórias de infância representam a primeira aprendizagem. Mas o que dizem os documentos a esse respeito?

Começando pelos documentos que aludem à valorização da experiência extraescolar do aluno, citam-se o art. 4º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n. 1/2002) e o art. 2º do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ambos, direcionados especificamente à Educação do campo e utilizando textos semelhantes, afirmam que um dos princípios da Educação do campo é a escola como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Antecedendo esses dois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) estabelece como um de seus princípios a valorização da experiência extraescolar (Brasil, 1996).

Já em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP) aprovam a validação e aproveitamento de saberes no artigo 35:

> [...]desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais como uma forma de valorização da experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos (Brasil, 2012, p. 9).

Entretanto, até que ponto isso não seria uma forma de aligeirar a formação para a entrada no mundo do trabalho? Embora esses documentos afirmem a importância da experiência extraclasse, não há diálogo efetivo entre a experiência do aluno e a prática educativa. Trata-se de uma validação de conhecimento para concluir créditos, e não para refletir sobre o objeto educativo. Portanto, não há verdadeira experiência quando não há interação com outras subjetividades.

Simultaneamente, no mesmo documento, a prática profissional prevista na organização curricular é orientada para ser desenvolvida em ambientes de aprendizagem relacionados a fundamentos científicos e tecnológicos, além da pesquisa como princípio pedagógico. Segundo o artigo 21 da DCNEP, essa prática profissional possibilitará ao "educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente" (Brasil, 2012, p. 6).

Compreende-se aqui a aprendizagem permanente como uma atividade que pode ser realizada em diferentes lugares e tempos, possibilitando sempre aprender algo novo. Ou, parafraseando Mészáros, nos educamos desde que nascemos até a morte; a aprendizagem é nossa própria vida. Logo, pensar em uma aprendizagem permanente sem incluir as experiências de vida dos educandos e seus espaços de aprendizagem extraclasse é um tanto contraditório.

Um exemplo prático nesse sentido é o estágio profissional supervisionado, uma prática obrigatória que ocorre em situações reais de trabalho, envolvendo diferentes sujeitos do campo e da cidade, com suas experiências de vida, territórios e culturas. Não considerar essas vivências como parte do ato educativo da instituição educacional é negar que a experiência seja formativa e que a aprendizagem seja permanente.

Não adianta pensar na "organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região" (Brasil, 2010, s/p), se não se consegue atribuir à aprendizagem experiencial teorias que explorem nos alunos a capacidade de resolver problemas, como, por exemplo, a crise climática que afeta cada vez mais o ciclo produtivo de diferentes regiões que atingem suas comunidades.

Há um avanço no debate em relação ao lugar da memória e das experiências de vida em documento com a publicação mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

> [...] Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (Brasil, 2018, p. 537).

Entretanto, em nenhum momento a BNCC demonstra a relevância da construção de narrativas para o processo de maturidade e autoformação. Conforme Josso (2004), a construção de narrativas é um processo formativo que exige um

esforço psicossomático em vários níveis. É possível imaginar o quanto esse esforço poderia auxiliar na efetividade de vários objetivos, como, por exemplo, o artigo 12 do PRONERA: “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, p. 5).

No geral, observa-se no *corpus* de documentos, principalmente nos direcionados à Educação do campo e à Educação profissional, uma perspectiva de formação que almeja a qualificação e o desenvolvimento das comunidades rurais e dos assentamentos, porém sem uma conexão real com a experiência de vida dos sujeitos do campo e suas especificidades.

Não estão presentes os princípios básicos para a teoria da experiência de Dewey (1979): o *continuum* experiencial e a interação. O aluno não é incentivado, no processo de aprendizagem, a retomar as experiências passadas para, junto com o conhecimento técnico e científico, modificar as experiências subsequentes. A experiência, nesses termos, não é genuína, uma vez que não compreende que a experiência formativa sempre atua nas condições objetivas em que ocorre, e que não é apenas algo interno da pessoa.

Na prática em sala de aula, mesmo o professor que compreende o princípio de continuidade da experiência pode ter dificuldades em entender situações que expandiram ou contraíram o ambiente dos seus alunos. Essa dificuldade muitas vezes vem da própria linguagem que expressa os conflitos sociais das pessoas envolvidas na formação. A esse respeito, Freire e Shor afirmam:

> Só posso aprender o idioma, a consciência e o conhecimento dos meus alunos, se eles permitirem, se eu criar relações de discurso dentro das quais eles se abram. Eles não contribuirão para ensinar-me, a menos que sejam tratados na sala de aula como seres humanos que merecem respeito, num projeto de aprendizado importante. O ambiente verbal da sala de aula é uma chave. [...] Uma fala profissional imponente convalida suas culturas do silêncio ou da sabotagem (Freire; Shor, 2022, p. 242).

É complexo pensar, por exemplo, na flexibilização da organização curricular proposta pela BNCC, em que o aluno é convidado a escolher um itinerário formativo com base em seus interesses, e afirmar que essa tarefa incentiva o protagonismo. Esse processo é complexo e problemático porque, para a maioria dos alunos que acabam de ingressar no ensino médio, o ambiente verbal anterior não permitiu uma reflexão genuína sobre sua própria realidade. Qualquer escolha feita nesse contexto

será pré-traçada por perspectivas de vida que, talvez, tenham sido introjetadas nos alunos.

Afinal, os alunos já estão habituados com o professor que discursa para a prova, sem qualquer relação com as experiências de vida dos alunos e da própria comunidade. Não há diálogo nessa relação, muito menos conflito. E a questão do conflito social é muito importante nessa relação, pois, conforme Freire e Shor (2022, p. 243), “em última análise, o conflito é a parteira da consciência”.

Pode-se inferir que o aluno, conforme exposto nos documentos, é visto como um receptor das orientações, diretrizes e decretos, porque tais planos não levaram em conta os alunos em situações reais ou porque permitem ao professor partir de sua própria visão pessoal da realidade.

Essa perspectiva de formação geralmente transmite uma mensagem ‘salvadora’ de emancipação, cidadania e autonomia que é depositada nas práticas pedagógicas. Já a perspectiva da formação pela experiência formativa busca, em contato com as massas populares e em diálogo com elas, compreender a objetividade em que estão inseridos e a consciência que têm dessa realidade, assim como seus níveis de percepção de si e do mundo. Por isso:

> [...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre (Freire, 2022b, p. 119).

Nesse contexto, destaca-se um documento que introduz expressões relativamente novas no ordenamento jurídico, como protagonismo, práticas colaborativas, construção de projeto de vida e autoria na vida pessoal. Para concluir este capítulo, a BNCC (Brasil, 2018) e o Itinerário Formativo são analisados a partir da categoria protagonismo e de suas implicações para uma educação emancipatória.

3.4.5 A promoção do protagonismo na Base Nacional Comum Curricular

Quando Adorno (2020) sugeriu refletir sobre o real objetivo da Formação e da Educação, deixou claro que sua intenção não era debater os fins da educação, mas sim, para onde ela deveria conduzir. Ele propôs uma discussão sobre o objetivo da educação que tivesse prevalência sobre todos os outros campos educacionais.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 parece estabelecer um novo pilar em sua estrutura: o Protagonismo Juvenil. Esse termo específico aparece ao longo do texto em 17 ocorrências, abrangendo todos os níveis escolares, o que representa uma verdadeira retomada conceitual do protagonismo juvenil no Brasil. Entretanto, antes da análise, é necessário entender a importância deste documento normativo.

A BNCC é uma política nacional curricular que seleciona e organiza os conhecimentos que serão ensinados em todos os níveis e modalidades da educação básica no Brasil. Além disso, ela traz um aspecto inovador e de caráter antropológico: o reconhecimento da juventude a partir de uma noção mais ampla e plural. Os jovens são reconhecidos como interlocutores e convidados a pensar individualmente em seus projetos de vida, a partir de uma organização curricular centrada em itinerários formativos que derivam de diferentes áreas do conhecimento. A esse arranjo curricular, associam-se o desenvolvimento de competências e a Educação Integral, que são pressupostos teóricos que alicerçam a BNCC. O próprio documento afirma:

> [...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional (Brasil, 2018, p. 467).

A reforma do ensino médio, efetivada pela Lei n. 13.415/2017, trouxe, a partir da BNCC, mudanças na estrutura da Educação Básica e tem sido objeto de análises e debates de associações científicas, instituições escolares, coletivos, sindicatos e estudantes. Algumas dessas análises exploram, especificamente, a noção de protagonismo juvenil nesta política curricular. Estudos de Silva (2023) e Felipe, Silva e Costa (2021) identificam o projeto de formação da BNCC voltado para a empregabilidade, centralizado nas competências e em um modelo de ensino prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficiente. Esse projeto se distancia de uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho e suas demandas neoliberais (Felipe; Silva; Costa, 2021).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o compromisso com a educação integral está proposto como:

> [...] a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 467).

Para cumprir essa finalidade, a escola deve acolher as juventudes e garantir a educação integral por meio:

> [...] do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho, da sociedade em geral (Brasil, 2018, p. 467).

Observa-se uma ênfase na competência de exercer protagonismo e autoria de vida em todas as metas do ensino médio. Porém, é evidente o distanciamento do protagonismo marcado pela transformação social que caracterizava sua origem no século XX e a aproximação da responsabilização juvenil, a partir da valorização da sua capacidade de escolha.

Silva (2008) afirma que este discurso, que institui à juventude uma nova forma de política fundamentada em ações individuais, como o voluntariado, é uma forma de anular o próprio território da política:

> O protagonismo juvenil, então, deslocava-se das conhecidas possibilidades de transformação social, por meio de organizações coletivas, para um ativismo privado, capaz de atuar em problemas locais. [...] Da maneira como se evidencia na BNCC, o protagonismo juvenil pode ser diagnosticado como vetor de um processo de ‘customização curricular’ (Silva, 2023, p. 2-3).

Anteriormente, com base em Freire (2022a), compreendeu-se que a capacidade de escolha dos estudantes não é natural; ela precisa ser pedagogicamente construída, a começar pelos professores. Além disso, atribuir centralidade aos interesses e escolhas da juventude como um imperativo curricular, sem considerar a própria organização do mundo e a ideologia dominante que pressiona essas escolhas, é, na verdade, um falso protagonismo revestido de um empobrecimento da formação.

Em comparação com outros documentos, a BNCC pode, à primeira vista, parecer envolvida em um discurso sedutor no que diz respeito a uma educação emancipatória e crítica, ao enfatizar repetidamente a importância da autonomia do indivíduo e do autodidatismo. Além disso, utiliza o multiculturalismo como uma forma de respeito às diferenças, ao mesmo tempo em que homogeniza as diferentes formas de conhecimento e suas condições de produção.

Assim como o debate anterior sobre a categoria da experiência, o protagonismo juvenil na BNCC também guarda uma contradição. Ao mesmo tempo em que as 10

competências gerais prometem preparar o aluno de forma crítica para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, o que se articula ao projeto de formação é o desenvolvimento da capacidade de adaptação dos sujeitos para gerenciar conflitos, mantendo a estrutura social. Para Macedo (2017, p. 517), “a BNCC é apresentada como uma política para todos, e a exclusão que ela potencialmente promove é decorrência da ação individual daqueles que são excluídos”.

Outro ponto importante para análise é o próprio conceito de juventude. De maneira geral, é possível pensar que a BNCC agrega lutas históricas dos movimentos sociais juvenis, como a ideia de juventude como um conceito plural, o protagonismo e o direito a projetos de vida. Porém, a participação da juventude está restrita ao caráter pedagógico da escolha dos itinerários formativos, e não à promoção e construção de políticas. Aliás, há certa ambivalência na noção de juventude que pode, segundo Novaes (2019), produzir generalizações problemáticas nas políticas públicas para a juventude. Supor que “os jovens de hoje” sejam mais críticos e participativos, ou mais apáticos e individualistas, pode implicar idealizações incompatíveis com a promoção de políticas destinadas a esse público (Silva, 2023, p. 11).

A ênfase em trajetórias diferenciadas é, de maneira geral, característica de políticas compensatórias que têm por objetivo minimizar carências de estratos sociais específicos. Entretanto, no campo da educação, alguns programas compensatórios acabam distanciando-se do real sentido de uma educação emancipatória. Isso ocorre porque, em um cenário idealizado de uma escola justa, a escolha de um itinerário formativo pode se converter em estudantes estrategistas de seu próprio percurso. No entanto, quando parte de cenários desiguais e de classes populares, esse processo resulta na responsabilização do indivíduo.

Parafraseando Freire (2022a), pode-se considerar que estamos diante de um impasse. Se a realidade, moldada pelos homens, dificulta objetivamente sua atuação emancipatória, como podem então transformá-la para que possam atuar de maneira efetiva? Esse é o grande desafio que se apresenta na educação voltada para a emancipação.

3.5 Conceitos complexos para soluções fáceis

A postura analítica frente ao *corpus* de pesquisa deste capítulo foi de total abertura em relação ao objeto. Ideias que, em uma primeira leitura, pareciam

naturalizadas foram reveladas como resultados de causalidades envolvidas em situações complexas. Espera-se que o exercício de observar no discurso escolhas que parecem meramente acidentais ou aleatórias e dissolvê-las, mesmo quando os objetos se voltam contra seus próprios conceitos, se converta em uma experiência formativa ao leitor.

Ao longo do texto, compreendeu-se que algumas categorias importantes no discurso educacional e jurídico carecem de um debate mais amplo. Nos discursos e debates educacionais, principalmente progressistas e reformistas, conceitos são frequentemente repetidos a ponto de se tornarem acordos coletivos no imaginário, o que, por não terem o aprofundamento teórico necessário, leva à suposição de que estão de acordo com uma compreensão mais profunda e crítica.

No texto da legislação analisada, há termos que são pouco citados e representam, geralmente, ideias genéricas ou únicas, como “pensamento crítico” e “autonomia”. Outros termos representam orientações pouco exploradas, ficando à mercê de diversas interpretações, como “cidadania, formação, organização e experiência”. Existem também conceitos que surgem com o tempo e são repetidos massivamente como imperativos curriculares e bases de destinos pré-traçados, como o “protagonismo”, além de termos que sequer são citados, como “emancipação”.

Conforme os estudos de Peres (2016), apesar de a Política Educacional e Curricular evidenciar a necessidade de articular educação e emancipação, de forma contraditória, a ausência de esclarecimento sobre o conceito a leva a um “tem-de-ser abstrato e idealista” (Peres, 2016, p. 62).

Isso porque, quando é mencionado, o conceito é sempre apresentado em termos de propósitos e finalidades, sem qualquer objetividade para sua concretização. No chão da escola, isso pode significar uma adesão literal e acrítica a conceitos como emancipação, cidadania e protagonismo, esvaziados de seu conteúdo ontológico.

Como consequência, esses termos carecem da dimensão histórica, filosófica e ideológica que os define, estando, portanto, muito distantes de uma educação emancipatória ou de qualquer experiência formativa.

Ao revelar ou apontar questões ocultas e problemáticas em seus significados, é possível pensar na possibilidade de abolir certos termos de nossa linguagem para evitar discrepâncias em seu uso ou mesmo para não ir à raiz do objeto e, assim, negar o debate. Contudo, trata-se de conceitos importantíssimos para uma efetiva mudança

no âmbito da educação e que foram moldados pela história do pensamento. Utilizando a afirmação de Freire para conceitos que possuem tanto significado, conclui-se que:

> A questão não é aboli-los, ou renunciar a eles, renegá-los, mas, isto sim, como usá-los de modo que se aproximem do concreto. Esta é a questão. [...] Você percebe? Parece-me importante, Ira, enfatizar, mais uma vez, que essas diferenças de linguagem ou idioma a que nos referimos têm um fundamento político e ideológico (Freire; Shor, 2022, p. 248).

Mesmo que seus usos tenham sido deturpados por certos princípios políticos e ideológicos, são conceitos que apresentam potencialidade política de transformação e precisam entrar na arena de debate, principalmente das políticas públicas. É necessário um compromisso com uma análise rigorosa e reflexiva para que a verdadeira potencialidade desses conceitos possa ser realizada e não apenas simulada. Entretanto:

> [...] na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura (Freire, 2022b, p. 208).

Por isso, uma educação voltada para o esclarecimento, organização e ação é fundamental para identificar primeiro, a falsa generosidade: Uma educação que promova o esclarecimento permite perceber quando uma política educacional, aparentemente generosa, apenas atenua superficialmente as deficiências dos “oprimidos”, mas não age para eliminá-las, como alertado por Freire (2022b). E em segundo, conseguir mudanças significativas: A verdadeira transformação em direção a uma educação emancipatória só será alcançada através de uma organização efetiva e de ações contínuas tanto no ambiente educacional quanto na sociedade, garantindo que as mudanças não sejam apenas superficiais, mas profundas e sustentáveis.

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2022b, p. 43).

Em um processo de esclarecimento, como abordar a situação de um sujeito que passa fome, especialmente quando se conscientiza de que, pelo viés científico, a fome poderia já ter sido erradicada? Ou como explicar que uma sociedade tão desenvolvida cientificamente e politicamente comprometida com a sustentabilidade

ainda enfrente episódios graves de desastres climáticos, como as recentes enchentes no Rio Grande do Sul?

Adorno (2020) já afirmava que a educação em relação à realidade muda historicamente. No entanto, é peculiar que nos textos jurídicos educacionais não se encontre uma posição decisiva em favor da educação emancipatória. À luz das argumentações de Adorno (2020, p. 197), entende-se que o apelo à emancipação – ou a novas categorias que possam surgir – “pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de menoridade [...]”.

Se, de fato, como pesquisadores da educação, há o desejo de evitar o uso meramente retórico do discurso sobre uma educação emancipatória, é necessário examinar o objeto da educação a partir da organização do mundo e das dificuldades que se opõem e vão além do sistema educacional.

Sem um investimento significativo em setores-chave da economia brasileira, como transição energética, reflorestamento, redistribuição de renda e infraestrutura, não há uma verdadeira discussão sobre ciência, tecnologia e educação. Qualquer projeto educacional que não inclua a recomposição orçamentária em todos os níveis e modalidades da educação, que não envolva reformas concretas no planejamento de docentes e pesquisadores, e que não debata a revogação da Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos não pode ser considerado uma política pública efetiva, mas sim uma medida meramente compensatória. Políticas orçamentárias de arrocho fiscal servem apenas à classe dominante.

Se um governo, mesmo aquele que afirma buscar soluções de desenvolvimento e sustentabilidade por meio da educação, não inclui pesquisadores especializados na formulação das políticas públicas, a saída é a organização e a ação. Organizar, reivindicar e fazer greve são lutas legítimas. Sem um investimento massivo em educação e na organização popular, não há projeto de país, educação ou futuro.

4 CAPÍTULO - AMARRA TEU ARADO A UMA ESTRELA

Nesta noite o céu tem algo de mágico
Milhares de estrelas em um quadro
Fantástico
(Autor desconhecido)

4.1 A construção do metatexto: construindo o Mosaico

Antes de responder aos objetivos propostos neste capítulo, faz-se necessário um diálogo sobre a Análise Textual Discursiva (ATD) e a escolha da exposição dos resultados. Conforme a ATD, este é o momento de expor os metatextos, ou seja, a apresentação das principais compreensões construídas a partir do *corpus* submetido à análise, que, nesse caso, foram os 82 questionários respondidos pelos egressos. Conforme Moraes e Galiazzi (2016, p.143), existem diferentes formas de expor estes resultados, porém são sempre compostos de descrição, interpretação e argumentação aglutinadora.

Moraes e Galiazzi utilizam as metáforas do mosaico e do quebra-cabeças para ilustrar as diferentes abordagens na construção de significados a partir dos dados textuais. Sendo assim, a metáfora do mosaico é considerada mais adequada para esta construção, pois representa um processo mais livre e interpretativo, aonde não se busca um encaixe pré-determinado, mas sim a emergência de uma nova imagem, um novo quadro.

As “peças” do mosaico, ou, as estrelas desse “quadro fantástico” - unidades de sentido - são organizadas e rearranjadas, permitindo múltiplas interpretações e a emergência de novos sentidos. Essa flexibilidade para sobreposições e justaposições das peças do mosaico é possível, uma vez que a ATD permite que uma mesma unidade empírica possa compor diferentes unidades de significado.

Entretanto, essa margem de liberdade interpretativa, somada ao papel fundamental que a pesquisadora ocupa em uma investigação hermenêutica, não resulta em falta de rigorosidade científica, pelo contrário: “O espírito atento deve acompanhar-lhe por todo o processo, indispensável, inclusive, para que os seus pares possam entender e acompanhar como e em que bases o pesquisador chegou às suas conclusões” (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 4).

Se para Gadamer (2012, p. 479) a arte de perguntar é a arte de pensar, a interpretação das respostas é outro exercício tão importante quanto. Reconhecendo a articulação entre o contexto, pesquisador e interlocutor, busca-se evitar a superfície

da objetificação e a adoção de pré-compreensões que não passam pela validação e crivo da crítica. O desafio é manter-se no círculo

> O círculo é universal, porque cada compreensão é condicionada por uma motivação ou por um pré-conceito. Os pré-conceitos – ou a pré-compreensão – escreve Gadamer provocadoramente, valem, de certa forma, como 'condições de compreensão' transcendentais. A nossa historicidade não é uma limitação, e sim um princípio de compreensão. Nós compreendemos e tendemos para uma verdade, porque somos guiados nesse processo por expectativas sensoriais (Neitzel; Mazzonetto, 2023, p. 15).

Sendo assim, as imagens que o mosaico revela neste capítulo têm como meta responder ao objetivo específico da tese: **Compreender a perspectiva emancipatória de educação que o Instituto Educar indica em seus fundamentos e como ela se relaciona com a perspectiva de emancipação e protagonismo na materialidade da vida de seus egressos.**

Para tanto, o capítulo inicia com a perspectiva de emancipação do Instituto Educar. No primeiro capítulo desta tese foram expostas a estrutura física e organizativa do Educar, além da apresentação dos principais elementos do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, ofertado nas modalidades concomitante e integrado ao ensino médio.

Com base nessas informações e nas teorizações propostas no terceiro capítulo, o item 4.2 explora as práticas pedagógicas, formas de avaliação e processos de autocrítica para compreender a perspectiva de emancipação que o Instituto Educar adota na oferta do curso que formou os egressos desta pesquisa. Este momento é fundamental para que, em seguida, no item 4.2.1 a primeira imagem deste mosaico possa ser formada. Nela será possível observar quais experiências proporcionadas pelo Educar que mais marcaram os egressos no período do curso e de que forma eles identificam posturas emancipatórias e de protagonismo.

Em seguida, busca-se conhecer as ações praticadas atualmente pelos egressos que são consideradas por eles como ações com posturas emancipatórias ou de protagonismo. Para tal tarefa, reconheceu-se a investigação bem-sucedida de Adams e Streck (2014), cujo trabalho culminou em indicadores de emancipação em uma instituição ligada à Educação Popular. Interpretando as unidades empíricas da questão analisada, foi possível chegar a uma classificação das ações em subcategorias, as quais resultaram em quatro dimensões de emancipação.

A opção pela criação de dimensões de emancipação com base na realidade estudada é a que melhor possibilita o processo interpretativo do fenômeno estudado e que poderá responder de forma adequada de que modo a formação recebida pelo Educar tem relação com as ações dos egressos anos após a conclusão do curso. Existe permanência nessa formação? Existe evolução nas ações de antes e agora?

Com o intuito de finalmente conhecer os frutos deste terreno que foi arado até aqui, optou-se por uma escrita que apresenta descrições, interpretações e argumentos aglutinadores de forma intercalada, a fim de que a construção de novas realidades se dê pela participação da pesquisadora e a gradativa explicitação das categorias em diversos mergulhos discursivos.

Sendo assim, a análise dos dados dos questionários tem início no item 4.2.1. Em cada seção de análise, o texto é iniciado com a constituição das categorias iniciais e finais, o número de respostas correspondentes e o número de unidades de significado identificadas por meio de quadros. Posteriormente, cada categoria final é explorada a partir das descrições de suas subcategorias, na medida em que estas vão tecendo as teorizações e interpretações do fenômeno.

Todas as unidades empíricas são apresentadas nas seções em forma de quadros, separadas do corpo do texto, inclusive as que possuem menos de três linhas. Cada unidade é acompanhada do respectivo registro: A letra ‘Q’ (acompanhada do número da questão, a letra ‘T’ (acompanhada do número da turma e da letra que corresponde o(a) egresso(a)). Assim, por exemplo, a unidade registrada por: Q3T2b refere-se a resposta da questão de nº3, do egresso identificado pela letra ‘b’ da turma nº2.

4.2 A perspectiva emancipatória do Instituto Educar

O Instituto Educar adota como método pedagógico o desenvolvimento da formação humana em suas diversas dimensões. Essas dimensões são articuladas aos objetivos gerais de cada curso oferecido, bem como aos do MST. Dessa forma, a organização do Instituto possibilita a aplicação de um método que integra a formação político-ideológica com a capacitação técnica, levando em consideração a disponibilidade, determinação e disciplina dos participantes (PROMET, 2018). O Programa Metodológico (PROMET) é um documento que conduz as etapas de cada curso, contendo as metas, objetivos e todas as atividades que devem ser realizadas ao longo do período.

Todas as atividades do Instituto são organizadas em tempos e espaços educativos que promovem o desenvolvimento de habilidades práticas e teóricas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Instituto Educar (2005b), esses tempos e espaços funcionam como instrumentos educativos essenciais para a integração e formação da coletividade. O quadro abaixo apresenta a definição desses tempos e as atividades desenvolvidas em cada um.

Quadro 13- Tempos e espaços educativos e atividades desenvolvidas no Instituto Educar

Tempos	**Atividades desenvolvidas**
Tempo Motivação e Mística	Tempo diário destinado a motivação das atividades do dia, a partir do cultivo das ideias, sonhos e utopias. São utilizados poemas, histórias de vida, reflexões, hinos do Brasil e movimentos sociais.
Tempo Aula	Tempo diário destinado ao estudo dos componentes curriculares previstos no projeto do curso, conforme cronograma das aulas práticas e teóricas.
Tempo Trabalho	Entendido como princípio educativo, é o tempo diário destinado a execução do plano de produção do Instituto, conciliando a produção interna, as disciplinas e a pesquisa.
Tempo Oficina	Tempo destinado ao aprendizado de técnicas e habilidades específicas definidas em cada etapa do curso.
Tempo Cultura	Tempo destinado ao cultivo e resgate das culturas dos educandos. A reflexão sobre expressões culturais diversas é a complementação da formação política e ideológica do conjunto da coletividade do Instituto.
Tempo Lazer e Organização Pessoal	Tempo semanal destinado a demandas pessoais.
Tempo Núcleo de Base	Tempo destinado à organização da coletividade, envolve ações de estudo e tarefas de gestão da turma e do Instituto.
Tempo Estudo	Tempo destinado a estudos e leituras indicadas pelos professores ou coordenação pedagógica. Pode ser realizado de forma individual ou coletiva.
Tempo Leitura	Tempo destinado ao hábito da leitura, interpretação e capacidade de síntese. Com temas dirigidos conforme cada etapa, pode ser realizado de forma individual ou coletiva.
Tempo Seminário	Tempo semanal destinado à socialização dos aprendizados visando o aprofundamento dos conhecimentos e a propostas concretas.
Tempo Vídeo	Tempo destinado a utilização de instrumentos visuais para ampliar o conhecimento e realizar análises críticas através de debates.
Tempo Planejamento das Atividades da Produção	Tempo semanal destinado ao planejamento, socialização e avaliação das atividades dos setores de produção e serviços.
Tempo Pesquisa	Tempo destinado ao aprofundamento teórico e prático sobre cultivos agrícolas.
Tempo Educação Física	Tempo destinado ao trabalho corporal. Os exercícios visam a coletividade.

Fonte: Instituto Educar, Cartilha 4, 2001. Adaptado pela autora, 2024.

Dentre todos os tempos educativos, o Núcleo de Base (NB) tem uma importante função para a organicidade do Instituto. Segundo a Coordenadora do setor de Educação, em entrevista realizada por Stefanello (2022):

> Todos nós somos organizados em núcleos de base. O núcleo de base tem uma função. A nossa função é diferente da função do núcleo de base dos estudantes. Nós temos um olhar pedagógico, olhar da formação humana, formação profissional e formação militante. Nos núcleos de base, temos o respeito à questão de gênero, sempre temos um homem e uma mulher, um menino e uma mulher que coordena em cada etapa o NB. Em cada etapa tem um processo de ir fazendo mudanças. Em uma etapa aprendo a ser coordenado e coordenada, na outra coordenador ou coordenadora. Faz com que todo mundo saiba assumir este comando, este é um grande aprendizado para todos nós, como aprendemos a assumir o comando, e como aprendemos a ser comandados (Campigotto, 2022, p. 98).

Nos cursos ofertados pelo Instituto Educar, é comum o uso das expressões Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) ao se referir a cada etapa. Esses termos são frequentes em escolas organizadas pelo regime de alternância.

> A pedagogia da alternância busca se diferenciar do ensino tradicional tanto na metodologia de trabalho e nos conteúdos propostos, quanto nas nomenclaturas utilizadas. Com a Pedagogia da Alternância se deixa para trás uma pedagogia plana, para ingressar em uma pedagogia no espaço e no tempo e se diversificam as instituições, bem como os atores implicados. O aluno agora se torna um jovem “alternante” e o professor é um “monitor”. O jovem não é mero espectador, mas sim um sujeito ativo do processo, o monitor é um formador que ganha funções mais amplas que aquelas de um professor (Canton; Pacheco, 2023, p. 26).

No TE, os educandos permanecem no Educar, onde desenvolvem atividades em diversos tempos educativos. Dependendo do programa curricular de cada curso, os educandos permanecem no Instituto por um período que varia de um a três meses. No TC, ocorre o retorno às suas comunidades, onde retomam a participação nas atividades de suas respectivas organizações sociais e executam as tarefas delegadas. Ao fim de cada TC, os educandos apresentam em forma de seminário as atividades desenvolvidas neste período para avaliação do coletivo, incluindo atos políticos e as dificuldades enfrentadas por cada um (IFRS, 2012).

Outro importante elemento educativo vivenciado pelos educandos são as ações nas lutas dos movimentos sociais. Como a maioria está vinculada a algum movimento - acampamentos, assentamentos e protestos tornam-se partes fundamentais do processo educativo. Essas experiências concretas promovem a conscientização da condição de expropriados e explorados, contribuindo para o desenvolvimento da identidade Sem Terra. Nas reuniões de trabalho de base, a recuperação das histórias

de vida se entrelaça ao debate sobre a questão agrária, à análise de conjuntura e à formação de articulações e alianças políticas e econômicas (Fernandes, 2000).

Stefanello[38] (2012, p. 80), destaca as referências que orientaram a construção do método adotado pelo Instituto Educar, sublinhando a concepção de coletivo empregada. A autora esclarece que o método não surgiu internamente, mas foi influenciado pela pedagogia da alternância, pelas escolas famílias agrícolas e pelos ensinamentos do pedagogo russo Anton Makarenko. Essa influência foi confirmada pela Coordenadora Pedagógica do Educar em entrevista à própria Stefanello.

Makarenko, reconhecido[39] pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como um educador comprometido com a educação emancipatória, desempenhou um papel crucial na formulação de uma pedagogia durante a Revolução Russa, a qual foi implementada em uma instituição rural destinada ao atendimento de órfãos marginalizados. Nesse contexto, ele desenvolveu um ambiente educacional que priorizava a vida comunitária, a participação dos alunos na organização da escola, além do trabalho e da disciplina. Essa abordagem apresenta notáveis semelhanças com os princípios que orientam a construção dos NB's e os Tempos Educativos do Instituto Educar.

Além disso, Makarenko sustentava que a integração do trabalho produtivo ao ensino escolar desempenha um papel decisivo na educação, pois cria condições favoráveis ao desenvolvimento de uma nova sociabilidade e à experimentação de novas relações sociais. Nesse ambiente, crianças e jovens têm a oportunidade de estabelecer novas tradições dentro de uma rede de subordinação entre iguais. Assim, tanto educandos quanto educadores se educam mutuamente, promovendo uma verdadeira democracia no processo educativo. Sob essa perspectiva formativa, Makarenko também reflete sobre as expectativas futuras e os valores humanos:

> O mais importante que nos habituamos a valorizar no ser humano é a força e a beleza. Tanto uma coisa quanto a outra determinam-se na pessoa exclusivamente pelo tipo de atitude que ela assume em relação ao futuro. A pessoa que determina o seu comportamento em relação ao futuro mais imediato é a pessoa mais fraca. Se ela se satisfaz só com a sua própria perspectiva, ainda que seja em longo prazo, é capaz de ser forte, mas não

[38] Após a realização do Estado do Conhecimento, foi identificada a primeira tese com o lócus no Educar: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Instituto Educar: A resistência da educação do campo sob prisma das teorizações e políticas educacionais, de Flávia Stefanello.

[39] Para aprofundar sobre Anton Makarenko e sua relevância para a educação, ver: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Anton Makarenko: camarada educador. São Paulo, 14 mar. 2025. Disponível em: https://mst.org.br/2025/03/14/anton-makarenko-camarada-educador-2/. Acesso em: 20 jun. 2025.

> nos despertará a sensação de beleza da personalidade e do seu verdadeiro valor. Quanto mais ampla é a coletividade cujas perspectivas se identificam com as perspectivas pessoais do indivíduo tanto mais nobre e belo é este último (Makarenko, 2010, p. 76).

Nesse sentido, observa-se o reconhecimento da instituição escola em sua função transformadora quando o Educar toma para si a concepção mais ampla de coletividade a partir de sua organicidade e dos tempos educativos (Quadro 13).

Em diálogo com o terceiro capítulo, observa-se uma confluência entre a organicidade do Instituto Educar, os Projetos Políticos Pedagógicos do curso técnico em suas duas modalidades - concomitante e integrada - e a própria pedagogia do movimento.

Adorno (2020) reconhece que os determinantes históricos que restringem o esclarecimento, a humanização do mundo e a experiência formativa não apenas limitam as condições de produção econômica e material, mas afetam, principalmente, o plano da subjetividade. Nesse contexto, o autor propõe uma educação capaz de promover, a partir do esclarecimento, não apenas um clima intelectual, mas também cultural e social. Essa proposta se fundamenta na ideia de que a formação cultural desenvolvida pela sociedade contribuiu significativamente para a barbárie, tanto como agente quanto como observador passivo.

Nesse sentido, embora o Instituto Educar tenha como base a coletividade, ele concentra-se significativamente no aspecto subjetivo e na formação cultural ao estruturar os NB’s com os educandos, que é o grupo coletivo de maior convivência durante o TE. Há uma intencionalidade pedagógica de valorização da identidade e promoção do diálogo intercultural quando o requisito fundamental para a formação dos NB’s é a diversidade cultural, regional e de gênero. De certa forma, incentiva o educando a compartilhar com os demais aspectos de sua identidade que, muitas vezes, foram ocultados, especialmente durante o ensino fundamental, em instituições nucleadas nas quais os estudantes do campo eram minoria nas escolas urbanas.

Além disso, na sua organicidade, o Instituto Educar conta com dois tempos que trabalham essencialmente a cultura e a expressão popular: o Tempo de Motivação e Mística, e o Tempo de Cultura. O primeiro ocorre diariamente antes das aulas, com o objetivo de motivar os educandos para as atividades. A cada dia, um NB é responsável por essa prática, na qual são utilizados poemas, reflexões, histórias de vida e o cultivo de ideias, sonhos e utopias.

Por sua vez, o Tempo de Cultura foca no cultivo e restituição das culturas dos educandos, reconhecendo que estes não foram imunes à alienação cultural, a qual impacta a subjetividade a ponto de se transformar em obstáculos concretos para o esclarecimento. Assim, durante esse período, o educando é incentivado a refletir sobre as diversas expressões culturais presentes em seu entorno e nas vivências de seus colegas, como parte integrante da formação política e ideológica promovida pelo Instituto Educar.

Em relação ao clima social que a educação deve proporcionar como parte do processo de esclarecimento mencionado por Adorno (2020), é possível afirmar que o Educar promove uma sociabilidade que difere da educação tradicional. Isso ocorre porque exige dos educandos a participação em reuniões, na coordenação de atividades e na representação de seus pares, desafiando a ocupação dos espaços tradicionalmente reservados aos adultos. Além disso, os educandos exercem habilidades de expressão e emissão de opinião, bem como participam ativamente de manifestações públicas e ações vinculadas a movimentos sociais.

Já a relação entre as ideias de Freire e o Instituto Educar é direta e evidente. Em entrevista à Stefanello (2022, p. 89-90), Campigotto relembra que, no início do assentamento, constatou-se que 60% dos sujeitos presentes eram analfabetos e que as crianças estavam sem acesso à escola. Diante dessa realidade, Campigotto, juntamente com outras mulheres do movimento e religiosas uruguaias, iniciaram a movimentação para o processo de formação dos Sem Terra.

Dessa forma, o movimento buscou o apoio de Paulo Freire e seu método de alfabetização. À época, Freire havia retornado do exílio e ingressado como professor na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Impossibilitado de comparecer ao estado pessoalmente, enviou dois assessores para conduzir a formação das professoras na cidade de Ronda Alta/RS. Esses assessores vieram para realizar a capacitação no método freiriano, tornando Freire uma figura de grande relevância para a história do Instituto:

> A nossa escola itinerante, foi uma das primeiras experiências, que depois, gerou vertente das escolas itinerantes do Rio Grande do Sul. Nós começamos a trabalhar sem autorização do governo, mas fomos alfabetizando adultos, crianças, trabalhando também com crianças que já sabiam ler e escrever. Fomos dividindo os grupos e fomos trabalhando (Campigotto, 2022. p. 90).

Segundo Campigotto, em entrevista, Roseli Caldart também desempenhou um papel fundamental nesse processo desde o início, contribuindo para o desenvolvimento da Educação do Campo tanto dentro quanto fora do MST. Assim, o Projeto Político Pedagógico do Instituto Educar, bem como a educação promovida pelo MST, baseia-se na formação de sujeitos que compreendam profundamente a coletividade, construindo valores como responsabilidade, confiança e cooperação (Stefanello, 2022).

Pode-se inferir que o Instituto Educar, em toda a sua organicidade e nos princípios gerais do curso técnico, sustenta a perspectiva freireana de emancipação. Ou seja, trata-se de um projeto de emancipação cujo objetivo é a humanização e a emancipação humana, entendendo o sujeito como um ser constituído social e historicamente, e cuja emancipação ocorre no cotidiano.

A emancipação deve ser entendida como um processo contínuo, um momento ou prática que estimula a mobilização das pessoas para a mudança (Freire, 2022). Essa prática emancipatória, ou "libertadora" nos termos de Freire, não ocorre de forma espontânea; ela é fruto de formação, organização e ação. Esses são princípios fundamentais da organização popular, e estão claramente presentes tanto no desenvolvimento do curso quanto na vivência promovida pelo Instituto Educar.

A formação, no contexto do Educar, é simultânea entre educador, educando e comunidade, ocorrendo em diferentes espaços formativos, níveis e com distintos grupos. A organização é fundamental para o funcionamento da instituição, desde a produção de alimentos e a limpeza do ambiente, até a organização dos espaços de convivência, tanto em níveis micro quanto macro, e dos espaços deliberativos. A ação, por sua vez, é o resultado da formação e da organização, sendo o elemento central de um processo emancipatório. Muitas vezes, essa ação leva à identificação de obstáculos que devem ser continuamente superados por meio da tríade formação, organização e ação.

Contudo, conforme Freire (2022a), a tríade formação, organização e ação só opera como um mecanismo de emancipação se o sujeito atuar e refletir por meio da consciência crítica, que exige um verdadeiro compromisso. Ao agir e refletir de forma crítica, o educando torna-se capaz de perceber-se condicionado pela estrutura, e aquilo que antes parecia um obstáculo intransponível passa a ser entendido como uma realidade histórico-cultural, criada pelos homens e, portanto, passível de ser transformada por eles.

Aquele que age pela consciência crítica pode ser considerado um indivíduo emancipado, tornando-se agente de mudança. Independentemente do meio em que se encontra, esse sujeito tem a estrutura social como objeto de análise e transformação. Assim, a partir da documentação apresentada sobre o Educar, é possível inferir que a instituição visa formar um sujeito emancipado ao propor, entre seus objetivos, que o educando atue “como agente de incentivo à melhoria da qualidade de vida no campo” (Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 2008, p. 3).

Isso implica uma atuação no próprio território já no TC, não com a consciência ingênua de alguém que propõe algo novo sem considerar a experiência e identidade de uma comunidade ou grupo, mas como um agente que vincula seu trabalho às “estruturas organizativas já existentes dos agricultores, assumindo como sua a responsabilidade pela elevação da capacidade organizativa e produtiva daquele grupo” (Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 2008, p. 7).

A consciência ingênua, crítica e fanática apesar de distintas são transitáveis facilmente. Portanto, a avaliação que o Educar propõe tem papel fundamental para o fortalecimento da consciência crítica:

> A avaliação dos processos educativos da Escola é emancipatória, caracteriza-se pela descrição, análise crítica de uma dada realidade, visando sua transformação. Tem como ponto de partida a história da construção do/a educando/a em ação e interação nos diferentes contextos de conhecimento que seu cotidiano contempla (Escola Agrotécnica Federal de Sertão, 2008, p. 23).

A avaliação e a autocrítica são práticas diárias no Instituto Educar, abrangendo todos os níveis de convivência e papéis representativos. Os educandos avaliam-se enquanto grupo, bem como as aulas, os professores, a didática e a organização da instituição. Além disso, realizam autoavaliações em seus papéis como coordenadores de setores ou grupos. Tanto os que coordenam quanto os que são coordenados passam por esse processo avaliativo. Embora “ninguém educa ninguém” (Freire, 2022a, p. 34), essa prática, que considera a experiência de vida do educando e o coloca em espaços que tradicionalmente não ocuparia, promove sua autonomia e o incentiva a ser o sujeito de sua própria educação.

Essa tomada de posição decisiva pela educação para emancipação motiva ainda mais conhecer a experiência dos egressos e se elas respondem às questões iniciais desta pesquisa: Quão diferente é a atuação desses jovens após a formação? Isso se manifestou em seus contextos sociais e comunitários? Como uma formação

diferenciada para agricultores pode desenvolver jovens com um perfil emancipado? De que maneira o jovem pode ser protagonista de seu processo formativo e profissional? Quais são os limites desse protagonismo? E, afinal, o que significa ser um jovem emancipado?

4.2.1 O Egresso enquanto educando e suas experiências emancipatórias no Educar

O metatexto a seguir tem como base de análise[40] a questão 7, (Apêndice A). Para entender a perspectiva emancipatória do Egresso enquanto estudante, o respondente foi convidado a relatar alguma experiência que o levou a uma postura emancipatória e de protagonismo como educando.

As categorias de análise construídas neste capítulo seguiram o movimento prospectivo, ou seja, as unidades de significado precedem a formação das categorias, denominadas conforme a ATD de emergentes. Entre idas e vindas sobre o *corpus* de análise chegou-se a 3 categorias finais que expressam as experiências vividas pelos educandos e entendidas como experiências emancipatórias: Ação Coletiva e Mobilização; Desenvolvimento de Lideranças e Conscientização Política. As subcategorias são expostas ao longo da seção com as respectivas categorias.

Quadro 14 – O egresso enquanto educando: categorização

Subcategorias	Categorias finais
Participação em Movimentos Sociais	**Ação Coletiva e Mobilização**
Organização de ações diretas	
Construção de redes	
Assunção de cargos de liderança	**Desenvolvimento de Lideranças**
Mentoria e formação de lideranças	
Compreensão de questões sociais e ambientais	**Conscientização Política e Social**
Crítica ao modelo agrícola convencional	
Construção de uma visão de mundo alternativa	
Respostas: 70	**Unidades de sentido:** 36

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

[40] Para uma melhor compreensão do procedimento de análise desta tese, todo o processo da Análise Textual Discursiva foi exposto no primeiro Capítulo. Entretanto, por tratar-se de um *corpus* com um montante considerável de dados, não é possível expor todo o processo de unitarização e categorização individualmente por questão, porém, ao longo do texto quando uma questão é exposta, é acompanhada pelo número de respondentes, de unidades de significado e categorias iniciais e finais.

a) Categoria Ação Coletiva e Mobilização

Compõem esta categoria, as subcategorias: Participação em Movimentos Sociais, Organização de Ação Direta e Construção de Redes. A categoria **Ação Coletiva e Mobilização** foi a que mais concentrou unidades de significado, evidenciando a importância da **Participação em Movimentos Sociais** como fundamental para a ação coletiva. Isso porque os movimentos sociais são espaços de articulação política e de luta:

Sim, tive a oportunidade de participar do acampamento nacional do MST em Brasília por um período de 40 dias, junto com alguns alunos que foram convidados durante o tempo de comunidade. Nesse período, preciso desenvolver muita maturidade e responsabilidade, participando ativamente das atividades do acampamento. Além disso, participei de vários outros encontros da juventude, sempre aproveitando as oportunidades que os movimentos nos oferecem. A gestão escolar também nos proporcionou essas experiências enriquecedoras, incentivando nossa participação e crescimento. Q7T4d
Sim, muitas. No decorrer do curso, passamos por vários momentos da política brasileira, vivenciamos diversas mudanças na nossa conjuntura e sempre que possível, o Instituto nos proporcionou participar de marchas, acampamentos, encontros, reuniões etc. Um momento especial a ser recordado, foi o 6o congresso nacional do MST em 2014, que ocorreu em Brasília. Participamos com cerca de 20 mil pessoas, de todos os cantos do Brasil, interagindo, participando de atividades culturais, e realizando uma grande marcha na capital nacional, em prol da reforma agrária e reivindicando melhorias para educação. Além desse episódio, também participamos de diversas marchas e encontros no estado do RS. Para os educandos que se interessavam pela parte política e se inseriram em coletivos, essas atividades eram ainda mais frequentes Q7T4j
Sempre que tivemos a oportunidade participavamos de lutas sociais e debates construtivos. Conhecemos acampamentos do MST e fizemos trabalhos voluntários. Q7T4d

Observa-se no relato e em muitas outras unidades de significado - inclusive as que compõem outras subcategorias- que a experiência do egresso com os movimentos sociais é muito ampla e envolve cada educando de formas subjetivas, mas principalmente em relação às ações mobilizadas.

Enquanto para um egresso a experiência do curso que envolveu uma postura emancipatória foi conhecer acampamentos do MST, participar de debates construtivos e trabalhos voluntários, para outro, foi viver intensamente uma experiência por 40 dias participando organicamente de um acampamento de nível de nacional convivendo com pessoas e organizações que compartilham valores e objetivos semelhantes. O primeiro apresenta um exemplo concreto de engajamento e o segundo oferece um contraste de intensidade e duração. São ações diferentes que mobilizaram sentidos de protagonismo em ambos.

Observa-se também que, de todas as formas que os egressos absorvem a experiência com os movimentos sociais, o que liga todas elas são a relação direta ou indiretamente com a **Organização de Ações Diretas**:

Participei de várias lutas diretas tanto do MST quanto do levante popular da juventude. Acampamentos, lutas reivindicatória, assembleias e encontros sempre com intuito de formação, reivindicação. Q7T2c
Sim fizemos algumas em quanto juventude organizada uma delas foi a combatendo a criminalização dos movimentos sociais do compo ex: CPI do MST, as retiradas das escolas etinerante. Q7T3b
Ocupação de um dos ministérios em Brasília, foi de tremer a perna, mas depois fomos acostumando, ali tinha vários jovens de todo o Brasil, e foi uma cena pesada vai alguns de costa pra polícia, chega lacrimejavam, foi tenso. Q7T3f
Sim. Nas mobilizações de junho juntamente com o levante da juventude no aumento da tarifa de ônibus. Onde houve conflitos com a polícia, com isso se criou uma postura de entendimento da luta e do enfrentamento e de conduzir a mobilização. Q7T4c
Sim, fomos em um pedágio e liberamos as cancelas e distribuímos panfletos sobre os altos valores de impostos cobrados. Q7T5a
Teve várias lutas uma delas foi em Porto Alegre em frente ao Incra pelo fim dos cortes no pronera do antigo governo Bolsonaro. Q7T6g

A ação direta, apesar de ser um ato físico, é uma ação inteligente que precisa considerar as relações de poder, o motivo da ação, o objetivo que se quer alcançar, as condições físicas e materiais do momento e principalmente análise de riscos. Portanto, não é algo que se faz apenas com rebeldia juvenil, erroneamente interpretada, mas com planejamento e organização.

As unidades empíricas demonstram uma diversidade de ações que foram realizadas e como elas impactaram os egressos de forma que, anos depois da conclusão de curso, ainda são capazes de nomear eventos, relembrar ações e até sentimento de insegurança e medo em situações em que houve confronto policial. O que evidencia a força e a durabilidade do impacto dessas experiências, desde o primeiro ano de oferta do curso (2005) até o ano em que se realizou a pesquisa de campo (2024), há um recorte temporal de 19 anos.

Os relatos permitiram uma ordenação dessas ações em relação ao: tipo de ação, nível de organização (Local- L, regional- R e internacional-I), objetivo da ação, estratégia utilizada (Não-violenta- N-V, Direta- D, Simbólica-S). Além disso, algumas nuances observadas sobre cada tipo de ação.

Quadro 15 - Tipos de Ação Direta

Ação	Tipo	Nível	Objetivo	Est.	Nuances
Protestos, Manifestações	Protesto	L/R/N	Demanda por direitos, Denúncia de violações	N-V	Diversidade de temas que abrange as ações
Ocupação de terra, Acampamentos	Ocupação	L/R/N	Demanda por direitos (Terra)	D	Criação de espaços de resistência e organização
Assembleias, Encontros, Formações, Acampamentos da Juventude	Educação Popular	L/R/N	Construção de poder popular, Promoção de alternativas	N-V	Espaços de debate, decisão e formação política
Intervenções políticas, CPI do MST, Manifestos	Advocacia política	N	Denúncia de violações, Demanda por direitos	N-V	Ações no âmbito institucional
Batucada, Mística, Atividades culturais	Simbólica	L/R	Mobilização, Denúncia de violações	S	Utilização da cultura como ferramenta de luta
Liberação de cancelas, Paralisações	Educação Popular	L/R	Denúncia de violações, Demanda por direitos	D	Ações mais localizadas, com foco em demandas específicas
14º Acampamento Latino-Americano da Juventude	Educação Popular	I	Construção de poder popular, Promoção de alternativas	N-V	Articulação com movimentos sociais de outros países
Intervenção em plantação de transgênicos	Ação Direta	L	Denúncia do uso abusivo de venenos, Promoção de alternativas	D	Ações mais localizadas, com foco em demandas específicas
Ser acampado	Ocupação	L	Demanda por direitos (terra), Construção de poder popular	D	Modo de vida e organização política
Luta contra o fim dos cortes no Pronera, Mobilizações contra o congelamento de verbas, Mobilizações contra a destituição da Dilma, Mobilizações contra a PEC dos venenos	Advocacia Política, Protesto	N	Denúncia de violações, Defesa de políticas públicas	N-V	Ações em defesa de direitos sociais e políticas públicas.
Ocupação da sede do INCRA	Ocupação	N	Demanda por direitos	N-V	Ações em defesa de direitos sociais e políticas públicas.
Criação de cooperativa de produção agroecológica	Produção	L	Promoção de alternativas	N-V	Modo de vida e organização política

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As ações mais realizadas são as participações em protestos e manifestações, que tiveram alcance regional, nacional e internacional, em sua maioria não violentas e com objetivos que abrangem diversos temas. Considera-se para esta classificação, “ações não-violentas”, como aquelas que compõem um conjunto de estratégias de luta que culminam em mobilizações de pressão social sem o uso de violência física.

A ocupação, por exemplo, pode ser considerada um tipo de ação direta que pode vir a resultar em ações de repressão e por si só, violência. O ato de ocupar um território cuja terra tem dono, ou habitar em um acampamento implica, deliberadamente, infringir a lei. A partir das unidades empíricas constatou-se um número considerável de educandos cujos pais participaram de ocupações de terra, educandos que participaram junto com os pais e outros que a partir do ingresso no Instituto, tornaram-se acampados.

A complexidade dos conflitos em ocupações é inegável, marcada historicamente e na atualidade por disputas territoriais e agrárias. Esses conflitos frequentemente resultam em violência, como ilustra a ocupação da Fazenda Annoni, local onde hoje se situa o Instituto Educar. Naquele processo de ocupação, a violência ceifou as vidas de Roseli Nunes (33 anos), Lari Grosseli (23 anos), Vitalino Antonio Mori (32 anos), além de ferir 14.

Para o MST, a ocupação de terras, com o propósito de reforma agrária e produção de alimentos, se justifica por motivos como abandono, subutilização ou descumprimento da função social da propriedade, conforme diretrizes da Constituição Federal sobre o uso produtivo da terra e o respeito às leis. Essas ações podem, assim, objetivar a denúncia de irregularidades como grilagem, crimes ambientais e trabalho análogo à escravidão.

Neste ponto, é crucial distinguir as ações de acampamento apresentadas no Quadro 15. Há o acampamento resultante da ocupação de terra, cujas características e potencial para gerar violência como ação direta já foram discutidas. Por outro lado, existem acampamentos organizados por períodos curtos e com finalidades distintas.

Os acampamentos de juventude[41] são encontros organizados e mantidos pela própria juventude, com potencial para unir diferentes movimentos sociais. Servindo como espaços de formação, organização e luta em níveis local, regional, nacional e internacional, esses acampamentos têm como objetivo construir poder popular e promover alternativas, sendo sempre instâncias de deliberação para a juventude.

O poder popular no contexto dos acampamentos de juventude e outras ações que têm o mesmo objetivo, tem por meta o fortalecimento da capacidade da juventude

[41] Para mais informações sobre Acampamentos da Juventude, ver: MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Brasil recebe 14º Acampamento da Juventude Latino-Americana**. São Paulo, 20 nov. 2014. Disponível em: https://mst.org.br/2014/11/20/brasil-recebe-14-acampamento-da-juventude-latino-americana/. Acesso em: 20 jun. 2025.

organizada de influenciar e transformar a sociedade a partir de suas próprias bases, construindo poder político através da mobilização, da formação e da organização coletiva. Isso implica em criar espaços onde os jovens possam deliberar, definir suas prioridades e lutar por seus interesses.

Os Acampamentos Nacionais dos Movimentos Sociais representam outro espaço orgânico importante para o movimento, onde as decisões dos Congressos são revistas. Embora a juventude participe ativamente nesses acampamentos em todos os níveis, uma forma de ação simbólica protagonizada por ela, e frequentemente mencionada nos relatos dos egressos, é a utilização da arte e cultura como ferramenta de luta:

> A Pedagogia do Movimento apresenta diferentes formas de desenvolvimento pedagógico, como o trabalho, a cultura, a luta social e a organização coletiva, todas inseridas no movimento da história, que se conforma também em matriz formativa. Além de reafirmar, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis (Caldart, 2012, p. 548).

Em qualquer tipo de acampamento há uma equipe que organiza intervenções artísticas durante os encontros como forma de conscientização e denúncia, são teatros, místicas, palavras de ordem e a batucada que alimentam a rebeldia nas ações diretas e popularizam o cancioneiro dos movimentos:

> A história são os povos que a fazem
> A vitória está na mão de quem peleia,
> Nossa gente tão cansada de sofrer
> Vamos juntos descobrir o que fazer
> Se o governo e os patrões só nos oprimem
> Acumulando riqueza e poder
> Ação direta é a arma que nós temos
> Pra fazer justiça pra viver
> Povo na rua pra resistir e pra lutar!
> Povo que avança para o poder popular!
> (Hino da Ação Direta)

A canção acima é um exemplo de ações simbólicas que também podem ser identificadas nesse relato:

Sim, vários momentos de ação e luta, principalmente acampamentos da juventude, sempre estávamos na linha de frente enquanto turma pra fazer animação motivar as lutas, puxar os gritos de ordem, teve um encontro estadual da juventude que ocupamos uma fazenda, ao som de "juventude que ousa lutar, constrói o poder popular", e assim nesses momentos nós nos sentíamos protagonistas e sujeitos da nossa história, mas em muitos outros, de ocupação do INCRA, de acampar na praça da matriz e olhar o GOLPE realizado a nossa presidenta Dilma Rousseff, isso são momentos que marcaram a gente e a historia do nosso país. Q7T7e

Apesar da expressiva quantidade de relatos de ações/luta com efeito emancipatório, o entendimento de "luta" ou "ação direta" não é único entre os egressos. Dos 70 respondentes (de um total de 82), três negaram ter vivenciado tais experiências. Há ainda um egresso que interpreta a ação como um instrumento cotidiano:

> Sim, a luta é uma ação pratica que busca de resolver os problemas concretos da vida cotidiana das pessoas (Q7T3g).

Ainda que a ATD aspire a uma certa universalização, obter um consenso sobre expressões como ação direta, luta ou experiência emancipatória é pouco provável. Afinal, Gadamer (2005, p. 489) nos lembra que “compreender uma pergunta significa colocar essa pergunta. Compreender uma opinião significa compreendê-la como resposta a uma pergunta”. Assim, quando as respostas dos participantes divergem das proposições da pesquisadora hermenêutica, torna-se essencial manter uma postura de abertura a novas interpretações e compreensões.

A tese gadameriana de que a língua é o horizonte existencial do ser humano, mostra que não apenas o escrito é considerado como linguagem, mas também a escolha de não responder e os motivos intrínsecos a cada escolha. A natureza facultativa do questionário, principal instrumento de coleta de dados, impediu a identificação direta dos motivos individuais para a não resposta a certas questões. Contudo, a análise do conjunto das respostas e do perfil do egresso permitirá, em etapas posteriores, interpretar alguns cenários.

As unidades de significado indicam ainda outra subcategoria que pode ser entendida como resultado da Ação Coletiva e Mobilização que é a **Construção de Redes**, como pode ser observado na fala do egresso:

> Dentro do instituto era possível que nós educandos pudéssemos ingressar em organizações ou até formar suas próprias organizações Q7T6b

Muito mais que a disponibilidade, o incentivo às organizações em um espaço de vivência coletiva é essencial. Foi a partir desse incentivo que o movimento chamado Levante Popular da Juventude[42] (LPJ) surgiu:

[42] Para mais informações sobre o Levante Popular da Juventude, consulte: https://levante.org.br/

> Ao longo da formação técnica houve inúmeros enfrentamentos políticos, como ocupação da sede do Incra em Porto Alegre, as Jornadas do abril Vermelho, mas também as participações nos primeiros acampamentos campo e cidade em Santa Maria, embrião do movimento do Levante Popular da juventude. Q7T5i

O LPJ tem se consolidado ao longo dos anos, na medida em que suas ações têm sido reconhecidas e divulgadas na grande mídia. Suas ações representam pautas de três frentes: territorial, acompanhando o jovem da cidade e periferia; camponesa com a juventude da via campesina e universitária com o movimento estudantil.

Nas unidades empíricas destaca-se a importância da organização da juventude do campo com outras juventudes e suas pautas, afinal elas se coadunam e ganham mais força nas ações:

> Sim, as lutas eram muito incentivadoras pois mostravam o quanto éramos fortes unidos, mostrando o quanto podemos nos impor e conseguir. Q7T7g

"Quando o campo e a cidade se unir, a burguesia não vai resistir" esse grito de ordem utilizado nos acampamentos de juventude explicitam a importância dessa união e a fragilidade da divisão jovem do campo/jovem da cidade. Vendramini (2010, p.128) examina em suas pesquisas como esses jovens enfrentam realidades semelhantes desde que analisados sob um determinado corte de classe, pois campo e cidade podem ser entendidos como "duas faces de uma mesma realidade" onde capital e trabalho são forças em disputa na luta de classes.

b) Categoria Desenvolvimento de Lideranças

O desenvolvimento de lideranças mostra como a experiência do curso contribuiu para o fortalecimento e desenvolvimento de habilidades como a comunicação eficaz, equilíbrio emocional, capacidade de delegar e resolver conflitos. Compõem esta categoria, as subcategorias: Assunção de cargos de liderança e Mentoria e formação de liderança

Nesse sentido a subcategoria **Assunção de cargos de lideranças** foi representativa nas memórias dos egressos sobre experiências que exigiram uma postura emancipatória, como é possível observar:

Fui acampar no mesmo período que estive no Educar, me tornei liderança do acampamento, participei de várias lutas e inclusive ajudei a organizar muitas. Contribuí com o grupo de jovens estadual que havia naquela época. Fiz parte da Direção estadual do movimento Terra. Q7T1d
Sim fui dirigente regional do MST, Dirigente do levante popular da juventude e Monitor da Horta do acampamento da fazenda guerra. Q7T1c
Sim, participamos de marchas, da organização dos encontros de jovens, confecção de místicas, reuniões de auto gestão interna da escola e do movimento dos trabalhadores sem terra, e também a gestão de cooperativas. Q7T4i

A expressão de liderança, manifestada em diferentes cargos, abrange desde ser líder de acampamento, compor a Direção Regional e Estadual do MST, ser dirigente do LPJ ou mesmo gestar uma Cooperativa. Todos esses espaços institucionais exigem diferentes habilidades e principalmente, não são espaços reduzidos à participação juvenil.

As unidades de significado permitiram inferir que a formação e mentoria para a militância e continuação dos quadros[43] dos movimentos também é uma habilidade devida à liderança. A subcategoria **Mentoria e formação de liderança** é identificada em diferentes relatos:

Sim, várias vivências. Dentre elas organização de um encontro dos sem terrinhas (encontro para crianças do MST), onde a juventude era a responsável pela limpeza, animação, segurança... Das nossas crianças. Q7T5d
Sim com certeza, organizavamos os jovens , faziamos encontros, reunioes etc, a formaçao do educar era pra que tornassemos lideranças. Q7T2h
Sim, tivemos algumas lutas que foram totalmente organizado e puxado pelos educandos, que na época tinham entre 15 e 25 anos. Q7T5g

O registro do egresso T5g evidencia o protagonismo juvenil na organização de eventos, especialmente desafiador quando envolve jovens de 15 a 25 anos. O Encontro dos Sem Terrinhas, conforme aponta Q7T5d, é um exemplo concreto, cuja limpeza, animação e segurança foram responsabilidade da própria juventude, o que indubitavelmente representa uma grande responsabilidade coletiva e o

[43] Um quadro é considerado nos Movimentos Sociais como indivíduo engajado que se destaca pela sua capacidade de liderança e contribuição para o alcance dos objetivos do movimento. Ver mais em: Bogo, Ademar. **Organização política e política de quadros**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

desenvolvimento de um leque de habilidades. Mas há um senso de emancipação e protagonismo ainda mais elaborado como o dos egressos T4e e T6a:

No meu Período tivemos diversas atividades que nos colocaram em situação de protagonistas em relação a nossa própria história, lutas principalmente pelos direitos já adquiridos , manifestações de pressão a governo e etc. Q7T4e
Os educandos do Instituto Educar, ao se envolverem em lutas sociais, saem do papel de oprimidos passivos e tornam-se protagonistas de suas histórias. Essas ações não só promovem transformações nas condições materiais de vida, mas também geram uma transformação profunda na maneira como os jovens veem a si mesmos e suas capacidades. Eles aprendem, na prática, que têm o poder de transformar a realidade e de lutar por um mundo mais justo e solidário. Q7T6a

A compreensão de que a experiência ofertada pelo Educar que mais marcou o educando para uma postura emancipatória foi o olhar para si, enquanto homem inconcluso marca o que Freire (2022) afirma ser o núcleo fundamental do processo educacional. O esclarecimento emerge da autorreflexão e as transformações na vida material, coletiva ou individual partem do esclarecimento, por isso é sempre um processo, aprendemos, refletimos e agimos a vida toda. Quando esse entendimento acontece na adolescência, em que as identidades estão se formando, torna-se algo mais fecundo ainda.

c) Categoria Conscientização Política e Social

Essa categoria foi criada para demonstrar um outro prisma da participação em Ações coletivas e das experiências oferecidas pelo Educar nos relatos dos egressos. As subcategorias que a compõem são: Compreensão de questões sociais e ambientais, Crítica ao modelo agrícola convencional e Construção de visão de mundo alternativa.

Observa-se que o desenvolvimento de uma **Compreensão de questões sociais e ambientais** mais profundas potencializa e sensibiliza para o engajamento às ações de transformação social:

Sim, lembro que nesse período me inseri no coletivo da Juventude do MST. O Educar me ajudou a canalizar a rebeldia da juventude à uma causa. Q7T1o

Sim, tive experiências vividas na prática, participando de eventos promovidos pelos movimentos sóciais, levante popular da Juventude, visitas a acampamento, organização de integrações do movimentos, diálogos, debates, histórias sobre luta e valores. Q7T2g
Durante o curso participamos de varias atividades coletivas que despertaram a consciencia política entre elas participação em atividades em acampamentos, paralisações e manifestos que sem dúvidas levaram a uma postura emancipatória dos estudantes. Q7T3j
Sim. No período que estive no educar participamos de alguns encontros do MST, Levante Popular da Juventude e da Via Campesina e todos com pautas relacionadas a melhores condições de vida para a juventude do campo e da cidade. Q7T5e

A juventude é conhecida pela energia e espírito de contestação. Segundo o egresso T1o, o Educar canalizou a rebeldia da juventude a uma causa. Essa canalização ocorreu principalmente através da imersão nos movimentos sociais, logo essas experiências que compartilham valores e histórias de luta, acabam despertando no jovem uma consciência política que é uma condição para o processo emancipatório.

Essa conscientização Política e Social é condição para uma **Crítica ao modelo agrícola convencional.** Observa-se dois modos distintos de fazer a crítica: como um modo de vida ou com ações pontuais.

Foi me acampar. Q7T5l
Sim! Principalmente a organizar a produção nos assentamento. Q7T1b

A vida em acampamento ou assentamento, muitas vezes, representa a adoção de um modo de vida que organiza o território em defesa da produção agroecológica. Essa escolha se fundamenta na rejeição do modelo agrícola convencional, visto como promotor de desigualdade social, degradação ambiental e danos à saúde.

Ações pontuais também têm impactos, principalmente de denúncia e conscientização:

Sim. Participamos de vários eventos e ou processo de lutas revendicativas, lutas de caráter direto e indireto, os quais sentia parte e membro de uma organização social que lutavamos de forma consciente pelos direitos mínimos de emancipatórios, principalmente para o desenvolvimento de territórios do campo. Q7T1k
Sim o encontro latino americano em palmeira das missões onde foi descuidos sobre os transgênicos e foi feito uma intervenção numa lavoura de transgênicos onde foi feito um ato. Q7T5h

É notável o poder transformador das experiências relatadas pelos egressos na **Construção de uma visão de mundo alternativa**. Jovens que nunca haviam vivenciado diretamente a realidade dos acampamentos de ocupação, ao conviverem com as famílias em seus desafios, ou aqueles que utilizam suas habilidades artísticas em intervenções de conscientização, dificilmente mantêm a visão de mundo que possuíam anteriormente.

Estar num acampamento junto com um grupo de familias lutando por um pedaço de terra e enfrentando todos os desafios dessa luta por justiça social e igualdade de classe. Q7T1h
Tínhamos um grupo de Teatro no Instituto educar e fazíamos apresentações em escolas, acampamentos, cooperativas etc, sempre trazendo uma mensagem da história, bem como intervenções políticas, históricas etc....Q7T2e

Conforme Freire (2022b), vemos o futuro a partir das estruturas e valores que já estamos imersos, somado a um currículo e legislação educacional que além de esconder as relações de dominação, bloqueiam a imaginação divergente, cabe a pedagogia libertadora estimular o pensamento alternativo de movo que imaginação e intuição possam ser usadas como recursos de oposição e mudança (FREIRE, 2022b, p. 306). Portanto, ao oferecer uma diversidade de experiências fora do espaço da sala de aula, principalmente, o Instituto Educar oferece aos educandos um distanciamento das interpretações da cultura de massa e incentiva o pensamento alternativo.

> Por outro lado, e em consequência, também são problemáticas a popularização e disseminação do conceito de emancipação na educação como um ideário, dissociado da sua perspectiva revolucionária. Sabemos que a compreensão de um conceito na sua totalidade histórico-concreta, ainda mais em se tratando da complexidade do conceito de emancipação, é um desafio para os intelectuais da área da educação (FREIRE, 2022b, p. 306).

Não se trata de avaliar as qualidades desse mundo alternativo, tampouco de defender a replicação mimética das experiências para todos os alunos. O ponto crucial é que as visões de mundo preexistentes a essas vivências foram, de alguma forma, modificadas. Dialogar em escolas, acampamentos e cooperativas ao mesmo tempo em que está inserido na sociabilidade do capital, em maior ou menor grau, é viver diariamente a contradição. Entretanto é a soma de todas as experiências daquele educando que vai dar a ele ferramentas para lidar com essa contradição.

As categorias apresentadas até aqui exploraram as experiências práticas que mais impactaram os egressos durante sua formação, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura emancipatória. Fundamentando-se na perspectiva de Josso (2004), e o inegável fato de que tais vivências exercem influência em experiências futuras, o recorte temporal subsequente dedicar-se-á, portanto, a analisar essa relação, formando um novo mosaico.

4.2.2 A perspectiva dos Egressos: Dimensões da emancipação

Concluída a apresentação das categorias que melhor ilustram as ações de perspectiva emancipatória proporcionadas pelo Educar aos alunos do curso técnico em Agropecuária – Ação Coletiva e Mobilização, Desenvolvimento de Lideranças e Conscientização Política e Social – o próximo passo é examinar as atividades atuais desses egressos que eles próprios percebem como de caráter emancipatório.

Partindo da realidade atual dos egressos, foi possível organizar as unidades de significado em dimensões de emancipação. Emancipação assumida na pesquisa como formação para o protagonismo dos sujeitos, para que este possa atuar na sociedade de forma a superar a opressão a partir da capacidade criativa, autônoma, solidária e organizada, “no permanente libertar-se do poder exercido por alguém” (STRECK & ADAMS, 2014).

Por ser um processo sempre inacabado, a emancipação ocorre na interação de diversos fatores políticos, sociais e econômicos nos níveis micro e macrossociais, isso significa que, é possível identificar nas unidades empíricas aspectos da emancipação a nível local à internacional. Até mesmo em contextos adversos alguns aspectos podem ser identificados, desde que não se perca a compreensão da interdependência entre a estrutura social mais ampla e a realidade local em que o egresso se insere.

Entende-se por dimensão um aspecto ou componente inerente a algo. Assim, “dimensões de emancipação” referem-se aos diferentes componentes ou níveis pelos quais a emancipação se manifesta. As dimensões são conceitos mais abstratos que perpassam em diferentes esferas. Por exemplo, a consciência crítica pode ser considerada uma dimensão da emancipação que se manifesta na esfera pessoal do egresso.

Ao mesmo tempo, a escolha por dimensões de emancipação reflete-a como um processo complexo, multidimensional e em constante construção, envolvendo

desenvolvimento de aspectos individuais, sociais, políticos, culturais e epistemológicos. Tais dimensões foram identificadas a partir dos relatos dos egressos, e referem-se a um processo multifacetado de autoconsciência e libertação, impulsionado pela formação do Educar e pela ação coletiva.

Para chegar as dimensões de emancipação, utilizou-se como base de análise a questão nove (Apêncice A), em que os egressos foram convidados a responder que ações eles praticam atualmente que consideram ser de uma perspectiva emancipatória. Foram quatro categorias identificadas que representam diferentes dimensões de emancipação e suas subcategorias:

Quadro 16 - Dimensões de Emancipação

Âmbito de atuação	Dimensões
Participação em coletivos	**Consciência Crítica e Política**
Educação Popular e conscientização	
Participação em Movimentos Sociais	**Solidariedade e Justiça Social**
Educação Popular e conscientização	
Liderança e organização	**Autonomia e Protagonismo**
Empreendedorismo e produção	
Empreendedorismo e produção	**Sustentabilidade e Agroecologia**
Educação Popular	
Respostas: 65	**Unidades de sentido:** 40

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

a) Dimensão: Consciência Crítica e Política

Essa dimensão contempla mais ações relacionadas a comportamentos, modos de vida, critério de coletividade e expansão da consciência. As subcategorias que a compõem são Participação em coletivos e Educação Popular e conscientização.

A **Participação em coletivos** demonstra o quanto o senso de comunidade ainda é forte deste a conclusão do curso:

> Sim a formação, sempre foi no sentido de dar autonomia e responsabilidade aos alunos. Acho que ações que se aplicam nessa perspectiva de emancipação seria ação concreta na luta junto a classe trabalhadora, no ultimo período tenho atuado junto a organizações dos trabalhadores fabris. Q9T1m

Sim, principalmente no diálogo e convivência com às pessoas, o respeito, a convivência em coletivo, respeitar opiniões e ideias diferentes da minha, tudo isso sempre foi trabalhado no educar e levo para a vida, na relação com às pessoas no meu dia a dia. Q9T2e
Hoje em dia estou em um contexto diferente, em outra cidade, durante a graduação, tendo que me inserir em um empresa pra me manter enquanto estudo, então no dia dia são poucas momentos que consigo "exercer" isso. Mas mesmo assim consigo notar, moro em uma republica e contribuo bastante para manter a organização e a paz na casa. Até hoje participo do movimento e busco atuar em ações realizadas pela cidade. Me inseri em coletivos de luta durante a graduação inteira. Propomos e construimos um coletivo na cidade. Q9T7l

Nota-se que a escolha pela coletividade permanece importante para os egressos, mesmo que sua forma de expressão se adapte às novas realidades. Para alguns, isso se traduz na participação sindical enquanto trabalhadores; para outros, inseridos na vida acadêmica e laboral – uma condição frequente nos relatos e que limita o tempo para outras atividades coletivas –, a consciência da importância do respeito e de relações justas em qualquer convívio coletivo, como em repúblicas ou no dia a dia, se mantém viva.

Essa consciência coletiva é fundamental para a subcategoria **Educação Popular e conscientização**. Aqui os relatos expressam a Educação Popular como um instrumento de conscientização:

Minha vida é pautada até o presente momento nas relações de respeito, Humildade, honestidade, respeito as diferenças entre os indivíduos. E sem uma educação transformadora como a q tive posso afirmar que nao seria tão respeitado na minha profissão. Q9T1c
Sim! Ensinamentos vividos auxiliam em pensamento crítico, contribuindo em avaliar a o que ocorre e ter uma opinião construtiva, de cada situação. Q9T2g
A gente vai se moldando com cada experiência, buscando ter mais visão da realidade, sendo mais observador, e crítico pra ser uma pessoa melhor a cada dia. Q9T3f
Sim, primeiramente é pelo fato de votar conscientemente, o entendimento de que todos temos os mesmos direitos, o fato do respeito pela vida de humanos e animais, do respeito pela natureza e do mundo em que vivemos entre outros. Q9T4i

A Educação Popular, abordagem central no Educar, que enfatizava a participação ativa dos educandos, teve um impacto significativo em seu modo de viver em sociedade. A valorização dos saberes, a compreensão da diversidade individual e a consciência ambiental e social são marcas evidentes dessa formação. O testemunho do egresso T2b ilustra como essa base educacional ecoa nas diversas ações que os egressos desenvolvem em suas comunidades. Ele próprio enumera quatro práticas que o caracterizam como um agente de mudança:

A formação recebida no Instituto Educar, que valoriza o pensamento crítico e o protagonismo dos jovens, tem a possibilidade de alinhar-se profundamente com a visão de Paulo Freire sobre a educação libertadora. Esse tipo de educação, voltada para a autonomia e o respeito à dignidade, capacita os estudantes a agir como **agentes de transformação** em suas comunidades, rompendo com ciclos de injustiça e exclusão. Eu como um ex-aluno do Instituto Educar, poderia relatar diversas ações que exemplificam essa perspectiva emancipadora:
1. Atuação em cooperativas agrícolas: Usando os conhecimentos adquiridos sobre técnicas agrícolas sustentáveis, organização coletiva e gestão de recursos, jovens formados pelo Educar podem organizar cooperativas que fortalecem a agricultura familiar, promovendo tanto a geração de renda quanto práticas de cultivo que respeitem o meio ambiente. Esse tipo de ação é não apenas uma forma de protagonismo, mas também um caminho para reduzir desigualdades sociais e econômicas nas zonas rurais.
2. Iniciativas de Educação Popular: Inspirados por uma educação que prioriza a consciência crítica, ex-alunos podem organizar grupos de estudo ou oficinas comunitárias para compartilhar saberes sobre direitos, cidadania e sustentabilidade. Essa prática multiplica o impacto da formação recebida, capacitando mais pessoas da comunidade a refletirem criticamente sobre sua realidade e a tomarem iniciativas para transformá-la.
3. Mobilização para políticas públicas: Um exemplo de ação emancipadora seria a articulação com outros jovens e líderes comunitários para pressionar governos locais pela implementação de políticas públicas que beneficiem a comunidade, como melhorias no transporte escolar, acesso à saúde, e programas de incentivo à produção agrícola local. Esse tipo de mobilização mostra uma compreensão clara da educação como um processo que gera poder social e capacidade de intervenção na realidade.
4. Projetos de preservação ambiental: A formação no Educar também pode incentivar a criação de projetos comunitários voltados para a preservação de áreas naturais, manejo sustentável de recursos hídricos ou reflorestamento, ações que têm impacto tanto local quanto global, e que se baseiam em uma visão de justiça social e ambiental.
Essas ações exemplificam como uma formação crítica, voltada para a justiça e a solidariedade, pode se concretizar em práticas cotidianas que reforçam o protagonismo dos jovens e a transformação de suas realidades, respeitando sempre a autonomia e a dignidade do educando, como propõe Paulo Freire. Q9T2b

A Consciência Crítica e Política, embora possa não gerar resultados imediatos visíveis, constitui a base essencial para qualquer transformação da realidade, pois ela se inicia com o esclarecimento. É o indivíduo transformado pela reflexão que impacta a sociedade, ação por ação, reverberando no todo.

b) Dimensão: Solidariedade e Justiça Social

A maioria dos dados empíricos demonstra um claro anseio dos egressos por transformar a realidade em busca de uma sociedade mais justa e equitativa, através de ações concretas com objetivos e resultados definidos. Essa categoria inclui as subcategorias Participação em Movimentos Sociais e Educação Popular e Conscientização.

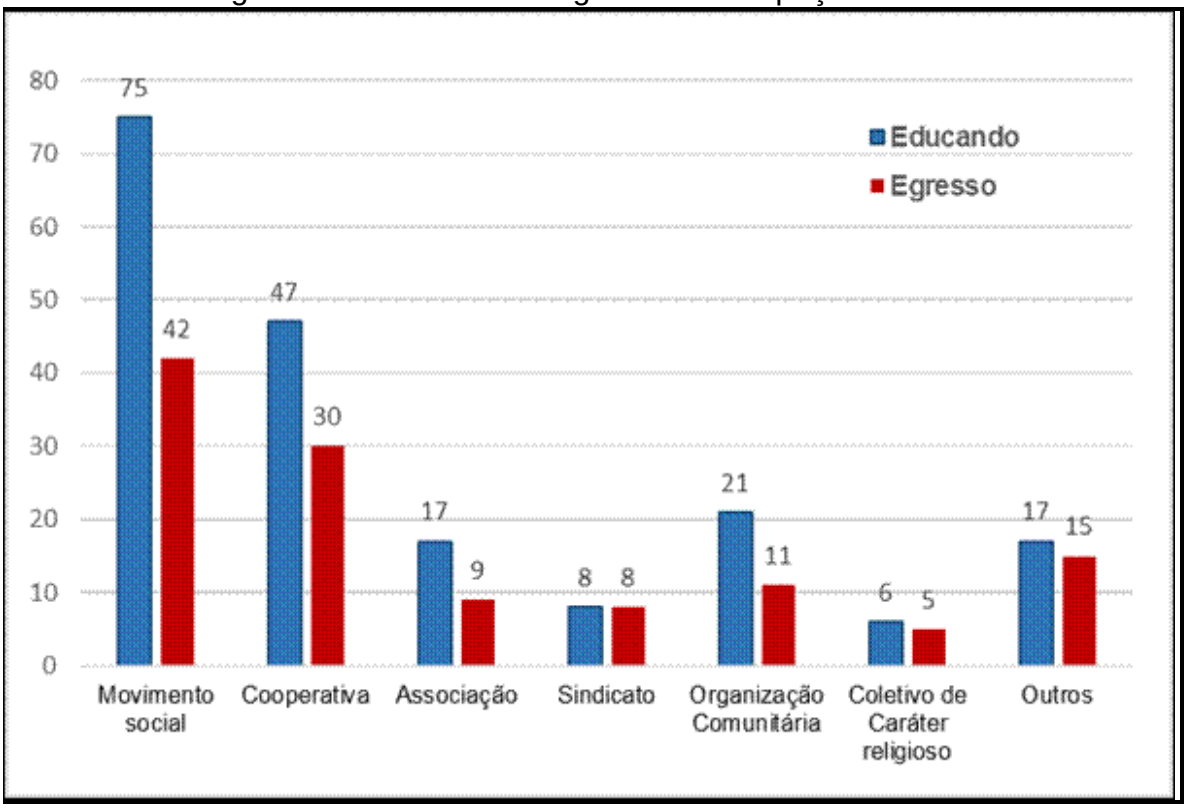
Em relação à **Participação em Movimentos Sociais**, nota-se que uma parte considerável dos egressos continua engajada em coletivos:

Ativismo Social e Político no Campo: Muitos ex-educandos se engajaram em movimentos sociais ligados à luta pela terra, pelos direitos trabalhistas no campo e pela justiça social. Esse ativismo reflete a visão freireana de inconformismo com a injustiça, uma vez que os ex-alunos trabalham na conscientização de suas comunidades sobre seus direitos, organizando-se para cobrar políticas públicas que beneficiem a agricultura familiar e o acesso a recursos naturais de forma justa. Q9T6a

O registro Q9 do egresso T6a exemplifica uma característica marcante das turmas: a frequente utilização de expressões plurais como “os ex-alunos”, “nós” e “todos” para se referirem aos colegas. Essas referências sugerem a manutenção de contato entre eles, seja através de grupos virtuais criados pelas turmas ou pela participação conjunta nos mesmos coletivos de movimentos sociais.

A participação em movimentos sociais manteve-se em grande parte das turmas. De 82 egressos, apenas 15 não responderam. Portanto, de participação efetiva tem-se um percentual de 81,70%. Pelo gráfico abaixo é possível comparar as participações enquanto educandos e egressos e constatar que o número de participação em coletivos no período escolar era significativamente maior que atualmente:

Figura 13 - Educando X Egresso: Participação em Coletivos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Diversos fatores contribuem para esta menor participação, a principal é o trabalho. Não ignorando que muitos jovens do campo já trabalhem desde cedo, a

formação de novas famílias e a progressão dos estudos levam a outras formas de trabalho que restringem o tempo destinado a outras atividades. Até mesmo o deslocamento campo/cidade para estudar aumenta a necessidade da busca pelo emprego e diminui ainda mais o tempo livre.

No período escolar todos os egressos participavam em mais de um coletivo, reflexo da própria organização do Educar que fomentava essas ações, já enquanto egresso, mais da metade respondeu participar de apenas um coletivo, enquanto 15 não responderam à questão.

É visível como a redução na participação em coletivos e a mudança de afiliação acompanham a nova organização social dos egressos. Por exemplo, alguns optaram por se dedicar exclusivamente à cooperativa onde trabalham em detrimento da participação direta em movimentos sociais. Ainda assim, essa escolha não significa um desligamento total já que todas as cooperativas mencionadas na análise estão vinculadas a movimentos sociais como o MTS, MAB, MPA. Além disso, muitos dos egressos ainda se mantem em coletivos ligados ao território do campo:

> Sim, auxílio na discussão sobre a organização nos primeiros passos do assentamento. Q9T3c

Essa participação em coletivos com atuação no campo infere forte ligação com o local de residência dos egressos. Conforme o quadro abaixo revela, dos 52 egressos que residem em áreas rurais, apenas quatro não integram nenhum coletivo. Destes quatro, dois são proprietários de terra e outros dois residem em território de agricultura patronal.

Quadro 17 - Relação do território com a participação de coletivos atualmente

Tipo de território	**Nº de habitantes**	**Nº de participação em Coletivos**
Cidade	34	22
Assentamento	23	23
Coop. em assentamento	9	9
Proprietário de terra	7	5
Cooperativa	5	5
Agricultura patronal	4	2
Acampamento	3	3
Pré-Assentamento	1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Um aspecto relevante a ser observado é que, dos 82 participantes da pesquisa, quatro indicaram residir em dois locais distintos. O registro Q9T3c, mencionada anteriormente, é um exemplo, ele relata que reside em dois assentamentos onde

auxilia na organização do assentamento recém-formado. Outro caso é o de um egresso que reside em um pré-assentamento, onde presta apoio na organização inicial além de manter residência no assentamento de seus pais. Outros dois egressos dividem residência entre assentamento familiar e a cidade onde cursam a faculdade.

Aqui há dois pontos de interpretação. Os primeiros casos ilustram egressos engajados que, por meio dos movimentos sociais, oferecem suporte nas fases de conquista territorial - acampamento, pré-assentamento e assentamento. Já o segundo caso, exemplifica uma demanda conhecida da juventude do campo que é o acesso ao ensino superior, que com frequência resulta no êxodo rural e baixa participação em coletivos uma vez que o estudante precisa conciliar estudo, trabalho e deslocamento campo/cidade.

O envolvimento em sindicatos, organizações comunitárias e associações de bairros e comunidades é mais comum entre os egressos que migraram para a cidade, em sua maioria em busca da continuidade dos estudos. Contudo, é importante pontuar que não se trata de uma divisão estanque entre campo e cidade, pelo contrário, o vínculo entre esses dois espaços sempre foi forte na formação do Educar, exemplificado pelo Levante Popular da Juventude que une a tríade - campo, cidade, universidade. Um exemplo concreto é o egresso T3g militante[44] do MST e que atualmente desenvolve trabalho de organização e formação nas periferias urbanas na região de Porto Alegre/RS:

> Organização de grupos nas periferias urbana. Q9T3g

Há também aqueles que mesmo sem relatar alguma ação específica, demonstram a consciência e o desejo da transformação, promovendo a **Educação Popular e Conscientização:**

> Com certeza a escola liberta e transforma, pois o nosso olhar crítico e ao mesmo tempo solidário nós faz transformar a sociedade ao nosso redor em uma sociedade mais justa e igualitária. Q9T1a

[44] Ser militante é fazer parte de um projeto coletivo e voluntário, dedicar-se para a construção de uma organização coletiva e contribuir materialmente, participando de encontros, deliberações, buscando novos membros e zelando pelo funcionamento do coletivo. Ver mais em: SILVA, Pedro. **Militância e ativismo**. *Brasil de Fato*, São Paulo, 30 jul. 2021. Colunista. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/colunista/pedro-silva/2021/07/30/militancia-e-ativismo/. Acesso em: 23 jun. 2025.

Sim, primeiramente se indignar diante injustiças sociais cometidas. Outra questão é o trabalho coletivo e trocas de experiências faz com que os trabalhos sejam sempre de melhor entendimento e qualificados. Q9T3j
Sim contribui muito, com estudos teóricos e práticas onde conseguimos vivenciar junto essa luta, tanto quanto vê como sentir a dor de pessoas pobres e sem políticas públicas. Sempre foi dedicado 100% pra desenvolver crianças críticas ao governo e o sistema capitalista. Crianças pensantes sobre a sociedade que vivemos e buscar contribuir para uma sociedade inclusiva para todos. Q9T7b

Pensando com Freire, a Educação Popular pode ser promovida em diferentes contextos, desde um diálogo entre pessoas da mesma comunidade até no trabalho onde há relações de hierarquia e poder. O que configura esse tipo de educação é o viés de atuação com as classes populares e entendê-las como detentoras de um conhecimento não valorizado na história da educação.

Quando uma pessoa já formada, que detêm um tipo de conhecimento específico e reconhecido pela sociedade, atua através de sua atividade laboral para que pessoas, historicamente excluídas de certos serviços públicos, possam utilizá-los com dignidade e que sejam provocados a uma nova leitura da realidade sobre a ótica do oprimido, esta pessoa está fazendo a Educação Popular:

Sim. Apesar de no momento não estar inserida na organização do MST, como participava há pouco tempo, carrego os princípios da organização em minhas atividades de vida. O olhar crítico que adquirimos através da pedagogia do Instituto, segue sendo ferramenta fundamental para que possamos promover mudanças em qualquer que seja o ambiente de atuação. No momento, atuo como servidora pública da área da saúde e percebo o quanto essa visão crítica ajuda a entender a realidade das pessoas, e encontrar a melhor orientação diante das situações que se apresentam. Isso se reforça ainda mais, quando estamos lidando com situações de vulnerabilidade social, onde é preciso intervir através de orientações que promovam nas pessoas, a conscientização sobre seus direitos ajudando a encontrar caminhos para a resolução de seus problemas. Q9T4j

Essa é a fala de uma fisioterapeuta, logo abaixo estão os relatos de uma professora e uma psicóloga. Ambas trabalham com serviços públicos essenciais e que, as classes populares têm tido pouco acesso, ou acesso que não corresponde as suas necessidades. Diante dessa constatação e a postura profissional das egressas T4j, T4d e T7d, leva à reflexão de que, embora distintas das ações de militância, essas práticas profissionais podem ser igualmente radicais em seu alcance, pois compartilham em sua gênese os princípios da educação popular:

A formação que recebi do Instituto Educar contribuiu de maneira significativa para o meu entendimento sobre a educação emancipadora, ao estimular a reflexão crítica sobre a realidade e ao nosso protagonismo. Hoje vendo a busca pela implantação do novo ensino médio percebo que nós já tinha de maneira muito marcante está questão de como a promoção da aprendizagem colaborativa, a valorização da voz dos alunos e a contextualização dos conteúdos que ensino já refletiam na nossa perspectiva, mesmo que ainda amadurecendo a aprendizagem já era algo muito

marcante. Essas práticas não apenas incentivaram a minha autonomia e o meu desenvolvimento do pensamento crítico, mas também conectaram a aprendizagem a nossa realidade tornando pessoas que buscam a transformação social que que promovem uma educação voltada para a justiça e a solidariedade. Q9T4d
1* Em meu trabalho como psicóloga clínica, busco disponibilizar saúde mental para aqueles que não têm acesso, oferecendo preços sociais de acordo com o que as pessoas podem pagar. 2* Adquirir a autonomia de olhar para mim com cuidado, respeitando minha individualidade sem prejudicar o coletivo, demonstra um entendimento profundo sobre o equilíbrio entre o eu e o outro. Isso reflete nas experiências adquirida em ambientes coletivos e formativos, onde o bem-estar individual e coletivo caminham juntos, sem que um precise anular o outro. Q9T7d

Ações consideradas de uma perspectiva emancipatória transcendem as mudanças coletivas. Como pontua a egressa T7d, o respeito a individualidade, o entendimento profundo de si reflete nas experiências futuras, “o bem-estar individual e o coletivo caminham juntos” (Q9t7d). Nesse sentido, a categoria subsequente direcionará a análise para esse prisma.

c) Dimensão: Autonomia e Protagonismo

A dimensão de emancipação representada pela categoria Autonomia e Protagonismo integra ações que indicam um grau avançado de autonomia e protagonismo dos egressos. As subcategorias que compõe essa dimensão são Liderança e organização e Empreendedorismo e produção.

Ações de **Liderança e Organização** evidenciam que o autoconhecimento é essencial para uma postura de protagonismo em relação a própria vida e exercer um cargo de liderança de forma eficaz:

Hoje como já mencionei acima em outra questão eu levo para todo estado a minha história de luta de coragem persistência e um produto de qualidade produzida em um assentamento por minha família e mais 3 famílias que são nossos parceiros na produção de matéria prima. Sempre quando estou nas feiras e q as pessoas olham pra mim e perguntam vc é dos sem terra? eu respondo sim sou sem terra! Pq? Acredito que divulgo muito meu Assentamento minha bandeira de Luta não tenho medo do preconceito e lutaremos sempre que necessário. Q9T1q
Sim. Além dos trabalhos na parte produtiva como citado anteriormente, também realizamos trabalhos grupo de mulheres, as quais são protagonistas na produção diversificada de alimentos e que garantem a diversidade produtiva das propriedades. Esse trabalho com as mulheres faz parte do trabalho de base do MPA dentro de suas bases. Q9T5e
Sim, faço discussões sobre tecido social e território, campesinato negro e protagonismo da mulher negra. Q9T5i
Acredito que emancipadora no sentido de fazer com que eu me encontrasse enquanto mulher, indígena e que eu tinha historia, lugar de fala e que poderia mudar a minha realidade, saber que a gente é importante independente de quem somos temos sempre como contribuir e mudar as coisas, me ajudou a me ver no mundo. Das praticas que faço hoje uma delas é ouvir a versão de vida de

cada um e respeitar os processos das pessoas, pois isto me frustrava muito, aprendi a ver os processos com mais clareza. Q9T7e

A partir dos relatos, observa-se o desenvolvimento de questões como a identidade Sem Terra, o campesinato negro e o protagonismo da mulher negra, a identidade da mulher indígena bem como o protagonismo da mulher na produção diversificada de alimentos e nas propriedades. Embora as questões de identidade Sem Terra e Indígena não se restrinjam a um único gênero, todos os relatos sobre autonomia e protagonismo desta subcategoria são de mulheres.

Essa constatação permite inferir que as pautas relacionadas à autonomia e ao protagonismo podem estar mais fortemente relacionadas a questões de gênero e raça, uma vez que o homem branco já ocupa um lugar de protagonismo e autonomia mesmo em contextos desiguais. Surge, então, a indagação sobre a existência de uma escala de prioridades no processo emancipatório de cada sujeito.

Em relação a identidade Sem Terra, que aparece em diversos registros, ilustram como o movimento e a pedagogia do MST tem tido sucesso em formar o sujeito Sem Terra no cotidiano. Essa identidade forjada pelo princípio educativo comprometido com a transformação social passa a ser uma referência política e cultural.

No que concerne aos cargos de liderança, não foi identificado uma disparidade de gênero nas respostas. Estas demonstram como a organização apreendida no Educar auxiliou para a postura de liderança exercida atualmente:

Sim, hoje faço parte da Direção da cooperativa coopan, participo de muitas discussões e aprendi no Instituto educar que temos que **assumir as responsabilidades**, organizar o trabalho, cobrar que as coisas sejam feitas, mas sempre respeitando as pessoas e suas opiniões, pois somos todos iguais independente do carco quê ocupamos. Q9T2j
Sim. Coordenar e organizar setor produtivo da cooperativa e também ajuda a pensar o todo da cooperativa. Q9T4b

Outra forma de Autonomia e Protagonismo é o **Empreendedorismo e produção**, nessa subcategoria a atuação em Cooperativas e em assentamentos é bem marcante:

Sim! Isso me ensinou a protagonizar a minha propria historia de vida, em pensar em trabalhar pra mim e minha familia, que inclusive constitui minha familia no EDUCAR. Hoje estamos vivendo da nossa propria produção (leite). Inserido dentro de um assentamento da Reforma Agraria. Q9T1b

> Eu quero falar por mim. Em 2001 quando decidimos acampar e lutar por um pedaço de terra e tirar o sustento da família, seguimos para um acampamento do Mst.foram5 anos de muitas lutas ocupação despejos e muita formação.Em 2006 fomos assentados aqui no Município de Joia Estado do Rio Grande do Sul.nosso primeiro recurso que veio do governo compramos uma vaca e aí começamos a fazer queijo sem estrutura de energia elétrica fazíamos e e secava em uma tábua embaixo de um galpão fomos dando para alguns vizinhos provar e eles foram espalhando e aí começamos a vender.Em 2009 fui em busca dos 30% da merenda escolar pois eu já tinha umas 10 vacas e eu queria vender para a merendaescolar.Entao me deparei com uma burocracias muito grande.Fomos em busca de financiamentos mas precisava de avalista,já q nossa terra não serve de garantias pro banco.em 2011 construímos nossa pequena agroindústria de queijos e começamos o nosso tão sonhado negócio tivemos muitas lutas muitas decepção mas tbm muitas conquistas hoje posso afirmar que aquele projeto que começou em organização da nossa propriedade continua cada vez mais forte levamos o nosso alimento para a mesa de muitas pessoas que quando contamos nossa história ficam emocionados e voltam com mais pessoas para nós conhecer e levar nossos produtos. Q9T1q

Chama a atenção o egresso T3i que identificou como ação que considera numa perspectiva emancipatória o fato de empreender no campo, porém numa perspectiva de bem-estar e não de produção:

> Olha a formação q tivemos lá é de um parâmetro geral técnico, social e político hoje temos em várias dessas situações mas q mais referente a pergunta social temos em organização comunitária organizando um espaço de lazer nos fins de semana e organização interna como movimento tentando manter nossa juventude no campo q hj é um dos principais objetivos da nosso povo no geral. Q9T3i

Também teve o egresso que empreendeu fora do campo:

> Sim, hoje não moro mais na comunidade, mais através desse conhecimento de emancipação e protagonismo hoje sou tatuador e comecei minha “impresa” do zero sem ter um fundo pra investir, e hoje tá dando muito certo. Q9T7i

Há outros relatos de empreendimento que serão expostos na próxima categoria por representarem também uma dimensão da emancipação que é viver a agroecologia e promover a sustentabilidade

d) Dimensão: Sustentabilidade e Agroecologia

Nesta categoria estão representados todos os egressos cujas respostas envolvem a prática da agroecologia e a preocupação com a preservação ambiental como elementos centrais de uma ação emancipatória. Compõe essa categoria as subcategorias: Empreendedorismo e Produção e Educação Popular.

Há em comum entre as respostas a agroecologia como uma maneira de **Empreendedorismo e Produção**:

Sim, empreender. Auxiliar na organização de um grupo de produtores da agricultura familiar, para a produção, processamento,logística e comercialização. Q9T2a
Participo do concelho fiscal da cooperativa e da associação dos moradores do assentamento, também sou secretária da associação da gestão da água comunitária do assentamento filhos de Sepé em Viamão RS. Sou orgânico e participo de feiras livres. Q9T7a
Eu sou responsável e acompanho a produção de semente de feijão orgânica que é distribuída nós assentamento do Rio grande do Sul. Q9T7j

Ademais, a promoção da agroecologia, fundamentada na Educação Popular, representa outra via de difusão da sustentabilidade. São diversas as formas de propagar essa perspectiva:

Sim. Aprendemos que a mobilização coletiva consciente pode libertar, o que na pratica conseguimos vivenciar esta realidade. Consegui ajudar na construção de processos cooperativos agrícolas em assentamentos, construímos associações e cooperativas, fizemos formação para os integrantes para entender e aprender a importância e o significado e o por que um processo coletivo fortalece o processo de luta, resistência e de consciência. Consegui ajudar na formação de associações e cooperativas em outros países como Guatemala, El Salvador, México, levando nossas experiencias e ajudando a construir processos coletivos. Trocamos experiencias de forma participativa e coletiva. Construímos uma relação de muita de confiança entre agricultores e nos técnicos, estabelecendo uma relação de troca de experiencia e conhecimentos, e não apenas levando e passando um conhecimento para as comunidades. Q9T1k
Trabalho no campo, acompanho famílias produtoras de sementes Agroecológicas, faço parte de um grupo de mulheres Terra de Marias que produz e entrega produtos agroecológicos na cidade. Me sinto protagonista nesses espaços que atuo. Sempre busco construir nossos espaços coletivos, motivando as famílias a produzirem sua própria alimentação saudável e diversificada, terem suas próprias sementes, sua própria autonomia e diversidade. Q9T1o
Sim. Meu trabalho é bastante baseado na extensão rural desenvolvida por Paulo Freire. Em entender os agricultor e a agricultora, buscar juntos resolver os problemas...Q9T2i
sim. Hoje estou atuante no MST, em uma comunidade Agroflorestal chamada José Lutzemberger, estou dedicado em contribuir com está comunidade Caiçara.Q9T6d

Expressões como: “Construir relação de confiança entre técnicos e agricultores; relação de troca e não de passar conhecimento à comunidade” (T1K), “Entender o agricultor(a) e resolver os problemas juntos” e “Extensão rural baseado em Freire” (T2i), já demonstra ações pautadas na dialogicidade:

> A Educação Popular, dessa forma, é pautada na dialogicidade. A partir das contradições da realidade capitalista vivida por homens e mulheres, o conhecimento é construído e reconstruído à medida do desvelamento do vir a ser na construção do saber realizado no processo de conscientização e na condição de seres históricos e inacabados (Maciel, 2011, p. 338).

A consciência de trabalho coletivo expressa nos relatos de T1k, que contribuiu para a formação de associações e cooperativas na Guatemala, El Salvador e México, ou no relato de T1o, cujo trabalho em um grupo de mulheres motiva famílias a produzirem alimentos saudáveis, ou mesmo a dedicação em contribuir em uma comunidade florestal, são todas formas de promover a agroecologia e praticar a Educação Popular.

> A educação popular foi e prossegue sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos como não beneficiários tardios de um "serviço", mas como protagonistas emergentes de um "processo" (Brandão, 2002, pp. 141-142).

Observa-se nas quatro dimensões apresentadas, que, independentemente da dimensão das ações praticadas pelos egressos, a emancipação é entendida como um processo inerentemente inacabado e em constante interação entre os fatores políticos e econômicos, nas esferas local e global. Cada um dos 65 egressos que responderam à questão nº9, relatou uma ação que considera emancipatória e que ilustra uma das dimensões da emancipação. Tais ações relacionam-se direta ou indiretamente com as experiências vivenciadas no Educar. A seguir será possível refletir sobre como essas relações se estabelecem.

4.3 Entre o *continuum* experiencial e a interação: a formação do Educar na materialidade da vida dos egressos

O *continuum experiencial* e a interação são dois princípios básicos da teoria da experiência de Dewey (1979). O princípio da continuidade é aquele que diferencia uma experiência educativa de outra sem tal valor, já a ideia de interação está relacionada com o ato de experimentar.

Em outras palavras, a experiência pode ser um processo de troca e transformação, que acontece quando o sujeito é exposto ao objeto de conhecimento. Na medida em que o sujeito conhece o objeto ele também conhece a si. Para Dewey (1979), experienciar e pensar são ações que acontecem simultaneamente.

Esses dois princípios que constituem a situação são responsáveis pela expansão ou contração do meio, e é a partir do conhecimento adquirido nelas que o

sujeito constitui instrumentos para compreender e agir em situações futuras. Nesse sentido, a experiência é tão valiosa quanto a teoria:

> [...] uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definidamente apreendida como teoria (Dewey, 1979, pág. 158).

Sobre este entendimento que o presente capítulo pretende compreender como se estabelece a relação entre a perspectiva emancipatória que o Instituto Educar adota em sua formação e a perspectiva dos egressos. Isso, a partir da análise das experiências vivenciadas pelos egressos enquanto educandos e das ações praticadas por eles atualmente.

É indiscutível que as experiências são vivências particulares e que as identidades se formam pelas interações com outras subjetividades. Josso (2004), ainda acrescenta o papel da memória e das experiências de vida nos processos formativos, iniciando pelas recordações-referência de infância. Nesse sentido, é necessário refletir sobre as diversas interferências que constituem as respostas dos egressos aqui analisadas.

Na adolescência, a construção da identidade pessoal é considerada a tarefa mais importante: a transformação do adolescente em adulto. Isso implica definir uma concepção de si mesmo (Erikson, 1972), ou seja, quem a pessoa é, que valores e crenças possui e que metas e direções deseja seguir. Nesse processo, recebe influência de fatores intrapessoais (características adquiridas da personalidade e capacidades inatas do indivíduo), fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e fatores culturais (valores sociais a que a pessoa seja exposta, globais e comunitários).

> Kimmel e Weiner (1998) afirmam que, quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita o apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas (Schoen-Ferreira; Aznar-Farias; Silvares, 2003, p. 107).

Por esse motivo, os resultados de pesquisas com egressos são diferentes daqueles obtidos em pesquisas com alunos adolescentes, uma vez que é mais fácil encontrar indivíduos com a identidade mais desenvolvida na faixa etária dos egressos.

Entretanto, apesar de adultos, os egressos ainda vivenciam sociabilidades que continuam interferindo e formando suas identidades. A convivência familiar, a constituição de novas famílias, a interação comunitária, acadêmica e profissional molda a maturidade do ser humano; portanto, todas essas experiências influenciarão os relatos dos egressos.

No período em que foram educandos (2005-2018), as experiências com perspectiva emancipatória, na leitura dos egressos, geraram três categorias finais: Ação Coletiva e Mobilização, Desenvolvimento de Lideranças e Conscientização Política e Social. Em todos os relatos a ação direta/luta foi marcante, assim como a experiência nos movimentos sociais.

Já enquanto egressos (2009[45]-2024), as ações praticadas e interpretadas por eles como emancipatórias permitiram a construção de quatro categorias identificadas como dimensões ou indicadores de emancipação: Consciência Crítica e Política, Solidariedade e Justiça Social, Autonomia e Protagonismo e Sustentabilidade e Agroecologia.

Observa-se, primeiramente, que a compreensão de emancipação no Instituto Educar (item 4.2), seja por meio da análise de seus documentos, da pedagogia do MST ou das falas dos egressos sobre experiências passadas e atuais (itens 4.2.1 e 4.2.2), converge para a mesma origem: a emancipação do sujeito como condição para a transformação social.

Na análise dos 20 anos da Educação do MST (2004), realizada pelo movimento o boletim publicado pontua os principais elementos de uma concepção de escola e educação que representam uma formação emancipatória:

> A relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora; A realidade e seu movimento como base para a produção do conhecimento; Seleção de conteúdos formativos e socialmente úteis e eticamente preocupadas com a formação humana integral; Educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação; Construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais; Gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para a sua participação efetiva nos processos de gestão da escola; Práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano; Formação para a postura e as habilidades de pesquisa; Cultivo de memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história; Vínculo orgânico da escola às comunidades do campo; Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; Avaliação como um processo permanente,

[45] A primeira turma de egressos formou-se a partir de 2009 com a conclusão da primeira turma e o ano de 2024 foi quando a coleta dos questionários aconteceu.

> participativo, e que envolve todos os momentos do processo educativo (MST, 2004, p. 27).

Os princípios que fundamentam a formação no Educar refletiram em distintas experiências formativas para cada egresso, de acordo com a recepção e a intensidade com que cada princípio foi vivenciado. Dessa forma, diferentes princípios estiveram mais ou menos presentes em suas trajetórias futuras, o que resultou na principal diferença de concepção de prática emancipatória entre educandos e egressos: o tipo de ação praticada e o lugar de atuação.

Ou seja, houve uma evolução ou mudança nas ações dos egressos que refletiram em sua própria maneira de entender o que é ser emancipado. Enquanto as ações dos educandos eram mais diretas, voltadas para lutas e mobilizações coletivas, as ações dos egressos tendem a ser mais pontuais, ligadas à profissão que exercem e ao território que ocupam.

Entretanto, não há uma generalização. Em cada dimensão de emancipação identificada, observa-se a presença mais forte de um princípio formativo, embora todos eles estejam interligados. Por exemplo, na dimensão expressa pela **Consciência Crítica e Política** observa-se como uma formação socialmente útil e eticamente preocupada com a formação integral, somada a um ambiente educativo vinculado aos processos econômicos, políticos e culturais refletiram em egressos cuja consciência crítica e política permitiram ações e posturas preocupadas com a vivência coletiva e uma profunda reflexão sobre valores centrados no ser humano.

Aqui, não há necessariamente participações ativas em coletivos e ações de mobilizações, mas observa-se fortemente uma consciência política refletida no cotidiano do egresso em todas as suas relações sociais.

Na dimensão de emancipação intitulada **Solidariedade e Justiça Social** o princípio da relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora está bem presente nas ações dos egressos. O cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e a valorização da dimensão pedagógica da história são marcantes nas ações mais “radicais” e na postura do egresso militante cujo trabalho permanece dentro dos movimentos sociais. Aqui, há criação de coletivos e formação permanente.

A dimensão da **Autonomia e Protagonismo** demonstra como o princípio da avaliação como processo permanente e participativo, somado aos tempos educativos, proporcionou aos egressos um forte senso de desenvolvimento e descoberta de

habilidades e fragilidades que somadas a formação para a postura e aptidão para a pesquisa, auxiliaram na autonomia e protagonismo de suas ações. A educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação também parece ser importante nos empreendimentos individuais e coletivos dos egressos.

A **Sustentabilidade e Agroecologia** também representam uma dimensão da emancipação. As ações dos egressos são fortemente marcadas pela práxis e refletem em suas práticas o princípio da gestão democrática e auto-organização, vivenciado pelos egressos enquanto educandos através da participação efetiva nos processos de gestão da escola. Por estarem vinculados a um curso com ênfase em agroecologia, a conexão orgânica com as comunidades do campo parece ter sido outro princípio que influenciou os egressos a produzirem no campo.

A partir desse diálogo entre princípios educativos vinculados ao Instituto Educar e as ações atuais dos egressos expressas nas dimensões de emancipação, é possível afirmar que a formação recebida por meio do curso técnico em Agropecuária permaneceu ao longo dos anos na materialidade da vida dos egressos. Essa relação demonstra certo acordo entre as perspectivas emancipatórias – Educar e egresso- e um aprimoramento na concepção do que é ter uma postura emancipatória. Aprimoramento este, que reflete o quanto cada princípio educativo foi vivenciado pelo educando por meio da experiência formativa e a forma como sua identidade se desenvolveu ao longo dos anos, evidenciando, principalmente, que a emancipação é um processo contínuo.

Antes da análise dos dados, cogitou-se que a coerência entre a formação recebida pelo Educar e a ações dos egressos residiria no contato contínuo com a Instituição através de coletivos e na manutenção da participação em movimentos sociais. Entretanto, as respostas apontam para outro viés de análise:

Quadro 18 - Relação com o Instituto Educar pós conclusão de curso

Aluno de outro curso	20
Trabalha na instituição	1
Mora na comunidade e participa quando pode	4
Participa de coletivo da Instituição	11
Não tem contato	46
Total de respondentes: 82	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após a conclusão do curso, 20 egressos realizaram outros cursos no Educar (cursos de extensão ou graduação), um deles trabalha na instituição e outros quatro

moram no assentamento onde se localiza o Instituto. O fato de 11 de 82 egressos manterem contato efetivo com a instituição por meio de coletivos demonstra o caráter experiencial da formação recebida. Essa formação se internalizou na identidade do egresso, refletindo-se em suas ações, independentemente da continuidade do contato com a instituição.

> A vivência só atinge o marco da experiência quando se realiza o trabalho reflexivo sobre o objeto; assim, a mesma vivência aplicada em uma turma pode resultar em menos experiências, já que cada processo é único. Portanto, por definição, "a formação é experiencial ou então não é formação, mas sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa" (Josso, 2004, p. 48).

A maioria dos educandos que continuaram os estudos no Instituto Educar pertence à Turma 1 (T1), que concluiu em 2009. Isso demonstra a importância do acesso à educação para a juventude do campo no território rural. A relevância dessa primeira turma, pioneira na experiência do Educar, reside no fato de que muitos de seus jovens eram provenientes de assentamentos recém-formados. Para eles, o acesso à educação no campo e a continuidade dos estudos foram essenciais para o desenvolvimento dos próprios assentamentos, conforme já indicaram algumas unidades empíricas.

À medida que as escolas são nucleadas, os cursos do PRONERA perdem auxílios e a qualidade de vida no campo se torna desgastante, o êxodo rural intensifica-se. Esse fenômeno é evidenciado pela procura pelos próprios cursos: a primeira turma contava com 53 estudantes, enquanto a última teve apenas 18. Curiosamente, no coletivo mantido pela instituição, entre os 11 egressos participantes, não há representação da Turma 1 (T1). Isso pode indicar que a continuidade dos estudos na instituição não implica maior ou menor participação em coletivos.

A relação entre o território do egresso e a participação em coletivos atualmente (Figura 13) suscita algumas reflexões. Primeiramente, não se observa uma correlação direta entre residir na cidade e a ausência de participação em coletivos, visto que o quadro demonstra uma baixa não significativa nessa participação. Outro ponto a considerar é que, mesmo entre proprietários de terra, a participação permanece considerável – de sete egressos, cinco participam. Em contrapartida, na agricultura patronal houve uma diminuição na participação – dos quatro trabalhadores nesse setor, apenas um participa de coletivos.

Nesse sentido, levanta-se a hipótese de que o trabalho na agricultura patronal (frequentemente associado à residência no mesmo local) impossibilita a participação em movimentos sociais ou coletivos, ou que esses sujeitos não se sentem mais representados pelas pautas dessas organizações. Considerando também o acesso à educação do campo, onde a pedagogia da alternância é marcante, questiona-se a inserção de jovens cujos pais trabalham na agricultura patronal. Como esses jovens desenvolveriam práticas orgânicas em um ambiente de produção convencional? Existiriam outros espaços onde esses jovens do campo poderiam vivenciar o tempo comunidade?

Dos 82 egressos, 43 ainda residem no território do campo, e pelos relatos trabalham com a agricultura familiar e agroecológica, este é um número bem significativo. Entretanto, a agricultura patronal é uma realidade, o êxodo rural também, é o momento das escolas do campo que trabalham com a pedagogia da alternância pensarem em novas alternativas para incluir esses jovens que estão no campo ou são ligados a ele de alguma forma.

Em pesquisa nas Casas Familiares Rurais da França, Canton e Pacheco (2023), observaram que estas, mesmo utilizando da pedagogia da alternância, não direcionam sua formação exclusivamente para a agricultura familiar, mas sim para uma diversidade de áreas, acompanhando as mudanças da sociedade. Essa é uma questão relevante, pois alguns egressos relataram que, durante sua experiência no Instituto Educar, optaram por caminhos diferentes da sucessão rural, buscando novos empreendimentos sem, necessariamente, deixar o campo, seja produzindo queijos, marmitas ou investindo em negócios de lazer.

Seria possível conceber espaços formativos semelhantes ao Instituto Educar em diferentes territórios, cuja formação fosse tão potente que os conceitos apreendidos se mantivessem na continuidade do processo emancipatório, que a conduta protagonista ou autônoma se manifestasse no contexto extraescolar e que a sustentabilidade permanecesse como um princípio essencial, mesmo fora do ambiente rural.

As dimensões de emancipação reveladas pelas ações dos egressos demonstram que um processo educativo comprometido com uma formação emancipatória, associado à formação política e técnica e que conte com o apoio e a parceria de universidades e políticas públicas, pode ser uma experiência basilar no processo de emancipação de um indivíduo. Tal experiência refletirá, irrefutavelmente,

na sociedade em suas diversas camadas, como será possível observar na seção em que os impactos individuais e coletivos dessa formação serão apresentados.

Entretanto, neste ponto de análise, faz-se necessário refletir sobre a origem dos educandos e sua relação com os movimentos sociais. Seria possível afirmar que tal experiência formativa obteve impactos positivos no processo emancipatório unicamente porque a maioria dos educandos provinha de famílias engajadas em movimentos sociais?

Não necessariamente. Como se observou até aqui, a formação oferecida pelo Instituto Educar foi constituída por experiências formativas que impactaram o desenvolvimento de seus processos educativos. Isso se comprovou pela presença da continuidade e interação das experiências relatadas pelos egressos. Entretanto, há um diferencial nessa experiência formativa que não está necessariamente ligado ao movimento social em si, mas sim à ação transformadora e a intervenção social vivenciada em coletivo.

4.3.1 A Experiência formativa do Educar e a ação transformadora como diferencial

Como mencionado anteriormente, todos os educandos do Instituto Educar são beneficiários da Reforma Agrária, o que não implica que todos provenham de movimentos sociais. Há entre os educandos, famílias que foram beneficiadas pelo programa por diferentes motivos[46]: Ser trabalhador rural no imóvel desapropriado; ao trabalhador rural desintrusado de outra área, em virtude de ações de interesse público; ao trabalhador rural vítima de trabalho análogo à escravidão; a quem trabalhe como posseiro, assalariado, parceiro ou arrendatário em outros imóveis rurais entre outros motivos.

Portanto, nem todos os educandos ingressaram no Instituto Educar com uma formação inicial diretamente ligada às lutas dos movimentos da Via Campesina. Contudo, para aqueles que possuíam essa vivência pregressa, é inegável a forte influência em suas experiências formativas:

> Sim sou filha de assentados do movimento MST e sempre lutei pelos direitos de nossa classe social e enquanto juventude pude me formar no técnico pude me inscrever no ProUni que é um programa para baixa renda ganhei 100% de uma bolsa fiz faculdade de pedagogia comecei aturar na área me

[46] BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Acesso à Terra**. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/acesso-a-terra. Acesso em: 23 jun. 2025.

apaixonei pela educação especial fiz especialização na área e hoje sou efetiva na área da educação sem nunca perder meus princípios e o que me fez chegar até aqui. T1a
Desde quando meu pai e meu irmão foram acampar no Movimento Sem Terra, tive ação direta sim em protestos e manifestações pois isso faz parte da luta. T1f
Sempre fui envolvido com lutas sociais, meus pais sempre foram militantes ativos de movimentos sociais. T1m

As recordações-referência da infância desempenham um papel crucial na memória e nas experiências de vida que permeiam qualquer processo formativo (Josso, 2004). Dessa forma, o processo é significativamente facilitado quando o educando ingressa no Instituto já alinhado, em certa medida, com os princípios ali cultivados e integrado à organicidade da instituição e do MST, movimento ao qual o Instituto está vinculado. Contudo, esse mesmo cenário pode não se aplicar a um aluno que não vivencia essa realidade e se depara com uma estrutura organizacional desconhecida, bem como com métodos de produção distintos daqueles internalizados em seu ambiente familiar.

Entretanto, os relatos evidenciam que o contato com os movimentos sociais, propiciado por visitas técnicas a acampamentos e assentamentos e pela participação em mobilizações e debates, proporcionou aos educandos, especialmente àqueles sem histórico familiar de militância, uma nova perspectiva para compreender a realidade:

Sim, eu nunca havia tido contato com um movimento social e as formas de organização coletiva de manutenção dos espaços foi algo que me marcou muito. Ainda na etapa preparatória tivemos algumas aulas sobre psicanálise, que auxilia a nós nos entender melhor enquanto seres coletivos. T5e
No período que estive no educar participamos de alguns encontros do MST, Levante Popular da Juventude e da Via Campesina e todos com pautas relacionadas a melhores condições de vida para a juventude do campo e da cidade. T5e

Tais experiências, conforme Adorno e Horkheimer (1985), ao modificarem a percepção da realidade, podem conduzir à emancipação, no sentido do esclarecimento e superação da ideologia dominante. Portanto, embora seja possível afirmar que o contato com os movimentos sociais desde a infância ou a vivência em uma escola gerida pelo MST como o Educar represente um diferencial para o processo de emancipação, são o materialismo e a dialética da experiência que

conferem o potencial emancipatório a qualquer experiência formativa, seja ela vinculada aos movimentos sociais ou não.

A emancipação, como um processo, não é puramente ideal ou abstrata, como já visto em Adorno e Freire; ela está intrinsicamente ligada à realidade material e a um movimento constante de questionamento e transformação. Para tanto, a experiência formativa deve ter raiz na realidade concreta dos educandos, ou seja, de suas condições materiais de existência, das relações sociais e das estruturas econômicas e políticas que os cercam.

O materialismo da experiência desenvolve no sujeito uma consciência das condições de opressão e injustiças de sua realidade e seu entorno, o que implica reconhecer os limites impostos ao desenvolvimento pleno do indivíduo e do coletivo. O primeiro limite a ser superado é pelo esclarecimento, é vital num processo de emancipação a consciência de si como homem incompleto (Freire, 2022) e o esclarecimento de ideias e representações culturais que formam a própria identidade.

Após a compreensão de que representações culturais e ideias podem ser usadas como justificativa para as desigualdades sociais existentes e manter as relações hierárquicas de poder, o materialismo da experiência formativa avança para a práxis transformadora. Neste momento, impulsionado pelo desejo de transformar a própria realidade, o sujeito se envolve em ações engajadas na construção de uma sociedade mais justa. Contudo, isso só se concretizará com formação e a organização coletiva.

Já a dialética da Experiência, segundo Adorno (2020), é a própria lógica da realidade e do pensamento. É um movimento contínuo de questionamento, negação, superação e transformação, não existe um final definitivo e nem verdades absolutas. A negação, nesse contexto, pode ser explicada como a habilidade de identificar as contradições e limitações presentes não só na realidade, mas no próprio pensamento.

Em resumo, independentemente de onde se realize a experiência formativa, ela deve ser dinâmica, crítica e transformadora no processo de aprendizagem. Os educandos podem ser provenientes de movimentos sociais, podem frequentar uma escola gerida por movimento social, podem até participar de ações de mobilização coletiva, mas se a experiência não for formativa – material e dialética -, se for apenas dogmática ou liberal no sentido de ser educação excessivamente relativista ou permissiva, ela não será emancipatória.

Diante dessa afirmação, observa-se, pelo entendimento da postura emancipatória dos egressos enquanto educandos e na atualidade, que o grande diferencial da formação do Instituto Educar reside, em primeiro lugar, na soma de sua história de luta, da pedagogia da alternância, do envolvimento com movimentos sociais. Contudo o diferencial primordial da experiência formativa do Educar reside na ação transformadora.

O Educar une, por meio da experiência formativa, o materialismo e a dialética da experiência. O primeiro, fornece o entendimento para reflexão crítica, enquanto a segunda oferece o método crítico para revelar as contradições e possibilidades de ação diante da realidade material. Tais experiências capacitaram os egressos a compreenderem criticamente o mundo em que vivem e a engajarem-se na sua transformação:

> Posso descrever como ações diretas de luta podem ser estruturadas para estimular uma postura emancipatória e de protagonismo entre os jovens, a partir de exemplos observados em diversos contextos. Movimentos sociais, especialmente aqueles voltados para a educação, muitas vezes utilizam estratégias de organização coletiva, diálogo crítico e mobilizações para despertar uma consciência ativa e empoderada entre os jovens. Uma ação direta que promove a emancipação geralmente envolve os educandos como agentes principais da transformação, ao invés de simples espectadores. Por exemplo, imagine um grupo de jovens que se organiza para reivindicar melhorias em suas escolas, como uma infraestrutura mais inclusiva e materiais pedagógicos adequados. Ao longo do processo, eles passam por etapas de formação política, aprendendo sobre seus direitos, a história de movimentos sociais, e como se articular para pressionar o poder público. Organizam assembleias com a comunidade escolar, criam pautas coletivas e conduzem manifestações pacíficas, como passeatas ou ocupações em espaços públicos. O ponto de virada na emancipação ocorre quando os próprios jovens passam a enxergar o impacto real de sua mobilização, ao conseguir dialogar com autoridades ou alcançar conquistas concretas. Nessa jornada, eles aprendem sobre a importância da ação coletiva, da autonomia e do seu papel como protagonistas das mudanças sociais. Esses processos também podem ser aplicados em espaços de formação profissional, associações comunitárias e centros culturais, com atividades como oficinas de teatro do oprimido, debates, e outras dinâmicas que incentivam o pensamento crítico e a ação. Q7T2b

A forma de organização do Educar permite que a crítica seja constante e primordial para avaliar e romper formas de pensamento que levam aos extremos de uma formação dogmática ou liberal[47]. A rotatividade de ocupação dos papeis de coordenação dos setores de produção e dos Núcleos de Bases (NBs) foi um fator determinante, pois vivenciar um espaço ora como coordenador, ora como coordenado, ajuda a compreender melhor a totalidade dos fenômenos, ao mesmo tempo que dá importância as particularidades internas. A formação emancipatória

[47] Liberal no sentido de ser priorizada a liberdade individual em detrimento da estrutura.

deve capacitar o educando a conectar o geral e o específico sem homogeneizar as diferenças:

> Acredito que sim. Participamos de alguns encontros e lutas do movimento, e em grande parte a gente usava da nossa auto-gestão para contribuir na construção do espaço, em cada um com papeis diferentes conforme iamos amadurecendo, e ai acredito que foi esse processo que contribui para nossa emancipação, foi algo que foi acontecendo em cada um em momentos diferentes. Pois acho que a própria organização dos alunos internamente, com nbs, setores e equipes vai propiciando experiencias diferentes para os alunos, quem pega coordenações ou tarefas com mais responsabilidade mais cedo vai dado um passinho um pouco maior nesse sentido, enquanto quem pega outras tarefas avançam em outros aspectos, mais ou menos por ai eu acho. Q7T7l

Pode-se dizer que o Instituto Educar, através de sua experiência formativa, criou mecanismos de resistência à barbárie ao formar indivíduos críticos, autônomos e comprometidos com a mudança social. Isso se evidencia nas dimensões de emancipação identificadas nas ações dos egressos, as quais demonstram uma evolução em relação às práticas realizadas durante o curso técnico. Enquanto alguns prosseguem no processo de esclarecimento, adotando uma postura mais crítica em relação ao cotidiano e o viver em sociedade, outros desenvolveram um senso de protagonismo na transformação, dando continuidade a ações no âmbito do movimento social, em cooperativas e também em suas atividades profissionais como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 19 - Atividade laboral dos egressos

Agricultura, Pecuária e Agroindústria	48,1%
Negócios e Empreendedorismo	10,4%
Educação e Formação	9,1%
Ciências da Saúde e Bem-Estar Animal	9,1%
Administrativo e Cooperativismo	7,8%
Comércio e Serviços	7,8%
Trabalho Social e Comunitário	2,6%
Setor Jurídico	2,6
Indústria e Operações	1,3%
Situação atual - desempregado	1,3%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Apenas quatro egressos não responderam à pergunta referente à sua situação profissional atual. A análise da classificação das respostas revela que aproximadamente metade dos egressos atua em áreas relacionadas ao curso técnico concluído no Instituto Educar, com destaque para atividades ligadas à agricultura, pecuária e agroindústria e ao trabalho social e comunitário.

É interessante observar a forma como cada sujeito se percebe em relação ao trabalho, como se posiciona ao responder a essa pergunta e que identidades expressa

na escolha[48] de suas representações. Por exemplo, a maioria respondeu ser agricultor ou agricultora, mas também teve agricultor/agroecologista, agricultor especializado em arroz orgânico, agricultor familiar, agricultor/produtor rural, e pequena agricultora teve um registro.

A formação técnica do Instituto Educar se manifesta também em profissões como: apicultor e hortaliças, assessor técnico, capinado, consultoria técnica em inseminação artificial, operador de máquinas agrícolas, técnico agrícola e técnico fruticultor.

Houve quem criou uma agroindústria de queijos e derivados, outro, uma agroindústria rural. Ligados às agroindústrias, alguns egressos responderam à pergunta com um olhar sobre o que produzem, sendo registrada as seguintes formas: Produtores de leite e derivados, produtor(a) rural, produção vitivinícola, produtor orgânico em Cooperativa.

Houve também quem especificou o setor onde trabalha, dando um aspecto de individualidade sobre o processo de produção: setor de armazenamento de arroz em Cooperativa, setor de qualidade em frigorífero, supervisor de unidade de produção na GGF Agronegócio.

Além desses registros também foram identificadas profissões que demonstram uma continuidade na linha de abrangência do curso técnico em Agropecuária por meio de cursos superiores, como nas áreas de agronomia e engenharia agrônoma. A agroecologia está presente nas produções familiares e agroindústrias e também na organização dessas produções, como a egressa que respondeu organizar feiras agroecológicas.

O incentivo ao empreendedorismo foi um objetivo identificado no PPC do curso técnico, ofertado na modalidade Integral (Quadro 06), e pode ser expresso em “negócios e empreendimentos”, conforme as respostas: cooperativista, consultor de seguros, empreendedora(s), empresário(a) e tatuador.

A classificação “Educação e formação” abrange egressos que responderam estar cursando uma formação de nível superior, representados nos cursos de agronomia e enfermagem. Um egresso respondeu ser bolsista, e há também os que efetivamente trabalham na área da educação: professora(s) e educadora parental, sexual e emocional.

[48] Os termos referentes as profissões serão descritos expressamente como foram registrados pelos egressos e egressas.

Em “Ciências da saúde e bem-estar animal” encontram-se cinco médicos veterinários(as), uma fisioterapeuta e outra psicóloga clínica. Em “Comércio e Serviços”, há outras profissões como atendente de caixa, marceneiro, motoboy, motorista de aplicativo, promotor de vendas e setor de limpeza.

Nos grupos “Administrativo e Cooperativismo” e “Setor jurídico”, as profissões não estão ligadas diretamente com a formação técnica do curso, mas sim aos movimentos sociais. O primeiro grupo, com 7.8% de representação, inclui os seguintes registros: assistência técnica em cooperativa, coordenador e secretário em cooperativa, cooperativismo e suporte técnico, cooperativa do MST, direção de cooperativa, setor administrativo em cooperativa. Já o segundo grupo é representado por dois advogados responsáveis pelo setor jurídico de cooperativas de movimentos sociais.

Com as menores porcentagens estão “Indústrias e operações”, com uma egressa operadora de máquinas em metalúrgica, e “Situação atual”, representando um egresso que atualmente não está trabalhando[49].

Percebe-se que em diferentes classificações de atividade profissional há distintas representações de processos emancipatórios. Enquanto alguns exercem atividades laborais técnicas, mecanizadas ou solitárias, nas quais se torna possível apenas uma postura consciente e, por vezes, crítica, desde que não comprometa a segurança do emprego, outros demonstram a capacidade de desenvolver em seus trabalhos o senso organizativo da mudança. Nota-se a escolha de uma postura crítica e um posicionamento engajado em algumas profissões, que geralmente oferecem um serviço específico, seja privado ou público, e proporcionam certa estabilidade financeira.

Há também aqueles que exercem esse protagonismo com maior liberdade, uma vez que seus trabalhos estão inseridos em organizações de movimentos sociais, como as cooperativas e agroindústrias, ou como agricultores/produtores individuais que também integram movimentos sociais ou coletivos organizados.

Essa postura emancipatória, manifestada pelo engajamento em uma mudança social, também se evidencia na classificação "Trabalho social e comunitário", na qual egressos militantes atuam diretamente em intervenções sociais. Nessa esfera de ação, encontram-se uma egressa que se identifica como militante no MPA (Movimento

[49] Compreendendo a importância da categoria trabalho, utilizamos o termo “desempregado” respeitando o termo que o sujeito da pesquisa utilizou.

dos Pequenos Agricultores) e outros dois como trabalhadores sociais no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra).

É notório que a maioria das profissões exercidas pelos egressos está relacionada à formação do curso técnico em Agropecuária. Em menor número, algumas profissões vinculam-se à atuação em movimentos sociais, enquanto outras se inserem no campo da educação popular, como professores que seguiram para outras áreas de ensino, mas que em sua prática pedagógica buscam uma formação emancipatória.

O protagonismo, tão incentivado na formação do Educar, é visível nos egressos que optaram por empreender em diferentes setores. Por outro lado, há aqueles que, integrando a população brasileira economicamente ativa, estão em ocupações laborais motivadas principalmente pela subsistência. Alguns desses empregos, devido ao seu formato — como trabalhos em fábricas, setores de produção, tele-entregas, entre outros —, limitam a autonomia individual dos trabalhadores. Outros, por sua vez, não incentivam ou até mesmo inibem o potencial de emancipação dos empregados e qualquer atuação que vá além das necessidades imediatas de sustento.

Diante deste panorama de atuações dos egressos, é possível afirmar que a experiência formativa do Educar representa um diferencial significativo no processo de emancipação do educando. A ação transformadora emerge como um destaque deste diferencial, sendo considerada fundamental de uma experiência formativa que se concretiza pela união entre formação e organização. O impacto dessa ação não é definitivo, pois a dialética da experiência torna a emancipação um processo, ou melhor ainda, um movimento contínuo.

Os egressos demonstraram, pelas categorias de emancipação identificadas em suas ações, que se encontram em momentos distintos e singulares de seus processos de emancipação. Para alguns, o momento reside no questionamento contínuo, na identificação de contradições e limitações em suas vivências; outros já analisam essas limitações, o próprio pensamento, e buscam a superação por meio da organização e da transformação. Independentemente disso, todos permanecem em movimento, podendo transitar entre uma dimensão e outra, a depender das condições históricas e materiais de cada um.

O Educar, alicerçado na pedagogia do Movimento Sem Terra, tem um projeto de formação humana intencionada em cada ação que desenvolve. Cada espaço

formativo, cada atividade realizada pelo curso, foi concebido para promover o desenvolvimento integral de seus educandos: as ocupações, as marchas, a produção de alimentos, a organização e a manutenção diária dos espaços coletivos foram idealizadas a partir de valores e de uma postura diante da sociedade e da vida que os identifiquem como Sem Terra, como camponeses, como jovens e como parte da classe trabalhadora que almeja uma sociedade mais justa e sustentável.

A forma como os egressos expressam sua relação atual com o trabalho demonstra a materialidade de uma formação humana intencionada nas identidades Sem Terra, agroecologista, educador, empreendedor, trabalhador e estudante. A relação emancipatória de suas ações, ao comparar a fase de educando com a atual, evidencia que a experiência formativa do Instituto Educar é um processo autorreflexivo e dialético. Por essa razão, ela se expande para além da conclusão do curso, mantendo o movimento emancipatório vivo na realidade material de seus educandos.

Esse movimento persiste enquanto o sujeito mantiver a refletir sobre o objeto de conhecimento, tal como fazia enquanto educando. Foram essas experiências que, ao incidirem sobre suas subjetividades e identidades, culminaram nas transformações pessoais e profissionais cujos relatos permeiam estes capítulos.

Uma pergunta que recai sobre a análise das dimensões/indicadores de emancipação - Consciência Crítica e Política, Solidariedade e Justiça Social, Autonomia e Protagonismo e Sustentabilidade e Agroecologia – é a seguinte: Qual dimensão/indicador está mais presente o agente de mudança?

O agente de mudança é aquele que age movido pela consciência crítica, tendo a estrutura social como seu objeto de análise e possuindo a capacidade de refletir, atuar, operar e transformar a realidade. É o sujeito consciente do seu processo de emancipação e que compreende sua intrínseca ligação com o mundo.

Embora se tenha observado que algumas dimensões apresentam ações mais diretas e dê impacto visível, não é possível medir em que nível uma experiência vivenciada pelo egresso ou pela egressa produzirá em suas mentes percepções continuadas do mundo, nem mesmo as consequências de suas ações para a sociedade. O agente de mudança, nos termos de Freire, é ativo, pensa, reflete e age, portanto, é possível dizer que ele está presente em todas as dimensões.

Tal afirmação se justifica especialmente porque, ao comparar os relatos de experiência durante o curso e após a conclusão, tornam-se evidentes aprendizagens

e habilidades que se prolongaram mesmo depois formação, promovendo mudança e evolução na postura emancipatória e até mesmo transformações concretas.

Há também uma dimensão expressa por Dewey (1979) que é muito rica na experiência: a capacidade de requisitar emoções e sensibilidade. A mística e as expressões culturais relatadas pelos egressos, mostram como essa dimensão compõe suas memórias e como é importante na interação de uma experiência positiva.

Sobretudo, a análise das experiências vivenciadas durante o curso e das dimensões de emancipação manifestadas nas ações atuais dos egressos revelou que a participação em movimentos sociais e organizações se configura como o fator mais intrinsecamente relacionado à emancipação. Adicionando-se aos relatos sobre a ação transformadora, a formação propiciada pela pedagogia da alternância e a formação política promovida pelo MST, emerge um elemento que interliga todos esses aspectos: a coletividade. De fato, a coletividade se apresenta como uma categoria emergente que permeia transversalmente todas as categorias do *corpus* investigativo.

A presença da coletividade no processo emancipatório é inegável. Contudo, permanece a questão de saber se a coletividade, por si só, é suficiente para a efetivação da práxis e para a sustentação da consciência crítica dos sujeitos envolvidos.

4.4 A coletividade emergente

Freire (1967) já afirmou que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Assim, buscou-se investigar qual a relação entre a formação do Instituto Educar e a perspectiva de emancipação dos egressos. Ou seja, o que, na opinião deles, constitui uma prática de postura emancipatória e se ela possui alguma conexão com a formação recebida.

Chegou-se ao entendimento que a formação do Instituto Educar se estendeu para além da conclusão de curso, demonstrando, a partir das dimensões de emancipação, um desenvolvimento e evolução da compreensão do que é ter uma postura emancipatória.

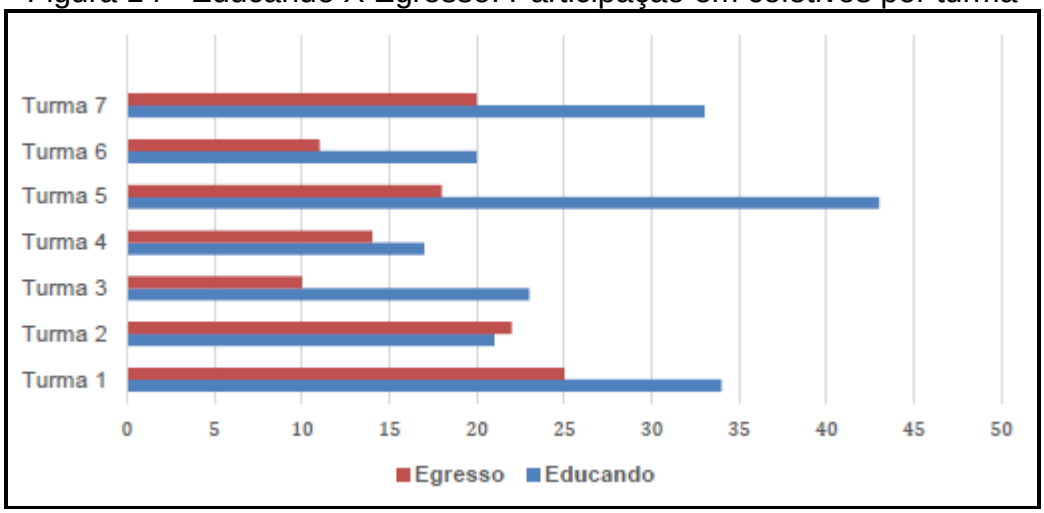
As dimensões emancipatórias foram criadas a partir dos relatos dos egressos, cujos princípios educativos do Educar e do MST foram identificados nas ações. Concluiu-se, com a observação e análise das ações praticadas, que o fator determinante que os fez chegar ao entendimento de uma vivência com postura

emancipatória foi justamente o diferencial da formação do curso ofertado no Educar: a ação transformadora.

Em outras palavras, a práxis cuja materialidade se concretiza pela experiência formativa. Uma vez que o educando experiencia um objeto de conhecimento a partir dessa formação, ele adquire ferramentas para viver novas experiências que ultrapassam o espaço formal da escola.

No entanto, ao tentar compreender o que mantém o ciclo emancipatório em movimento, ou mesmo o que une suas dimensões, concluiu-se que a participação em coletivos é a força propulsora. Isso se deve ao fato de todas as turmas terem mantido um bom índice de participação em coletivos, com apenas 15 de 82 egressos não integrando nenhum.

Figura 14 - Educando X Egresso: Participação em coletivos por turma



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Entretanto, conforme apresentado na Figura 13, nem todos os coletivos dos quais os egressos participam são de movimentos sociais. Apesar de ainda ser a participação maior com 42%, há também a participação em cooperativas (30%), organizações comunitárias (11%), outros coletivos (16%) e, com menor frequência os sindicatos, associações e organizações religiosas.

Portanto, o que se manifesta nessas participações e nos relatos dos egressos, tanto neste quanto nos demais capítulos, é a ideia de trabalho em grupo e apoio mútuo. De forma espontânea e significativa, destacou-se a categoria "Coletividade" como emergente no processo emancipatório.

Quando o sujeito se vê diante de uma dimensão concreta e histórica de uma dada realidade que se lhe impõe como uma situação limite, ao decidir pela superação

e negação dessa situação em vez de aceitá-la passivamente, não o faz sozinho: “Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”” (Freire, 2022b, p. 126).

Em diversos momentos, os relatos demonstram a superação de situações e ações objetivas que só foram possíveis porque aconteceram no e pelo coletivo. Após a conclusão do curso, os educandos, agora egressos, migraram para outros coletivos, nos quais novas situações limites surgiram e foram analisadas coletivamente. Entretanto, é importante compreender que coletivo não é o mesmo que unidade de pensamento. Ele é, na verdade, o conjunto das consciências nele presentes, consciências estas que não são fixas:

> Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava a "periculosidade da consciência critica”. No meio da discussão, disse este homem: “Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz falta e me dá, a sensação de desmoronamento” (Freire, 2022b, p. 31-32).

A consciência possibilita a inserção no processo histórico, a superação do modo ingênuo e a prevenção de fanatismos. O que realmente representa um obstáculo para a emancipação do homem é a sectarização (Freire, 2022b), por ser antidialogal e predominantemente emocional e acrítica, podendo ser adotada tanto pela direita como pela esquerda, inclusive em coletivos. Por este motivo, os egressos que participam atualmente de coletivos foram convidados a responder sobre os motivos dessa participação. A questão de múltipla escolha permitiu que selecionassem as opções que melhor se adequam às suas participações. No quadro abaixo as justificadas estão postas de acordo com a proporção em que foram marcadas:

Quadro 20 - Motivação para a participação em coletivos atualmente

Motivos da participação em coletivos	**Múltipla escolha**	**Única escolha**
Participo porque me considero um agente de mudança e este é um lugar possível de organização e ações que vão refletir na minha vida e na minha comunidade.	33	0
Participo porque é um lugar onde posso pensar coletivamente sobre os problemas que enfrento e por meio do estudo e diálogo encontrar as possíveis soluções.	30	0

Participo porque o dever do homem e da mulher é criar e transformar o mundo em um lugar mais justo e sustentável.	30	3
Participo porque as pessoas próximas a mim também participam.	11	4
Participo porque é um lugar onde posso exercer minha liderança e formar outras pessoas.	8	0
Participo porque é o único lugar em que posso resolver e conversar sobre meus problemas com pessoas que vivem a minha realidade.	7	0
Participo porque as pessoas ao meu redor e de minha comunidade não tem a capacidade de organização.	2	0
Participo porque é o ambiente em que posso fazer as pessoas pensarem como eu penso.	2	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir desse quadro, é possível fazer algumas observações. Como algumas opções se contrapõem em relação ao seu conteúdo, optou-se por destacar também as opções que foram a única escolha do egresso. Afinal, as justificativas podem ter um significado quando unidas a outras e um significado diferente quando apresentadas isoladamente.

Freire (1967, 2022b), descreve três níveis de consciência: Consciência Semi-Intransitiva, Consciência Transitivo-Ingênua e Consciência Transitivo-Crítica. Sobre a escolha dos termos, ele justifica que utiliza o conceito de “intransitividade” como uma limitação de apreensão do homem, quase que um “incompromisso do homem com a existência” (Freire, 1967, p. 58). Entretanto, à medida que esse sujeito amplia o poder de captação sobre seu entorno e desenvolve a habilidade de dialogação não só com o outro, mas com o seu mundo, ele se “transitiva” para outra consciência.

Na Consciência Ingênua ou Semi-Intransitiva, há um nível de alogicidade. A possibilidade de diálogo é bem limitada, e a compreensão dos problemas, além de ser individualizada, possui explicações superficiais, sem análise de causas estruturais e históricas, mesmo que o indivíduo possa se considerar esclarecido. Para Freire, o sujeito teme a liberdade mesmo que discurse sobre ela, “Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito” (Freire, 1967, p. 62).

Nesse sentido, é possível identificar que 11 egressos marcaram a seguinte opção como uma das justificativas para a sua participação em coletivo: “Participo porque as pessoas próximas a mim também participam”. É claro que, relacionada a outras opções, essa pode ser apenas um complemento dos motivos que levam

alguém a participar de coletivo. Entretanto, quatro egressos marcaram essa como a única opção.

Dessa forma, a coletividade se torna fragilizada, pois a participação desse sujeito pode ser superficial caso ele não desenvolva um engajamento crítico. Aqui, muitas vezes, as causas externas são apontadas como as principais culpadas dos problemas, sem qualquer compreensão real da interdependência e da necessidade de ação conjunta para qualquer transformação. Quanto mais consciências ingênuas em um coletivo, maior será a tendência de seus membros adaptarem-se ao mundo passivamente ou mesmo de compreenderem a realidade da maneira que lhes for mais conveniente. Em ambas as situações, este coletivo será apenas um agrupamento de pessoas.

É na **Consciência Transitivo-Ingênua** que a percepção dos problemas começa a envolver causas sociais, porém é ainda uma compreensão superficial baseada em explicações simplistas ou passionais. O coletivo pode ser mobilizado, mas de forma acrítica ou manipulada. Nesses casos, a influência de um líder ou de opiniões dominantes é essencial.

Dos 67 egressos que ainda participam de coletivos, nove marcaram que um dos motivos é “poder exercer a liderança”; entretanto, nenhum assinalou como a única razão. O egresso T7c justificou, ao final do questionário, que a razão de ter escolhido essa opção é que “a idéia não é ser líder, mas passar o conhecimento”.

A Consciência Transitivo- Ingênua pode evoluir para a consciência crítica ou para a massificação que gera a consciência fanática, conforme Gabriel Marcel (1996). Nesse sentido, Freire explana sobre a relação das consciências e o tipo de liderança que cada um pode exercer. De um lado, tem-se o verbalismo, em que a palavra é inautêntica, esgotada de sua dimensão de ação, dela não se pode esperar qualquer denúncia, “pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (Freire, 2022b, p. 108).

Por outro lado, tem-se o ativismo, em que a ação se dá desvinculada da reflexão. É a ação pela ação, em uma situação que o diálogo não é possível restando apenas formas inautênticas de existir. Nesse sentido, duas motivações para a participação em coletivos expressam nuances desse pensamento: “Participo porque o dever do homem e da mulher é criar e transformar o mundo em um lugar mais justo e sustentável” com 30 respostas e “Participo porque é o ambiente em que posso fazer

as pessoas pensarem como eu penso” com duas respostas, sendo que um egresso marcou essa como a única justificativa.

Das 30 pessoas que marcaram “ser dever do homem e da mulher criar um mundo mais justo”, três delas utilizaram essa opção como único motivo para participar de coletivos. Aqui, há duas interpretações, a primeira pode indicar um complemento de resposta já que os 27 egressos que usaram estas como uma das opções também marcaram a opção: “Participo porque me considero um agente de mudança e este é um lugar possível de organização e ações que vão refletir na minha vida e na minha comunidade”. A união das duas opções pode indicar alguém que já entende o seu papel em sociedade, tem a sua concepção de sujeito transformador.

A segunda interpretação é relacionada aos três egressos que marcaram como única opção “ser dever do homem e da mulher”, o que demonstra certo radicalismo da ação em detrimento da práxis. O pensamento de que se deve participar de um coletivo porque as pessoas do entorno não sabem se organizar, ou mesmo participar de coletivo para fazer as pessoas pensarem como o sujeito pensa, revela a palavra inautêntica de Freire, uma vez que não há diálogo.

É possível também relacionar essas justificativas com o falso esclarecimento de Adorno, afinal, a razão e o conhecimento são utilizados de forma distorcida e ideológica. Com a influência da cultura de massa e da indústria cultural, instala-se um falso senso de satisfação e até mesmo de coletividade, o que impede a formação de sujeitos autônomos, na medida em que não há uma experiência autêntica.

Entretanto, a consciência mais presente nas opções marcadas pelos egressos é a Consciência Crítica ou **Transitivo-Crítica**. A maioria se considera um agente de mudança e vê a coletividade como força transformadora, o que é muito comum neste tipo de consciência, em que o coletivo é tido como um espaço fundamental para o diálogo, a organização e a ação transformadora da realidade, individual e coletiva. É possível observar nos relatos uma postura diante dos coletivos que demonstra uma compreensão do que é exercer liderança e uma análise crítica das relações de poder. Nem todo mundo é líder, e isso não é demérito em uma organização ou ação transformadora, pois cada papel é importante:

> Me considero um ser coletivo, sempre disposto ao diálogo e a construção de processos onde as pessoas e a natureza sejam compreendidos como prioridade. Ouço muito e não me comunico como protagonista. Faço pelo silêncio e não pelo mérito. T6f

Já participei de várias organizações e lutas diretas. No Instituto Educar, sempre fomos apresentados como protagonistas nessas participações, realizando apresentações de 'mística', além de gritos e cantos para apoiar as marchas. Cada um de nós tinha a oportunidade de se envolver em algo que estava mais alinhado com suas habilidades e interesses, fortalecendo o espírito coletivo e a contribuição individual nas lutas. T7d
Sim durante o período que eu estive cursando no Educar eu era acampamento e vazia parte da organicidade do acampamento do MST. Durante o período desempenhei diversas funções e toda está luta contribuiu para que eu chegasse na terra. T3c
Fomos em vários encontros técnicos sociais nunca fui protagonista nessa não era o cara de puxar a caroça mas sim ajudar a fazer andar eu sempre tive ligação direta na organização da juventude no período do tempo comunidade adquiri uma grande experiência lá e trouxe pra minha comunidade em forma organizativa de juventude onde também tenho que agradecer o pessoal que me ajudava bastante com base e organização na minha comunidade. T3i

O senso de coletividade é tão importante quanto o senso de liderança. Quando o egresso T3i escreve que “não era o cara de puxar a carroça, mas sim ajudar a fazer andar”, ele demonstra uma compreensão profunda sobre a importância de cada sujeito em uma organização, reconhecendo seu valor, mesmo sem ocupar um papel de maior visibilidade. No registro T7d, observa-se como um coletivo desempenha uma função primordial nos sujeitos, que é desenvolver habilidades e interesses que estão mais alinhados à sua subjetividade. A subjetividade e objetividade precisam estar em permanente dialeticidade:

> Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo (Freire, 2022b, p. 51).

Na consciência crítica, a participação em grupos e movimentos sociais é consciente e engajada. Anteriormente, neste capítulo, a experiência formativa foi descrita como um diferencial no Instituto Educar, principalmente pela ação transformadora que é a experiência mais marcante nos relatos dos egressos. Foi exposto também como essa experiência formativa impactou suas vidas futuras e a forma como se posicionaram no mundo, em diferentes contextos e profissões, tornando-se evidente a evolução na concepção da maioria dos egressos sobre o que é ser emancipado. Essa evolução demonstra que a consciência crítica se dá na realidade empírica, sempre submetida à análise em um eterno “estar sendo”:

> Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise — o que é autêntico hoje pode não ser amanhã — para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e

> estabelecido. A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (Freire, 1967, p. 104-105).

Em relação às dimensões de emancipação identificadas nas ações dos egressos, é possível inferir que, na dimensão “Consciência Crítica e Política”, o coletivo desempenha um papel crucial para a transição da consciência ingênua para a crítica, uma vez que as experiências apontam para uma expansão da consciência e o papel do egresso em suas comunidades.

Já nas dimensões “Solidariedade e Justiça Social” e “Sustentabilidade e Agroecologia”, observa-se uma maior aproximação com a figura do agente de mudança. Apesar de ele estar presente em todas as dimensões em diferentes ações, nesta é mais visível como a organização coletiva potencializa a ação dos egressos para pequenas mudanças estruturais que beneficiam o grupo e o meio ambiente.

Na dimensão “Autonomia e Protagonismo”, o foco da experiência reside mais no desenvolvimento da liderança e do protagonismo dos egressos, seja por meio de empreendimentos coletivos e individuais, seja no protagonismo de suas profissões.

Aqui, o coletivo ainda se mostra forte; inclusive os egressos que não participam ativamente em coletivos veem em suas profissões uma forma de dialogar com a comunidade, exercendo sua liderança através do diálogo com as massas populares, com os alunos e clientes, para que estes também se reconheçam como sujeitos ativos da história:

> Sim. Apesar de no momento não estar inserida na organização do MST, como participava há pouco tempo, carrego os princípios da organização em minhas atividades de vida. O olhar crítico que adquirimos através da pedagogia do Instituto, segue sendo ferramenta fundamental para que possamos promover mudanças em qualquer que seja o ambiente de atuação. [...] T4j

Conclui-se, com esta reflexão, que a **participação em coletivos ou movimentos sociais não garante a emancipação se a experiência não for formativa. Da mesma forma, ter origem familiar em um contexto progressista não é garantia de emancipação. Como se observou, nem toda a participação em coletivos tem como objetivo a promoção de consciência crítica e de emancipação, às vezes, eles podem reproduzir lógicas de dominação e impedir uma verdadeira autonomia de seus participantes.**

Entretanto, **também se observou que é a participação contínua em coletivos, mediada pela experiência formativa, que potencializa o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação.** Somente neste caso em que a experiência é formativa, pode-se considerar o coletivo como um *locus* privilegiado em que processos emancipatórios podem surgir e a ação transformadora acontecer.

Como visto, a relação entre as perspectivas emancipatórias do Instituto Educar e dos Egressos manifesta-se por meio de dimensões de emancipação em diferentes graus na realidade de suas vidas. Foi possível identificar a incidência da formação do Educar nos aspectos social, educativo, político, econômico, cultural e ético dos egressos.

Afirmar que alguém pode estar mais ou menos inserido em alguma dimensão reafirma a noção de conexão entre elas. Essa conexão não é linear, uma vez que não se pode “sair” de uma dimensão para “entrar” em outra. A emancipação fundada em apenas uma das dimensões possui perspectivas limitadas de emancipação humana. Por exemplo, uma educação alicerçada no esclarecimento e na conscientização como dimensão fundamental para a mudança social, sem considerar a vinculação às contradições históricas e às suas superações, não consegue ultrapassar a perspectiva de uma emancipação meramente política. Nesta concepção, as relações de trabalho na forma econômica do capital continuarão prevalecendo. Por isso, as dimensões devem estar conectadas.

Apesar de, isoladamente, apresentarem bons resultados no sentido do desenvolvimento de uma educação crítica, ou uma educação agroecológica que pensa a sustentabilidade, essas abordagens, sem a comunhão de todas as dimensões, revelam-se insuficientes no que se refere a uma possibilidade objetiva de emancipação humana.

Uma vez que se tornou possível identificar essas dimensões de emancipação, é o momento de apontar desafios e potencialidades para um projeto pedagógico cujo objetivo seja uma formação emancipatória. Tais apontamentos serão feitos a partir da experiência dos egressos no capítulo seguinte.

5 CAPÍTULO - SAFRAS E SAFRAS DE SONHOS

Amarra o teu arado a uma estrela
E os tempos darão
Safras e safras de sonhos
Quilos e quilos de amor
(Gilberto Gil)

Uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável requer um compromisso efetivo com um projeto pedagógico direcionado à emancipação humana. Esse ideal, por vezes, aparenta ser um objetivo distante e inatingível.

Nesse percurso, não se chega rápido ou por atalhos; demanda tempo, planejamento, tentativas, paciência e persistência. O arado simboliza o trabalho árduo e a dedicação no processo educativo, visando uma colheita abundante em termos de realização pessoal e coletiva.

Conforme abordado no capítulo anterior, a experiência formativa do Instituto Educar representou um diferencial significativo na vida dos egressos, sendo fundamental para a identificação de seus sinais de emancipação. Apresentam-se, agora, as experiências que potencializaram esse processo, bem como as dificuldades encontradas no percurso formativo.

Sendo assim, o presente capítulo responde ao seguinte objetivo específico: **Apontar limites e possibilidades para o desenvolvimento de um projeto pedagógico cujo caráter formativo esteja voltado para a formação da emancipação humana, a partir da experiência formativa de quem já vivenciou o processo educativo**.

Para tanto, o metatexto a seguir tem como base de análise as questões 1, 2 e 6 do questionário (Apêndice A). Os egressos foram convidados a relatar experiências positivas e as dificuldades que marcaram as suas trajetórias durante a realização do curso. A questão de número 1 apresenta 81 respostas e 17 unidades de significado, enquanto a questão de número 2 possui 73 respostas e 16 unidades de significado; ambas compõem as categorias. Para compor o mosaico, a questão fechada de número 6 será utilizada para ilustrar a relação dos educandos com seus educadores.

A partir das categorias a *priori*: Formação, Organização e Intervenção Social, o movimento retrospectivo de análise permitiu a identificação de seis subcategorias expostas ao longo do texto. Entretando, conforme descrito no capítulo anterior, a

Coletividade configura-se como uma categoria emergente que perpassa todas as categorias e objetivos; por este motivo, a discussão também se concentrará nela. Como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 21 - Experiências marcantes durante a formação

Categorias a priori	Subcategorias	Categoria emergente
Formação	- Aprendizagem e conhecimento - Formação Integral	**Coletivo**
Organização	- Pedagogia da alternância - Tempos educativos - Infraestrutura	
Intervenção Social	- Ações coletivas de transformação - Lutas e mobilizações	
Questão 1: 81 respostas		**Unidades de sentido:** 17
Questão 2: 73 respostas		**Unidades de sentido:** 16

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Para concluir o capítulo, a partir do que foi exposto, serão apresentados os principais destaques para uma formação emancipatória, os facilitadores de cada ação e os possíveis obstáculos que podem surgir.

5.1 Formação, organização e intervenção: o tripé do projeto pedagógico emancipatório

No terceiro capítulo, observou-se na teoria que, para um movimento social ou projeto pedagógico ser bem-sucedido no objetivo de formar sujeitos conscientes de seus processos emancipatórios, são necessários **formação** constante de seus membros, uma **organização** consistente e o engajamento em **ações de transformação** da realidade. Assim se constitui o tripé da organização popular emancipatória.

O tripé evoca uma imagem de equilíbrio e estabilidade, funcionando apenas se os três componentes estiverem firmes e interligados. Nesse sentido, a experiência dos egressos serve como um termômetro para identificar o que mantém esses pontos firmes e o que pode causar instabilidade nesse equilíbrio.

a) Formação

Esta categoria abrange os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e valores. Inclui duas subcategorias: **Aprendizagem e Conhecimento** e **Formação Integral**. Ambas constituem o alicerce intelectual e ideológico do movimento social ao qual o Instituto Educar está inserido. É nesse ponto que o processo se inicia; sem uma formação de base, tanto a organização como a luta estarão desprovidas de um direcionamento claro e coeso.

A Aprendizagem e Conhecimento enfatizam a formação técnica do curso, experiências relacionadas às práticas e a aquisição de conhecimentos específicos:

Várias experiências, uma das principais agroecologia, maneiras sustentáveis de aproveitar a terra. Q1T1f
Ensinamentos práticos sobre a questão técnica do curso (bovinocultura, suinocultura entre outros). Q1T5c
Sim, todas experiências foram muito especiais e incríveis, as mais marcantes foram as viagem para conhecer novos espaços e cursos nos mesmos. (Curso de fertilizante, Terra Sol, análise do solo… entre outros). Q1T7g
Sim, tive várias experiências positivas, mas o que eu mais gostava era dos trabalhos de experiência, onde era feito duplas de pessoas, e pegavamos uma cultura, estudávamos e fazia um trabalho sobre ela e depois era destinado uma área de experimento para nos por em prática e no final era feito um dia de campo onde era apresentado para os demais colegas. Q1T2j

A parte específica do curso técnico foi marcante para diversos egressos, especialmente para os 48,1% que atuam com agricultura, pecuária e agroindústria e os 2,6% que realizam trabalho social e comunitário em alguns territórios:

Todo aprendizado teórico e pratico foi marcante porque me capacitou para o manejo da minha propriedade hoje. Q1T1h
Sim, tive muitas mas as que mais me marcaram e que ainda levo foram as vivência coletiva e a formação técnica adiquirida numa outra perspectiva de modelo de agricultura que não é o convencional. Q1T3b

A Formação Integral, por sua vez, abrange os aspectos que transcendem o conhecimento técnico, como o desenvolvimento pessoal e social dos egressos. A iniciar pela conscientização, considerada o motor para qualquer transição de consciência:

Sim! Muito aprendizado na area da agroecologia, e a preparação do educando para a vida social, visando uma nova metodologia pós formação ñ apenas preparar para o mercado de trabalho. Q1T1b
Não sei dizer ao certo, pois foram Muitas, acredito que minha formação como pessoa por meio da formação política tenha sido um ponto muito importante. Q1T6b

Alguns egressos destacam a construção de identidades, tanto individual quanto coletiva. São dois processos de reconhecimento: o primeiro como sujeito e o segundo como parte de um coletivo. Sem dúvida, trata-se de uma experiência que se intensifica com a convivência entre diferentes culturas:

Sim. Na verdade toda trajetória foi positiva e marcou o meu desenvolvimento pessoal pois tava no processo de conhecer o a realidade da vida pois era adolescente. Acredito que foi um passo muito importante pra me transformar na pessoa que sou hoje. Q1T4b
Sim! Experiência que vejo como positiva é a de interações com pessoas de diferentes regiões e culturas, possibilidade de troca de informações, do aprendizado vivido, dos conteúdos teóricos e práticos. Q1T2g
Diversas experiencias foram positivas durante a trajetória no Educar. Tanto em aspectos pessoais como coletivos, algumas materiais, de conquistas diferentes em periodos dificeis e outras enquanto grupo, de reafirmação do compromisso coletivo com a luta. A construção do trabalho como algo fundamental na nossa construção também foi uma experiencia bacana. Q1T7l

A capacidade de realizar análise crítica por meio de estudos, debates e experiências é fundamental para reconhecer as estruturas de poder e identificar situações que se deseja transformar:

Sim. Como marcante nesta trajetória foram os ensinamento de um novo método e uma nova perspectiva de analise e interpretação das relações sociais de trabalho e de vida, nao obstante ao somente modelo produtivo na produção, mas sobre tudo, relações econômicas, sociais, e culturais. Com tudo o marcante é a nova forma de pensar e agitar para uma nova emancipação de homens e mulheres. Q1T1k

Observa-se que a formação política do Educar, por meio da vivência com os movimentos sociais, capacita o educando com diversas ferramentas necessárias para organização e luta, ferramentas estas que transcendem esse espaço:

Sim, eu nunca havia tido contato com um movimento social e as formas de organização coletiva de manutenção dos espaços foi algo que me marcou muito. Ainda na etapa preparatória tivemos algumas aulas sobre psicanálise, que auxilia a nós nos entender melhor enquanto seres coletivos. Q1T5e
Sim. Muitos aprendizados, principalmente sobre como funciona a sociedade e o capitalismo. Lutas sociais e a importância de estudar a política. Q1T7b

Sobretudo, para quem nunca teve contato com movimentos sociais, as formas organizativas de manutenção de espaços coletivos e a participação em lutas sociais podem ter impacto positivo nas experiências futuras. No entanto, mesmo compondo categorias diferentes, a aprendizagem e conhecimento do curso e a formação integral são interligadas. O egresso T2h, por exemplo, considera um impacto positivo do curso: atividades mais funcionais como fazer pão, cozinhar e outras que exigem habilidades como cuidar de crianças e planejar e gerenciar a própria vida.

> Varias, mas principalmente a metodologia de teoria e pratica, onde aprendi a fazer pao, tirar leite, cuidar das crianças, pensar atividades. gestar minha vida, lavar roupa, cozinhar etc. Q1T2h

Adorno (2020) argumenta que o trabalho social, compreendido como um conjunto de diversas formas de intervenção, cuidado e organização social, é intrinsecamente formativo. Não se trata apenas de aprender a fazer pão ou lavar roupas; é um aprendizado contínuo que emerge da prática e possui representações em termos de transformações culturais, científicas e tecnológicas (Adorno, 2020, p. 18).

É possível identificar a gênese da experiência formativa no registro de T3i, no qual compara as experiências apreendidas como janelas para as situações futuras:

> Toda e qualquer experiência é sempre produtiva sendo ela boa ou ruim mas posso descrever no básico q as experiências são várias em modo de convivência no coletivo em distribuição de tarefas a cada grupo em organização coletiva etc... E na questão técnica teve enumeras também pois são várias experiências adquirida nos tempos trabalhos nas pesquisas de produção plantiu manejos enfim **é uma** ampla galeria q fica armazenado na memória no momento q estamos em aula parece q aquilo é um trabalho ou aula pra contar pontos mas conforme os anos vão se passando tem momentos q reaparece questão ou dificuldade parecida com q foi estudado onde essas experiências vem a ser uma janela de onde se consegue achar uma saída mais rápida e relevante no momento... Resumindo a experiência adquirida é única não tem como descrever td dá um livro kkkkk mas sim foi e será importante pra vida toda... Q1T3i

Apesar da formação ter sido um ponto positivo para os egressos, tanto em relação ao conteúdo específico do curso técnico quanto na formação política, algumas dificuldades também foram observadas, embora em número reduzido. Ao responder sobre as dificuldades e experiências não tão positivas em relação ao curso, 13 egressos responderam não ter tido experiência marcante nesse sentido. Outros, por

sua vez, compreendem que dificuldades não são necessariamente negativas; pelo contrário, fazem parte do processo de aprendizagem:

Olha que nem descrevi na pergunta anterior sempre tem experiência boa e não tão boa mas sempre é experiência não consigo descrever uma específica ruim poisé sempre é um aprendizado então fico sem responder essa pois não levo negatividade nas coisas pois vou dá um exemplo não dando certo não conseguindo alcançar a meta em uma pesquisa já é um aprendizado q vc vai olhar e achar o erro e na próxima vai fazer diferente pra não dar errado novamente e lá era o lugar de errar de aprender vê onde teve o erro pra corrigir pq depois tem que ter menos erros possível pois tá trabalhando em grande escala com partes financeiras de pessoas enfim toda experiência é positiva. Q2T3i
Não, desafios sempre tem-se porém nada que não pudesse ser superado. Q2T4i

O egresso T1f destaca a importância da gestão do Educar na resolução de conflitos:

Houve momentos desagradáveis nem tudo são flores, mas com a equipe preparada, da gestão dando um exemplo a Salete campigoto, mulher, mãe, educadora, e assim podeira falar vários outros adjetivos maravilhosos. Salete campigoto Tinha um papel fundamental pois no meu caso tinha 15 anos de idade uma criança, ela era mais que uma gestora de uma escola estadual e continua sendo sem sombra de dúvida, pra resumir sem tá exagerando, ela com toda sua equipe formaram além de técnicos, homens e mulheres para a vida. T1f

Em relação à formação específica, houve dois registros. O primeiro aponta uma deficiência no conteúdo do ensino médio, e o segundo, uma questão relacionada ao ensino de máquinas agrícolas.

Fiz parte da primeira turma, então era perceptível a dificuldade financeira para manter tudo em funcionamento. Devido a dificuldade financeira da instituição, acho que a nossa turma ficou um pouco prejudicada no que se refere ao corpo docente das matérias de ensino médio. Na época por ser a primeira turma, e devido a dificuldades financeiras, se teve muita troca de professores, o que, ao meu ver, foi um obstaculo para os alunos assimilar os conteúdos de ensino médio. Q2T1m
Acredito, que não sejas experiência não tão agradável, mas sim uma deficiência que tivemos na época, por exemplo, por ser um curso técnico profissional, deveriam ter dado uma atenção um pouco maior na parte da formação profissional na parte de máquinas agrícolas, por mais que seja um curso voltado a agroecologia devemos conhecer a parte de maquinarios. Q2T2b

Sobre as dificuldades no processo de formação do Educar, uma resposta se destacou por trazer um ponto inédito:

Quebra de paradigmas individuais. Q2T5i

De certa forma, essa resposta demonstra a maturidade na compreensão de que o processo emancipatório envolve experiências complexas, que muitas vezes podem despertar sentimentos negativos ou de estranhamento. A quebra de paradigmas individuais, especialmente na adolescência, pode gerar a perda de referências e uma perda de segurança e previsibilidade, já que a forma como se via o mundo anteriormente agora não faz mais sentido.

De fato, o confronto com a realidade pode não ser confortável e, inclusive, gerar resistências. Para que essa quebra de paradigmas auxilie o educando a desenvolver uma nova forma de consciência mais crítica e não outra forma alienada, faz-se necessário o recebimento de suporte adequado da instituição de ensino.

b) Organização

A organização em um movimento social viabiliza a luta, pois estrutura a ação coletiva e mobiliza a participação. Nesta categoria, encontram-se as unidades empíricas que compõem a dimensão organizacional da formação, englobando a competência comunicativa, organizativa, práticas de mobilização e organização, autorreflexão e avaliação. Também envolve a construção de redes, espaços de diálogo e organização do grupo. As subcategorias incluídas são: Pedagogia da Alternância e Tempos Educativos e Infraestrutura.

Embora a subcategoria Pedagogia da Alternância e Tempos Educativos se adeque à categoria “formação”, alguns relatos destacam a questão organizativa desse contexto como auxílio positivo em seus percursos. Ou seja, se a pedagogia da alternância e os tempos educativos fossem organizados de outra maneira, as experiências provavelmente seriam distintas e os impactos, talvez, não seriam os mesmos.

Em especial, o modelo de alternância representa o primeiro grande choque de realidade do educando, uma vez que ele se distancia do convívio familiar por um tempo considerável. Alguns relatos revelam a forma como essa experiência foi vivenciada:

> Sim, eu era uma moça super tímida, insegura e cheia de problemas emocionais, jamais tinha vivido uma experiência de convívio com várias pessoas num espaço que não era mi há casa e que tinha horários para tudo. Lá me senti desafiada e perdida no início mas depois fui me acostumando e amando aquele lugar. Aprendi muito, muito mesmo não só sobre o curso técnico mas de vivência em sociedade mesmo, lá tive momentos de muito carinho, amor, cuidado que fizeram eu enxergar a vida de outra forma. Sempre digo que aquela escola e o

Movimento Sem Terra transformaram minha vida pra melhor. Aprendi que tenho valor como mulher e como ser humano e que mereço e posso ter um espaço na sociedade. Evolui muito como ser humano quando estive naquela vivência, aprendendo a respeitar a opinião do outro, **regras**, as diferenças, a lutar pela igualdade e tantos outras coisas maravilhosas. Q1T1d
Vivência como um todo, experiência de estudo longe de casa, as responsabilidades, convivência com pessoas diferentes. Q1T1j
Sim, tive várias experiências positivas, mais principalmente o aprendizado de viver em um coletivo com regras, horários e compromisso, isso fez muita diferença na vida da jovem de 16 anos, que foi para o instituto educar na época, uma experiência única. Q1T2e

De fato, especialmente para os educandos que não vivenciaram movimentos sociais antes do ingresso no Educar, a pedagogia da alternância representa um choque de realidade. O distanciamento da família, a imposição de horários e regras são desafiadores, mas os relatos dessa vivência demonstram amadurecimento e crescimento pessoal. O mesmo se observa com a experiência dos tempos educativos (Quadro 13):

Depois de muitos anos voltar a estudar e algo que marca a vida de qualquer pessoa. E quando voltei já tinha 2 filhos e durante o período que estudei os.meus filhos puderam me acompanhar participando da ciranda infantil. Q1T1l
Foram tantas, sempre falo que o Educar me preparou para a vida. Fui fazer o curso Técnico em Agropecuária com 15 anos, lá encontrei uma segunda família. As experiências vão desde a convivência diária num quarto com 15 meninas até as práticas Agroecológicas vividas semanalmente no tempo trabalho. Q1T1o
Tive muitas experiências positivas, como o amadurecimento pessoal em diversos tipos, como conhecimento, reflexão, convivência, até mesmo em relação a tarefas do dia a dia. Q2T2d
sim, os tempos trabalho principalmente no inicio da escola, pois foram marcantes e precisou de muita cooperaçao entre os educandos e educadores. Q1T3g
A experiência de vida compartilhada com outras pessoas de diferentes culturas. Q2T4a
A convivência com pessoas de todo o país foi uma experiência marcante já que a cultura de cada estado veio pra destro do instituto. Q1T6e

A organização dos tempos educativos pelo Instituto Educar proporcionou uma convivência genuína com a diversidade cultural, uma vez que essa convivência se estendeu desde as tarefas do dia a dia até o “tempo cultura”, momento em que os educandos refletem sobre as diversas expressões culturais. Além disso, a composição dos núcleos de base também prevê a diversidade cultural representada pelos educandos de diferentes regiões.

O relato da egressa T1l revela outro aspecto da organização do Instituto Educar: a Ciranda. Este espaço, presente nos encontros e atividades dos movimentos sociais, é dedicado às crianças, permitindo que os pais, especialmente as mães, participem das atividades enquanto seus filhos são cuidados por outros membros do coletivo. Esse espaço educativo, juntamente com a estrutura do Instituto Educar, possibilitou a essa educanda a continuação dos estudos e o cuidado com os filhos. O mesmo ocorreu com a egressa T1q:

Poder estudar aos 33 anos de idade sendo mae de uma filha adolescente e um filho de 6 anos.onde me proporcionou levar ele comigo na escola. Q1T1q

Nesse sentido, a estrutura física é essencial para essa organização:

Conviver com uma turma de nível superior, havendo a mesma temática de estudo agroecologia, no espaço estávamos com o técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia e a agronomia agroecologia. Q1T7a

Uma boa estrutura é fundamental para que cursos de diferentes níveis ocorram simultaneamente, especialmente quando são realizados por meio da pedagogia da alternância, que exige dormitórios e outros espaços funcionais como banheiros, salas de convivência, refeitório, etc.

Quando a estrutura é deficitária, a formação e a intervenção também são, de alguma forma, afetadas. Assim, alguns relatos destacam questões de organização como uma dificuldade durante a formação. Foram identificadas três dificuldades: a escassez de recursos, adequação à da alternância e espaço físico. Sem dúvida, a escassez de recursos é a mais frequente e perpassa por todas as turmas:

As dificuldades de ser a primeira turma, falta de recursos no início do curso, incertezas se terminariamos todas as etapas. Mas que ao longo do tempo foram superadas. Q2T1j
Sim. Passamos por momentos de dificuldade financeira na escola, não chegando a comprometer a parte do ensinamento e estudo, mas a manutença de insumos básicos para a escola, tendo que se reprogramar com cuidado para manter o bom andamento em algumas etapas do curso. Q2T1k
No início não tinha nem comida era tudo muito escaso vinha comida do acampamento ,muitas vezes juntamos língua de vaca que é uma vegetacao e faziamos frito. Q2T1p
As dificuldades financeiras devido o atraso de pagamento do governo. Q2T4a
Sim Quando faltava verbas e o curso atrasava para comessar assim atrasando nossa formação. Q2T5j

Sim, as dificuldades financeiras pegavam muito uma época bem escassa até mesmo de uma alimentação adequada aos alunos, muitas das vezes íamos dormir com fome, porque era uma refeição fraca, com muito pouca proteína quando tinha era muito regrado. Q2T5m
Passei por vários momentos políticos no Instituto. Após o golpe sofrido pela presidenta Dilma, houve vários impactos na educação, isso afetou diretamente a nossa escola, ocasionando atrasados significativos do custeio do programa. Somado a isso, havia também uma tensão, um receio do que poderia acontecer com os espaços dos movimentos sociais. Isso tudo foi bem desafiador. Q2T7f
A única experiência que mais marcou foi a dificuldade de se manter com produtos pessoais no tempo que estive por lá pois nossa família não tinha muita condição financeira e minha regional não me deu nenhum suporte. Q2T3l

É desafiador o funcionamento de um curso em que não há nem mesmo alimentação adequada para os educandos, pois isso reflete no seu bem-estar e saúde. As dificuldades financeiras relacionadas ao custeio do programa demonstram a constante falta de atenção governamental ao PRONERA. Embora em diferentes intensidades, essa foi uma dificuldade persistente em todas as turmas. A manutenção da oferta foi viabilizada pelo auxílio dos movimentos sociais com alimentação e insumos.

Algumas opiniões se contradizem: o egresso T1k afirmou que a falta de recursos não influenciou o ensino e os estudos, enquanto o registro T1m relatou que: “[...] Na época por ser a primeira turma, e devido a dificuldades financeiras, se teve muita troca de professores, o que, ao meu ver, foi um obstaculo para os alunos assimilar os conteúdos de ensino médio”.

Recursos limitados também influenciam em uma estrutura física deficiente, como um alojamento superlotado ou mesmo a distribuição dos banheiros:

Alojamentos, os alojamento devem ser em casa que número de pessoas para ter melhor privacidade, os alojamentos coletivos todos no mesmo prédio dificulta algumas privacidades individuais. Q2T7a
Acho que algo que me deu um choque logo que entrei na escola foi ja iniciar em um quarto com mais 16 pessoas, e perceber que existia uma diferença grande de idade, eu tinha 14 e no quarto tinha um pessoal mais velho, de inicio fiquei bem impactado. Q2T7l
As dificuldades de estruturas no início do curso, por ser a primeira turma. Q2T1s

Com menos frequência, a adaptação à pedagogia da alternância e aos tempos educativos também ocasionou adversidades na formação, especialmente no início do curso:

Acredito que a única coisa não agradável tenha sido o início, se tratando do processo de estar pela primeira vez longe de casa, algo que interpreto como normal. Q2T6b

Todos os espaços nos trazem dificuldades também, pois pra estarem dentro de um espaço precisamos nos adaptar. Mas algo significativo não tem. Q2T6e
Algumas. Estar longe da família. Q2T6f

c) Intervenção Social

Embora os movimentos sociais utilizem o termo “lutas” para se referir às suas ações concretas e à transformação da realidade resultantes da formação e organização, optou-se pelo uso da expressão “Intervenção social” e também “ação transformadora” para esta tese, com o intuito de que este estudo alcance outros espaços educativos além dos movimentos sociais.

Por este motivo, a Intervenção social é entendida como uma categoria que engloba a competência comunicativa e organizativa das ações; práticas de mobilização e intervenção em uma dada realidade; autorreflexão e avaliação das ações; a relação entre escola e sociedade; e os obstáculos frente à ação transformadora. Em outras palavras, a intervenção social é compreendida como a busca ativa por mudança, podendo ocorrer em qualquer espaço educativo, seja ele formal ou informal.

Sendo assim, destacam-se aqui unidades empíricas que expressam ações e práticas em eventos e mobilizações do movimento e ações e práticas com a aplicação de conhecimentos adquiridos relacionados ao curso técnico, apesar de ambas dialogarem entre si.

No capítulo anterior, ficou evidente que as ações de intervenção - ou as “ações diretas”, utilizando a expressão dos movimentos - foram as experiências mais marcantes durante a realização do curso. Elas são vivenciadas principalmente em eventos de agroecologia, acampamentos, mobilizações e lutas do movimento. Mais uma vez, elas se destacam como experiências positivas do curso:

Muitas experiências. Mas a 11° jornada de Agroecologia ficou marcada por ser um encontro que foi logo no início do curso, isso despertou alguns interesses em por em prática almas técnicas de transmissão agroecologicas. Q1T4c
Momentos únicos que ficaram na lembrança de nossa turma, os manifesto as lutas os acampamento e as histórias que jamais seram esquecidas, as pessoas que lá conhecemos e aprendemos a viver em comunidade, afinal éramos todos uma família, apesar das diferenças éramos todos unidos! Q1T4f
Sim. Foram muitas experiências positivas, inclusive o curso em si. Mas dentre elas, os encontros de agroecologia foram bem marcantes... Conhecemos pessoas, culturas, vivências diferentes da nossa realidade. Q1T5d

Sim! Vários mas o que mais me marcou foi a mística retratando a invasão da fazenda anone feita junto com pessoas que estiveram presente no episódio.. Q1T5a

Outras experiências positivas foram as ações coletivas de transformação da realidade, nas quais os egressos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos relacionados ao curso:

Com certeza, na formação política e profissional, a forma que era administrada, fez com que se tornace sujeito do processo, fazendo parte de algumas construções coletivas na época. Q1T2b
Acredito que os meus tempos de estudo foram marcantes, mas a atuação no setor de produção do instituto educar foi bem produtivo, principalmente a construção do viveiro da Reforma Agrária Popular Zecão, onde produzimos mudas nativas do bioma mata atlântica. Q1T4h

O egresso T2b sublinha um ponto essencial da experiência formativa: tornar-se sujeito do processo. Quando a ação é coletiva, os resultados concretos são ainda mais visíveis, como, por exemplo, a produção de mudas nativas do bioma Mata Atlântica, que marcou o percurso do egresso T4h. Às vezes, as ações ultrapassam o ambiente institucional e acabam beneficiando toda uma comunidade, como neste caso:

Sim, acredito que toda a experiencia na escola, desde o inicio da minha adolescência contribuiu muito na minha formação enquanto ser humano social, politica, e sujeita da minha historia, uma das experiencias mais marcantes foi que a partir do curso, pude experenciar outros cursos de formação de base, um deles foi o curso CHE, que fez com que em meu assentamento eu e mais uma companheira realizamos a criação de um grupo de jovens, que organizou a juventude e retomou a sede do assentamento que estava a 10 anos parada, com 8 anos de formação de grupo, realizou-se a regularização da agua e encanamento das mesmas com as famílias assentadas, que faziam mais de 15 anos que tomavam agua embarrada, atualmente as famílias tem agua mineral para beber e fornecer a alguns animais. Acredito que a revolução começa nas pequenas coisas, que assim que acreditadas serem possíveis, o coletivo faz acontecer. Q1T7e

Esse relato expressa um ponto importante das intervenções sociais: ações de transformação da realidade levam tempo para gerar resultados. Um assentamento que estava há 15 anos consumindo água imprópria conseguiu regularizar a situação após 8 anos de existência de um grupo de jovens, iniciado a partir da ação de dois educandos do Instituto Educar. Essa foi uma ação que ultrapassou inclusive o tempo de formação dos egressos, que continuaram a fazer parte do grupo mesmo depois da conclusão do curso.

No relato a seguir, observa-se outra perspectiva da intervenção: não a do sujeito que pratica, mas a daquele que recebe:

Foram várias experiências marcantes, lembro de uma tarde em que vivi o conceito de movimento social e luta coletiva. Estávamos há meses com atrasos no custeio do programa, haviam muitas necessidades. E numa tarde de sol, chegou um caminhão cheio de comida, enviado pelo MST. Lembro do quanto ficamos felizes, e ali não tinha só comida, tinha esperança da continuidade do curso. Q1T7f

É importante mencionar que toda luta ou intervenção, independentemente da nomenclatura, gera novas experiências e aprendizados, o que, por sua vez, fortalece a formação e, consequentemente, pode levar a ajustes na organização. Por isso, nem uma categoria se estabelece isoladamente, ela é resultado das relações estabelecidas entre si.

É interessante notar que, das três categorias expostas aqui – formação, organização e intervenção –, apenas a última não teve registros de obstáculos ou dificuldades marcantes no percurso. Isso demonstra o entendimento de que a experiência formativa é dialética e os obstáculos são parte do processo emancipatório:

> É que, no jogo interativo do atuar-pensar o mundo, se, num momento da experiência histórica dos homens, os obstáculos ao seu autêntico atuar e pensar não são visualizados, em outros, estes obstáculos passam a ser percebidos para, finalmente, os homens ganharem com eles sua razão. Os homens alcançam a razão dos obstáculos na medida em que sua ação é impedida. É atuando ou não podendo atuar que se lhes aclaram os obstáculos à ação, a qual não se dicotomiza da reflexão. E como é próprio da existência humana a atuação-reflexão, quando se impede um homem comprometido de atuar, os homens se sentem frustrados e por isso procuram superar a situação de frustração (Freire, 2022, p. 21-22).

Entretanto, para que o educando consiga compreender a importância desse jogo interativo na experiência formativa, o educador tem um papel fundamental na mediação. Observou-se ao longo das duas questões analisadas (nº 1 e 2), que os educadores pouco foram citados, o que infere uma real participação dos educandos como sujeitos das experiências e não apenas coadjuvantes e passivos, como as pesquisas costumam demonstrar. Na verdade, apenas duas unidades empíricas foram registradas:

Sim. A coletividade, as provocações por parte dos educadores que os educandos buscassem a resolução de problemas cotidianos. Q1T2i
sim, os tempos trabalho principalmente no inicio da escola, pois foram marcantes e precisou de muita cooperaçao entre os educandos e educadores. Q1T3g

O que explica essa relação de cooperação entre educandos e educadores? Essa relação é hegemônica? A próxima alínea versará acerca dessas questões.

d) Relação Educando e Educador

Por meio de uma questão de múltipla escolha, os egressos foram convidados a assinalar as opções que melhor caracterizam a sua relação com os educadores. Essa questão teve 80 respostas, com um total de 234 opções selecionadas:

Quadro 22 - Relação dos educandos com os educadores

O educador incentivava a conscientização e pensamento crítico dos alunos a partir de suas próprias experiências e vivências sempre no sentido da reflexão e do agir sobre os seus problemas.	69
O educador demonstrava por meio do diálogo que mesmo tendo contato prévio com o objeto de conhecimento, aluno e professor aprendiam e ensinavam juntos.	56
O educador sempre manteve postura aberta e de diálogo quando seu conhecimento era contestado de alguma maneira.	55
A postura do educador era diretiva e ao mesmo tempo incentivava a auto-organização dos alunos quando esses demonstraram iniciativas mais críticas.	28
O educador mantinha o diálogo aberto em aula, mas sempre evitava conflitos terminando as discussões com o seu ponto de vista.	11
O educador incentiva a participação dos alunos nas aulas, mas sua opinião era sempre a correta diante de algum debate.	10
O educador falava sobre a importância do pensamento crítico, mas a sua compreensão da realidade era imposta aos alunos sem questionamentos.	4
O educador passava o seu conteúdo sem qualquer relação com a educação do campo e a experiência dos alunos.	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Questões de múltipla escolha são, de certa forma, limitantes para caracterizar relações interpessoais complexas. No entanto, é possível inferir algumas questões a partir da frequência com que as opções são marcadas.

A consciência dessa limitação já foi expressa na resposta do egresso T1m que sentiu a necessidade de justificar a suposta incoerência nas opções que ele selecionou sobre a relação com o corpo docente:

> O questionário sobre os professores é um pouco complicado, pois cada professor tem sua maneira, mas tentei avaliar de forma geral. Q17T1m

Mais da metade dos egressos marcaram as três primeiras opções (quadro 22), as quais caracterizam um educador que mais se aproxima de uma formação para a consciência crítica. Do total de respondentes, 86,25% afirmaram que o educador incentivava o pensamento crítico a partir da experiência dos educandos, além de levá-los a refletir e agir sobre seus próprios problemas. Vê-se, portanto, que a prática política está presente em sala quando o educando é desafiado a problematizar sua realidade e a atuar sobre ela.

O educador que demonstrava, por meio do diálogo, que ambos– educador e educando- aprendiam juntos foi selecionado por 70% dos respondentes. O que revela uma posição epistemológica frente ao objeto de conhecimento, na qual ambos são reconhecidos como sujeitos cognitivos. Conforme Freire (2022b), essa postura confere um caráter democrático ao diálogo.

Ainda sobre o diálogo em aula, 68,75% dos respondentes confirmaram que mesmo quando o educador era contestado de alguma maneira, este ainda mantinha o diálogo em aberto. Isso demonstra um educador que assume o conflito e a crítica como aprendizado e que renega em sua prática um diálogo ingênuo.

Na mesma direção, 35% dos respondentes afirmam que o educador mantinha uma postura diretiva e incentivava a auto-organização quando os educandos eram mais críticos. Observa-se aqui, a partir de Freire e Shor (2022), uma postura essencial do educador no processo de emancipação: ele se retira gradualmente da posição diretiva e incentiva àqueles com iniciativas mais críticas a se auto-organizarem.

Em contrapartida, algumas opções caracterizam um educador cuja própria consciência ingênua pode ter-se desviado para a consciência fanática e consequentemente, para atitudes autoritárias. Com menor proporção, 13,75% dos respondentes afirmam que, apesar de manter o diálogo em sala, o educador evitava conflitos, ou seja, evitava a crítica. E, sem crítica, não há diálogo.

No mesmo caminho, 12,5% dos respondentes afirmam que, diante de um debate, a opinião do educador era sempre a correta. Nessa relação, segundo Freire (2022), não há humildade, e sem humildade também não há diálogo. O educador que impõe sua compreensão da realidade também foi registrado com 5%, indicando também uma consciência fanática e uma prática autoritária. Essas três últimas opções geram as práticas dicotômicas que Freire (2022) chama de “ação pela ação” ou “palavra pela palavra”, ambas formas viciadas de existir e pensar.

E com apenas 1,25%, tem-se o educador cujo conteúdo em aula não tem qualquer relação com a educação do campo e com a experiência dos alunos. É importante notar que os 80 respondentes selecionaram mais de uma opção para expressar suas relações com os educadores. Além disso, as três opções que ilustram um educador mais próximo da consciência ingênua ou fanática tiveram representações em todas as turmas, ou seja, não se trata de um educador específico, ou, se for, este lecionou em todas as turmas.

Assim, os dados revelam um panorama predominantemente eficaz das práticas pedagógicas, com a prevalência de educadores que promovem a consciência crítica, o diálogo e a autonomia dos alunos. No entanto, a presença de práticas autoritárias e alienantes, mesmo que em minoria, demonstra o desafio de promover uma educação emancipatória quando a própria formação docente não ofereceu esse tipo de base.

5.2 O coletivo no processo emancipatório

No capítulo anterior, chegou-se à conclusão de que o coletivo tem grande importância para a continuidade do processo emancipatório dos egressos e que, a partir dele, as ações têm mais impacto individual e coletivamente. Ao relatar as experiências que mais marcaram positivamente a formação no Educar, novamente o coletivo se destaca, indiretamente no tripé exposto anteriormente – formação, organização e intervenção - e diretamente como a principal experiência.

A coletividade é ilustrada nos relatos de forma multifacetada, mas sem dúvida o primeiro destaque é no **aprendizado da convivência e regulação social**, especialmente para aqueles que não tiveram contato com as formas de organização dos movimentos sociais. Vários egressos mencionam que conviver em grupo, tal como a pedagogia da alternância e os tempos educativos proporcionam, é um grande aprendizado, em especial sobre respeitar os limites e refletir sobre a liberdade:

Acredito que de todas experiências a mais importante foi o convívio em coletivo, você precisa saber até onde vai sua liberdade e onde chega a do outro. Q1T4e
Sim, primeiramente pelo conhecimento adquirido na técnica para a agricultura, e também na consciência política. Também tem o fato da convivência quanto coletivo, a qual traz muitos desafios, mas traz muitos pontos positivos para a vida em sociedade. Outro ponto importante é a conciliação entre a teoria e a parte prática, as quais andam juntas na forma de metodologia do instituto Educar. Q1T4i

Inúmeras! A principal experiência foi a vivência em coletivo, que me ensinou a respeitar os limites dos companheiros e impor os mesmos para uma vivência saudável, aprendi que viver em coletivo não é fácil. Mas que no coletivo é mais fácil enfrentar os problemas e encontrar forças para lutar. Instituto Educar foi a escola que além da minha formação técnica me formou pra vida pregando o respeito, companheirismo e igualdade...Boa parte da pessoa e profissional que sou hoje devo ao instituto!. Q1T7c
Houve sim a experiência de aprender a conviver com o outro principalmente na questão emocional o instituto nos dá muito suporte para permanecer no espaço longe da família e com todos os obstáculos encontrados consegui ficar e me formar que era meu sonho. Q1T1a
Sim, a convivência coletiva com certeza. Q1T1e

O aprendizado de viver no coletivo não é apenas um ensaio para as dinâmicas sociais futuras, ele é empírico e demonstra a complexidade de viver em grupo. Exige suporte emocional e maturidade para compreender os limites e possibilidades de um contexto coletivo.

A questão da formação de identidades vista anteriormente, está ligada também à **criação de vínculos** e ao **sentimento de pertencimento** ao coletivo:

Sim, durante todo o curso tive a possibilidade de conviver com um grupo de pessoas que tinham um pensamento coletivo. Q1T1i
Sim. A experiência em coletivo, de forma geral é muito enriquecedora. Mas dentro desse aspecto, uma experiência em especial foi marcante para mim. Na primeira reunião dos núcleos de base (grupos de trabalho em que fomos distribuídos), sem ainda conhecer muito os colegas, tivemos que realizar um momento de integração e escolha das funções que seria responsabilidade de cada um dali pra frente. Lembro de me sentir muito nervosa e deslocada, mas logo em seguida foi preciso escolher o "grito de ordem" e o nome do nosso núcleo. Depois de concluída essa tarefa, apresentamos nosso grito de ordem para todos em sala de aula, e me pareceu que a partir dali, criou-se um vínculo, e todos já nos sentimos muito mais a vontade uns com os outros. Foi como se o "grito" tivesse nos unido como equipe. Q1T4j
A primeira colheita coletiva de feijao foi um momento especial, porque envolve todo o aprendizado teórico colocado em prática e o trabalho em equipe os educandos, que durante meses aprendem sobre plantio, manejo sustentável, controle de pragas e uso de novas tecnologias agrícolas, finalmente se unem para colher o que plantaram. Não é só o ato da colheita em si, mas a sensação de ver os resultados do trabalho árduo e a responsabilidade de lidar com os recursos naturais. Esse tipo de experiência não só fortalece o vínculo com a terra, mas também gera um senso de comunidade e pertencimento com a terra. Q1T6a

Essas narrativas demonstram como um coletivo pode criar um senso de unidade que ultrapassa as tarefas individuais. Ações conjuntas podem gerar um forte sentimento de pertencimento e colaboração. Para o egresso T4j, foi o grito de ordem criado pelo seu NB, que seria o grupo de maior convivência dela a partir dali. Já para o egresso T6a, foi a colheita coletiva de feijão que reforçou não só o sentimento de comunidade, mas o pertencimento à terra, à sua identidade Sem-Terra.

Entretanto, o sentimento de pertencimento só é possível em um espaço de **apoio mútuo e solidariedade**:

Sim. As experiências que tive no instituto educar me formaram a pessoa que sou hoje, um episódio que aconteceu foi quando nós precisamos fazer a limpeza do pomar onde somente um núcleo de bases era responsável porém nós éramos em 6 e o pomar bem grande, nós relatamos isso para turma e a turma do curso técnico se reuniu para ajudar na limpeza, sendo Asim me mostro que a união faz a diferença na vida de qualquer pessoa. Q1T7h
A experiência em coletivo, sem dúvida, foi a mais positiva que já vivenciei. Embora tenha sido desafiadora e difícil em muitos momentos, não há outro lugar onde eu tenha experimentado um ambiente que priorize o bem-estar do grupo acima do individual. Viver em coletivo me ensinou que não estou sozinha e que existem questões muito maiores a serem consideradas além de mim mesma. Q1T7d

A história de uma turma que se une ao núcleo de base para auxiliar na limpeza do pomar é um exemplo prático da solidariedade e cooperação. A egressa T7d aponta para uma ética do cuidado e apoio mútuo dentro do coletivo ao compreender que o bem-estar do grupo está acima do individual. Esse suporte proporcionado pelo grupo também é observado quando os egressos demonstram o entendimento de que “no coletivo é mais fácil enfrentar os problemas e encontrar forças para lutar” (T7c).

É possível aproximar esta postura a um novo humanismo proposto por Lévinas (2005), o qual pretende resgatar o amor e a justiça nas relações inter-humanas, o que só é possível se a responsabilidade pelo outro for entendida como um meio de garantir uma vida digna. Para o filósofo, a relação de alteridade com outro só é possível a partir do outro, ou seja, ela não é entendida apenas pela razão de si que acaba por excluir e negar o outro.

Essa postura dos educandos de apoio e cuidado mútuo com o outro promove uma ética do cuidado que vai de encontro a uma sociedade individualista. Ela demonstra valores éticos de solidariedade e responsabilidade que perpassam toda a relação intersubjetiva entre um educando e seus os colegas, uma vez que se efetiva na forma de bondade e pautada em princípios nobres que dão dignidade ao outro. “[...] É na perspectiva inter-humana de minha responsabilidade pelo outro homem, sem preocupação com reciprocidade, é no meu apelo e socorro gratuito, é na assimetria da relação de um ao outro” (Lévinas, 2005, pp. 141-142).

Por sua vez, esse cuidado com o outro que gera aprendizado da convivência, o pertencimento ao grupo e o apoio mútuo são essenciais para **o desenvolvimento pessoal e social** do egresso:

Sim, a vivencia em coletivo é uma experiencia impulsiona o desenvolvimento como pessoa, esta experiencia de vivencia e estudo em coletivo agrega qualidade para a assimilação dos conteúdos do ensino médio e técnico. Q1T1m
Sim! Acho que a experiência que mais me marcou no Educar foi a questão da convivência, ainda mais pra mim que sempre fui quieto e tinha muita dificuldade em conversar e conviver com outras pessoas, e lá eu aprendi a conviver e dialogar sem ter vergonha ou medo de não ser aceito. Q1T7i
Muitas. Vivência coletiva, conhecimento de mundo, viagens, resolução de problemas, relacionamentos... Q1T6f

Não apenas o coletivo, mas também a organização dos tempos educativos e a avaliação e reflexão cotidiana podem potencializar e desenvolver habilidades individuais. Como é o caso do egresso T7i, que, apesar de ter dificuldades de interação social, foi impulsionado em diversos momentos a superar a timidez em um espaço seguro de apoio. como essas desenvolvem o sujeito pessoal e socialmente, agregando qualidade à formação integral.

Somado à formação e à organização, o coletivo também é um espaço de **aprendizagem política** na prática:

Sim, as vivências com o coletivo e os aprendizados nas lutas pelo movimento. Q1T5g
Estudar no Educar já é uma experiência positiva por si, outra experiências positiva é a dinâmica de trabalho coletivo. Q1T5i

A aquisição de consciência política citada pelo egresso T4i, e muitos outros, demonstra que todo o processo coletivo que gera uma ação política é uma experiência formativa importante. No capítulo três, observou-se que as experiências mais marcantes dos egressos, cuja postura eles consideravam emancipatórias, era todas experiências coletivas, ações coletivas.

Portanto, é possível afirmar que o coletivo no Instituto Educar foi um espaço de aprendizagem social e emocional, de engajamento político e de vínculos mantidos até hoje. Ainda existem grupos de whatsapp mantido pelos egressos, onde as respectivas turmas têm um espaço de diálogo. E, como visto nas dimensões de emancipação que destacam as ações atuais dos egressos, há um forte senso de coletividade que, provavelmente, continua a ser um importante sustentáculo do processo de emancipação. Como os próprios educandos cantavam durante as místicas e cirandas: “Companheira(o) me ajude que eu não posso andar só, eu sozinha(o) ando bem, mas com você ando melhor”.

Claro que, de forma alguma, se nega que há também dificuldades em qualquer convivência coletiva. As unidades empíricas expostas já mencionaram como a convivência com o outro pode gerar desconfortos e dificuldades, e que é preciso também estabelecer limites. Nesse sentido, ao serem questionados sobre experiências que marcaram alguma dificuldade durante o curso, questões sobre o coletivo também foram mencionadas.

Sendo assim, refletir sobre experiências negativas relacionadas ao coletivo é essencial para uma perspectiva mais completa de análise. Nesse sentido, as unidades empíricas demonstram, primeiramente, a **tensão entre o individual e o coletivo** e suas diversas nuances:

Teve um episódio que me sinto envergonhada até hoje, trabalhava na padaria da escola e levei para o quarto açúcar e canela, isso foi considerado um roubo e tive que me desculpar perante toda a coletividade. Q2T1o
Sim. Em uma das etapas do tempo escola, os atrasos cometidos por nós educandos, eram "punidos" com horas de capina. Um método um tanto incoerente, visto que o trabalho na terra é algo muito digno e que nos foi apresentado desde o início do curso, como algo que deve ser executado com respeito e alegria. Passado um período, esse método foi "derrubado" após algumas reuniões, mediante argumentação. Q2T4j
O coletivo sofria com o erro de uma pessoa. Q2T3f
Foi na verdade um momento que que ajudar a entender as responsabilidades da vida no momento que a nossa turma foi trancada por atitude imaturas durante aulas. E assim que trancada foi três dias de muita reunião e discussão principalmente entre a turma pra gente realmente saber o que a gente queira quanto turma. Q2T4b

O coletivo proposto pelo Educar possui regras de convivência e uma maneira peculiar de lidar com a transgressão da norma, buscando incentivar a responsabilidade coletiva. Contudo, como observado no episódio do “roubo” de açúcar e canela (T1o), a exposição no coletivo e o pedido de desculpas acabaram por ferir a individualidade e causaram sentimentos vexatórios. Tais sentimentos poderiam gerar futuras experiências negativas em relação à participação em coletivos e ao próprio Educar, como o ressentimento e a pressão da convivência em grupo.

A punição coletiva, embora objetive realçar a importância da interdependência e da função de cada sujeito em uma tarefa, também pode causar sentimentos de injustiça e, dependendo do tipo de punição, gerar uma percepção de incoerência.

Apesar de o coletivo no Educar demonstrar certa coerência em relação a identidade e aos objetivos, como sujeitos subjetivos e históricos, as **percepções de**

injustiça e conflitos de poder sempre farão parte de um processo de organização coletiva, e sobretudo, política:

Sim, na verdade não concordo com a gestão, não me sentia bem e sentia que algumas pessoas são escolhidas para serem mais visadas, ainda mais se vc não tivesse um parente ou alguém querido na coordenação do curso. Q2T3h
Algumas injustiças durante os períodos de tempo escola, questões de afinidade entre alunos e coordenadores do curso que acabavam afetando o nosso psicológico. Q2T5g

É notório como a mesma experiência é vivenciada de maneiras distintas por cada educando, podendo gerar impactos negativos em suas trajetórias futuras e na própria coesão do coletivo. As críticas à gestão escolar, embora pouco frequentes neste estudo, revelam como as dinâmicas de poder e a percepção de favoritismo podem afetar negativamente o estudante e minar a confiança na equidade do grupo.

Isso nos leva diretamente aos **desafios de convivência e conflitos interpessoais**, cujos desdobramentos dependerão do nível de amadurecimento do educando em relação às frustrações e à forma de lidar com cada situação:

Sim a convivência nem sempre foi boa com alguns colegas, mas acredito que as frustrações me ajudaram a perceber melhor o mundo ao meu redor. Q2T3c
Conflitos de gerações. Q2T2i
Não. Todos conflitos internos eram debatidos e resolvidos. Q2T2c
Obviamente teve momentos em que não foi de meu agrado, porém não vejo isso como uma experiência negativa e sim construtiva em minha vida, qualquer lugar que nos encontramos acharemos algo que não é bom, alguma adversidade, alguma discordância, algo que não agrada, porem isso nos fortalecer em sermos melhores, em modo geral Não tive experiência ruim. Q2T2g

Seja qual for o desfecho de cada conflito, a **frustração e as perdas são inerentes à experiência coletiva**:

Sim. A desistência de alguns companheiros, que não puderam concluir a formação. Q2T3j
Sim, houve um momento bem marcante em que ao longo do caminho vários colegas desistiram durante este percurso uns por vontade próprias e outros que nem tanto mas que começava as aulas e saiam durante o tempo que estávamos em escola. Q2T4d
Sempre tem algumas esperiencia desagradável, faz parte do processo! As colegas que perdemos durante o curso, as amizades que ficou distante etc. Q2T4f
Sim, consumo de álcool. Q2T6c
Sim. Experiência de acompanhar o desligamento de alguns educandos por indisciplina. Q2T4c

Se o laço afetivo e sensação de pertencimento foram experiências positivas marcantes para alguns egressos, a perda desses laços devido à desistência ou desligamento de outros educandos também gera frustração. A fala do egresso que sugere que alguns educandos podem não ter desistido apenas por vontade própria, indica que questões financeiras e a falta de suporte também geram exclusão, com impactos negativos tanto individual quanto coletivamente.

A única experiência que mais marcou foi a dificuldade de se manter com produtos pessoais no tempo que estive por lá pois nossa família não tinha muita condição financeira e minha regional não me deu nenhum suporte. Q2T3l

Alguns relatos levantaram um ponto crucial sobre as **micropolíticas e a reprodução de opressões**. Isso ocorre porque, apesar de ser um espaço de formação, a escola ainda é um reflexo da sociedade e, portanto, não está imune a manifestações de machismo, racismo, homofobia, entre outras formas de opressão:

O movimento social já avançou muito nas questões de gênero e raça. No entanto, na época em que eu estudava no Instituto Educar, percebi que os homens tinham dificuldade em participar dos debates de gênero e, muitas vezes, não levavam a sério as pautas propostas pelas mulheres no coletivo. Essa situação me fez questionar se aquele espaço estava realmente comprometido em fornecer um ambiente inclusivo para as mulheres. Q2T7d
Não ocorreu nada que eu tenha sentido que foi, nada agradável, mas o machismo sempre é, e está presente em todos os espaços, acredito que em alguns casos a sexualização das meninas por parte de colegas, inclusive de turmas diferentes (a nossa turma vivenciou 4 anos com a turma 1 de agronomia do educar), mas acredito que a organicidade da escola tenha conseguido impulsionar os debates necessários. Q2T7e

Com base nas experiências observadas fica evidente a complexidade de conviver com outras pessoas e a necessidade de "aprender" a lidar com essa convivência. As experiências negativas comprovam que esse aprendizado não é harmonioso e envolve conflitos e frustrações.

Mesmo com a formação do Instituto Educar alinhada politicamente, e com a organização dos espaços coletivos e a autorreflexão diária cuidadosamente planejadas, as evidências empíricas demonstram que um coletivo pode, ainda assim, expressar relações de poder. Estas, por mais imperceptíveis que sejam, podem gerar desigualdade e afetar negativamente a experiência dos indivíduos. Um exemplo, embora seja o único nessa perspectiva, é o relato a seguir, crucial para a análise:

> Sim, hoje tenho pavor de movimentos sociais e estruturas que se dizem socialistas ou do gênero. Q2T3h

O uso da expressão “pavor” e da generalização da experiência vivida refletida para qualquer movimento social ou estrutura do gênero demonstra que, embora o apoio mútuo tenha sido um ponto positivo da formação, ele nem sempre é suficiente para lidar com as dificuldades individuais de cada educando. Entretanto esse caso gera duas perspectivas de interpretação:

Nesse caso, poderíamos considerar a experiência deseducativa? Para Dewey (1979), isso acontece quando o efeito produzido distorce o desenvolvimento de experiências futuras ou impede o aproveitamento máximo do aprendizado de uma situação.

Ou ainda, seria possível sugerir que essa pessoa não foi capaz de assumir sua vocação de ser sujeito[50]? Freire nos alerta sobre o perigo de uma formação que não desperta a consciência crítica, podendo reforçar o ciclo de opressão. Então, seria razoável culpar a formação recebida pelo egresso?

Certamente não. Uma experiência formativa emancipatória enfrenta diversos limites que não dependem apenas do educador ou das condições materiais da situação educativa. O educando pode ter internalizado um modelo dominante do que é ser bem-sucedido, o que pode fazer com que desejos coletivos não façam tanto sentido em sua vida, sendo a ascensão individual o referencial de liberdade que ele reconhece.

Freire (2022c) também aborda o medo da liberdade, que surge quando esta é compreendida como inerente a responsabilidades e desafios. É a zona de conforto que a falta de esclarecimento pode proporcionar, visto que a autonomia e a autogestão podem ser assustadoras para quem nunca vivenciou essa realidade.

As situações de transgressão relatadas pelos egressos, por vezes vista como algo positivo e em outras nem tanto, permitem uma importante reflexão: como manejar a transgressão quando o ambiente escolar incentiva o olhar crítico e a auto-organização? Como garantir que uma formação que diverge do ensino tradicional não seja interpretada pelos educandos como um convite à liberdade excessiva e ao

[50] O uso da expressão sujeito nesta tese, enquanto categoria confere protagonismo ao indivíduo e ao coletivo. Seguindo as ideias de Freire, o sujeito é o ator social, político e cultural, agente consciente de sua identidade, história e papel na sociedade.

espontaneísmo? Seria possível que o educando compreenda a organicidade do Instituto Educar como uma legitimadora de suas ações transgressoras?

Conforme alguns registros, já houve casos de furto (Q2T1o), situações envolvendo o uso de álcool (Q2T6c) e desligamento do curso por indisciplina (Q2T4c). Apesar dessas situações, a maioria dos educandos demonstra um entendimento de que o conflito existe em qualquer situação coletiva e ele é parte integrante e necessária para o amadurecimento, ou seja, para o processo de emancipação.

Nesse sentido, o diálogo e a reflexão são essenciais. Um exemplo foi o questionamento dos educandos sobre a capina como método punitivo, não houve apenas um ato de rebeldia em relação à punição, mas eles se organizaram, procuraram a direção da escola e, por meio de argumentação, demonstraram o quanto aquela prática era incoerente com a formação recebida.

Essa situação ilustra a fala do egresso que mencionou que o Educar ajudou a canalizar a rebeldia (Q7T1o). Freire afirma que uma das tarefas da escola, e que é uma das mais difíceis, é transformar a consciência rebelde em revolucionária. Para ele, “A rebelião sem uma consciência crítica é quase uma explosão de impotência. Se você a transforma numa consciência revolucionária, então, você tem uma reação e uma atitude completamente diferentes” (Freire, 2020b, p. 235).

Já os atos de roubo e o uso de álcool não resultaram em expulsão do curso. Afinal, a experiência vivida lá reflete a complexidade da vida em sociedade, o que inclui conflitos, vícios, desigualdades e opressões. A diferença é a forma como se lida com tais situações. No entanto, Freire e Ira (2020) refletem sobre algo muito comum em todas as escolas, especialmente nas tradicionais: o educando é mensageiro da ideologia que o domina, e, infelizmente, o sistema pode causar danos às pessoas que não podem ser reparados:

> Os outros alunos freqüentemente se sentem aliviados por eu afirmar minha autoridade ao expulsar da sala alguém tão perturbador. Faço isso porque tem que ser feito. [...] Acho importante dizer que muitos professores nas escolas públicas, e em algumas faculdades nos EUA, freqüentemente enfrentam tal antagonismo, alienação e resistência, que não há pedagogia que possa, atualmente, reverter. O problema exige algo mais do que uma filosofia de ensino ou um método didático (Freire; Ira, 2020, p. 164-65).

Compreender os limites de uma educação emancipatória implica reconhecer que, mesmo após um curso orientado por um movimento social, nem todos os egressos desenvolverão um perfil militante, revolucionário ou politicamente engajado.

Essa análise permite compreender que a categoria do coletivo é um elemento chave para entender a experiência formativa do Educar e o seu potencial de sustentação do processo emancipatório dos egressos. Para finalizar, a próxima seção explora as experiências dos egressos com o objetivo de apontar limites e possibilidades para pensar uma formação emancipatória.

5.3 Limites e possibilidades para uma formação emancipatória a partir da experiência dos egressos

Com base nas experiências dos egressos durante a realização do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, e nas experiências posteriores à conclusão, foi possível afirmar que a formação recebida pelo Educar é amparada por uma concepção de educação emancipatória, sendo inclusive possível identificar uma evolução no desenvolvimento do processo emancipatório dos egressos a partir das ações que estes consideram ser de uma postura emancipatória e protagonista.

Embora a experiência formativa seja considerada um grande diferencial na prática do Educar, constataram-se categorias importantes para o direcionamento de um projeto pedagógico emancipatório: formação, organização, intervenção e coletivo. Na seção 5.1 deste capítulo, foram exploradas as práticas que mais potencializaram o processo de emancipação dentro de cada uma dessas categorias, em diferentes aspectos. No quadro a seguir, as práticas são identificadas juntamente com seus facilitadores e dificuldades.

Quadro 23 - Possibilidades e limites das práticas emancipatórias a partir da fala dos egressos

Aspectos de Emancipação	**Práticas relacionadas**	**Facilitadores**	**Dificuldades**
Formação integral	**Convivência com diferentes culturas e gerações**	- Gestão adequada para a resolução de conflitos;	- Diferença de idade entre os educandos; - Divergência de opiniões; - Problemas relacionais;
	Desenvolvimento pessoal e social	- Convivência diária com diferentes culturas; - Organização dos tempos educativos; - Gestão preparada para amparar os educandos psicologicamente; - Autorreflexão e avaliação como prática diária.	- Quebra de paradigmas; - Distância da família; - Adaptação à rotina de horários, normas e tempos educativos;

	Trabalho como princípio educativo	- Tempos educativos direcionados ao trabalho prático; - Área disponível para realização das tarefas na etapa do Tempo Comunidade; - Participação e organização de Acampamentos de juventudes; - Manutenção e limpeza dos espaços coletivos e individuais.	- Organização do coletivo; - Falta de insumos para as práticas devido ao recurso limitado;
	Formação curricular do ensino médio		- Deficiência de conteúdo devido a troca frequente de professores;
	Formação política	- Educandos provenientes de Movimentos Sociais; - Participação em lutas socias; - Mobilizações e ação direta; - Visitas à assentamentos e acampamentos; - Professores selecionados pelos movimentos sociais; - Autorreflexão e avaliação como prática diária.	
Formação técnica (Agropecuária com ênfase em agroecologia)	**Práticas agroecológicas** **Cursos externos** **Viagens de estudo**	- Área destinada a experimentação prática no Educar; - Dias de campo para socializar os trabalhos; - Práticas no Tempo Trabalho; - Residir em assentamentos; - Parcerias com movimentos sociais e universidades.	- A prática da agricultura convencional internalizada como o método correto; - A resistência às práticas diferentes no tempo comunidade.
Organização	**Pedagogia da Alternância**	- Amizades construídas no coletivo; - Afeto e cuidado com os educandos; - Organização de horários, responsabilidades e regras; - Auxílio dos Movimentos Sociais com a alimentação;	- Primeiro contato com o método organizativo da alternância; - Dificuldade em manter a privacidade; - Alojamento superlotado; - Atraso no início do curso por falta de recursos; - Alimentação precária devido à falta de recursos;
	Tempos Educativos	- Ciranda Infantil e apoio às educandas que são mães; - Práticas agroecológicas no Tempo Trabalho; - Amadurecimento pessoal; - Cooperação entre educando e educador; - Convívio com a diversidade cultural;	- Falta de insumo para as aulas práticas; - Dificuldade de recurso com itens pessoais.

		- Conviver com turmas de outro nível de ensino.	
Intervenção Social	**Vivência nos Movimentos Sociais**	- Participação em Jornadas Agroecológicas; - Participação em mobilizações e lutas sociais; - Vivência em acampamentos e assentamentos; - Presenciar as místicas.	
	Práticas Coletivas	- Construção de viveiro; - Setor de produção do Educar; - Ser sujeito nas construções coletivas; - Criação de coletivos.	

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A trajetória de emancipação de cada egresso é profundamente marcada pelas práticas, pelos facilitadores e pelas dificuldades descritas no Quadro 18. No entanto, a intenção não é propor um manual a ser seguido, as observações sobre as possibilidades e desafios apresentados buscam enriquecer o diálogo e a reflexão acerca das múltiplas formas de construir uma formação emancipatória.

É inquestionável a importância da relação entre o Instituto Educar, os movimentos sociais e a formação política no processo emancipatório dos egressos. Também é compreensível que, em um processo de esclarecimento, essa seja uma grande vantagem em relação às escolas consideradas tradicionais. No entanto, a grande contribuição desta tese, é precisamente o desvelamento de pedagogias pouco exploradas pelo que pode ser chamado de projeto educacional hegemônico, que se preocupa mais com estatísticas e resultados de curto prazo. Além disso, a análise demonstrou que os educandos que não tinham contato prévio com os movimentos sociais relataram experiências positivas após o ingresso no curso.

Reconhecer esses espaços de resistência e formação política permite o encontro com outras pedagogias e teorias que possibilitam a concepção de novos projetos de formação. Ademais, qualquer refutação teórica passa pela apropriação crítica. Portanto, esta análise reflete tanto na possibilidade de potencializar os processos formativos desenvolvidos pelo Educar, quanto na compreensão de como os aprendizados dessa experiência podem servir de referência para outros contextos pedagógicos.

Pensando em outros contextos pedagógicos, é possível refletir sobre quatro elementos que estão intrínsecos a todas as práticas emancipatórias expostas acima

e que podem ser importantes contribuições da pedagogia dos movimentos sociais: **o reconhecimento do popular, o enraizamento das comunidades e a reconstrução de identidades, o sujeito como emergência na ação e a ruptura e insurgência como inerentes à formação.** Por certo, não são elementos estanques e se interpenetram na medida em que cada sujeito vivencia a experiência formativa no processo de emancipação.

A análise dos relatos dos egressos de sete turmas revela que o reconhecimento do popular, indo além de uma perspectiva classista, é um ponto central. A pedagogia da alternância, ao proporcionar rica convivência cultural, em conjunto com a valorização do saber-fazer e do conhecimento geracional dos educandos, e somada aos espaços educativos como o Tempo Cultura, Tempo Mística e Motivação (Quadro 13), bem como a formação crítica, foram decisivos para que os educandos se percebessem como sujeitos históricos e entendessem a influência da cultura na construção de seu futuro.

Reconhecer o popular e a diversidade cultural não é o mesmo que tolerar e respeitar a diversidade, é na verdade, ampliar o significado de cultura e compreender que certas representações podem perpetuar relações dualistas e hierárquicas. O coletivo, observado como categoria transversal de toda a pesquisa, demonstra o quanto uma visão superficial de convívio coletivo, baseada nos princípios de tolerância e respeito, pode ocasionar diversos conflitos e exclusões.

Esta outra relação com a cultura proporcionou aos educandos um enraizamento com suas comunidades e a reconstrução de identidades. As falas dos egressos frequentemente citaram como, a partir da formação no Educar, eles passaram a se autoidentificar como "pessoa Sem-Terra", "pessoa indígena" ou "mulher negra camponesa", evidenciando identidades muito bem-marcadas. O que produz essas identidades, especialmente as socialmente minorizadas, é um tipo de opressão ou construção social em um determinado momento histórico. Portanto, pensar em uma identidade descolada do processo histórico e material significa perder o potencial de luta e emancipação política inerente a essa identidade.

No mesmo sentido, o enraizamento não significa impor ao jovem do campo um destino pré-atribuído a ser reproduzido de modo idêntico conforme às gerações anteriores. O enraizamento, especialmente na educação do campo, compreende um ponto em comum de pertencimento a uma classe ou grupo e não uma generalização.

Isso quer dizer que o jovem não está fadado à identidade imagética que o meio urbano tem sobre o campo e seus modos de viver.

São jovens que não se apresentam mais isolados; pelo contrário, dialogam com o mundo globalizado e podem se identificar a partir de pertencimentos múltiplos, como questões de gênero, origem cultural, crença religiosa e local de habitação, e não apenas a sua relação com a família e a terra. E, a partir de uma identidade muito mais complexa, eles reafirmam sua identidade como trabalhadores, pequenos produtores familiares lutando por terra e por seus direitos como trabalhadores e cidadãos.

A reflexão sobre as práticas emancipatórias também revela **a emergência de um educando engajado na ação**. À primeira vista, a emergência da ação pode contradizer a ideia de enraizamento que sugere uma conexão profunda com um lugar, uma identidade coletiva preexiste. No entanto, esse enraizamento é o ponto de partida para a ação e a motivação para o engajamento, já que ele fornece um senso de pertencimento, valores e referências que impulsionam a ação.

Nenhuma ação ou prática se desenrola no vazio. A formação crítica e política contextualiza a ação em um cenário específico, inserindo-a em uma conjuntura mais ampla e em uma compreensão aprofundada da realidade local. O perfil atual dos egressos permitiu observar que, embora imersos na ação (por meio de atos políticos, mobilizações, ações diretas e práticas agroecológicas) e com suas ações enraizadas em uma história que abarca territórios e identidades coletivas, tal enraizamento não os confinou a uma "prisão identitária".

Pelo contrário, a análise de sua inserção no mundo do trabalho, seus locais de residência e as práticas que consideram emancipatórias revela a dinamicidade desse processo, evidenciando como o reconhecimento e a valorização das raízes serviram de alicerce para a construção de suas identidades e o fortalecimento de sua capacidade de agir no presente.

No âmbito da educação emancipatória, a pedagogia do Educar e dos movimentos sociais oferece uma contribuição relevante: a incorporação da ruptura e da insurgência como elementos constitutivos do processo formativo, em complemento à emergência do sujeito na ação. A estreita ligação entre esses aspectos reside na premissa de que a formação de um indivíduo por meio da ação e da luta exige a quebra de estruturas opressivas e a manifestação de insurgência diante das injustiças, contanto que essa práxis seja orientada pela reflexão crítica e pela organização coletiva, e não se resuma a uma atividade desprovida de sentido.

As transgressões e insurgências relatadas pelos egressos, conforme observado neste capítulo, sublinham a natureza dinâmica do processo formativo. Uma pedagogia comprometida com a emancipação deve responder coerentemente a essas manifestações, especialmente quando elas se originam dos educandos, questionando as normas institucionais ou exigindo a reavaliação da formação. Essa modalidade de organização, notadamente quando impulsionada pelos próprios educandos, demonstra um potencial transformador significativo, sendo indispensável para a emergência de um sujeito dotado de maior consciência e engajamento.

A dinâmica entre esses elementos é complexa: o reconhecimento da cultura popular, a construção de uma identidade consciente e o enraizamento com a comunidade podem, de fato, fornecer a motivação necessária para a ruptura e a insurgência. Como exemplos concretos, os relatos dos egressos evidenciaram como a luta por territórios e por direitos historicamente negados impulsionaram a ação transformadora.

Por sua vez, a ruptura e a insurgência podem conduzir a uma nova interpretação e a um fortalecimento do enraizamento. De fato, algumas unidades empíricas demonstraram como as ações diretas vivenciadas ressignificaram não apenas a identidade coletiva do Educar, mas também criaram novas formas de pertencimento para alguns egressos.

O educando que emerge dessa dinâmica tem grandes chances de se tornar um agente de mudança, ou pelo menos, um sujeito situado em seu tempo, engajado em ações de transformação - individuais ou coletivas, e conscientes de sua história e raízes.

As contribuições desta experiência estendem-se, ainda, à organicidade do Educar, manifestada em seus Tempos Educativos e na Pedagogia da Alternância. Constatou-se, ao longo do processo formativo, que a participação se configura como um princípio metodológico fundamental, promovendo a construção da integração, da cooperação e do apoio mútuo nos diversos espaços de interação.

Para que isso ocorra, as relações de poder devem ser constantemente recriadas. A rotatividade de coordenadores, líderes e representantes entre os educandos nos diversos espaços educativos, produtivos e de gestão, acompanhada de uma autoavaliação constante, é essencial para o desenvolvimento de habilidades, para a eficácia da ação e para a solidariedade interna.

A pedagogia da alternância, na forma como foi promovida no Educar, aliada aos saberes específicos do curso - como a agroecologia, questões agrárias e de moradia - proporcionou um notável redimensionamento do local e do global. No contexto de uma formação que promove a consciência crítica e emancipação, esse redimensionamento tem impactos importantes na vida dos educandos. Casos como o da obtenção de água potável em um assentamento, após uma década e meia de precariedade (Q1T7e), ilustram essa relevância e serão analisados com maior profundidade no próximo capítulo, que se dedicará aos impactos da formação.

De modo geral, isso significa uma prática que percebe as realidades locais influenciadas por dinâmicas globais e compreende como as ações e experiências locais podem repercutir no âmbito global, especialmente durante o Tempo Comunidades da alternância.

As contribuições desta experiência, inferidas a partir da vivência dos egressos, somam-se a uma constatação relevante, identificada na revisão da literatura: a subvalorização da relação com o egresso por parte de escolas e universidades. Configura-se, então, um paradoxo: como um processo educacional que preza pela emancipação e forja laços de compromisso e cumplicidade pode gerar uma descontinuidade na relação entre o educando e a instituição ao final de sua jornada formativa?

Conforme ilustrado na Figura 8, os egressos são sub-representados em pesquisas sobre emancipação e educação do campo. Essa baixa participação evidencia não apenas a dificuldade de contato com eles, mas também as limitações da própria relação estabelecida pela instituição mantenedora. Relatam-se desafios para contatá-los, encontrar documentação e realizar avaliações mais aprofundadas do percurso desses egressos.

A eficácia dos encontros anuais de egressos na sustentação do vínculo institucional merece questionamento, podendo-se inferir até mesmo uma potencial ausência de interesse nessa manutenção. Em contrapartida, esta tese destaca como fato positivo o alcance de 82 egressos, com um expressivo percentual de 88,17% de contato. Entretanto, a pesquisa deparou-se com dificuldades na recuperação da documentação do curso, particularmente pela sua finalização, pela oferta em modalidades distintas (subsequente e integrado) e pela sua configuração enquanto iniciativa conjunta com uma universidade.

O que facilitou o contato com os respondentes foi a relação pessoal que a gestão do Educar mantém com eles, permitindo o contato e acesso aos grupos de WhatsApp de cada turma. A relação entre a instituição escolar e o egresso figura como um indicador relevante de emancipação, conforme delineado por Adams e Streck (2014). Tais indicadores, por sua vez, servem como um instrumento interpretativo valioso em pesquisas no campo da educação:

> [...] assumir o acompanhamento dos estudantes egressos constitui-se uma estratégia que, além de proporcionar a efetivação de uma prática educativa e social com os jovens participantes, poderia ser uma eficiente referência para a avaliação qualitativa dos resultados (Adams; Streck, 2014, p. 371).

Para finalizar, retoma-se o estudo documental exposto no Capítulo três, o qual evidenciou que, entre os oito documentos de referência para a educação técnica de nível médio e da educação do campo, apenas um registrava o termo “emancipação”. Em detrimento desse conceito, expressões como “cidadania”, “autonomia” e “pensamento crítico” parecem encobrir uma real possibilidade de educação emancipatória. Nesse sentido, é possível identificar o Instituto Educar como uma instituição “rebelde” em relação às próprias diretrizes que orientam a sua prática?

Conforme a análise no Capítulo três (item 3.4), o único documento que expressa a intenção de uma educação emancipatória são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB). Embora assume o compromisso de propor uma escola emancipatória e libertadora, no contexto da educação brasileira, o documento não desenvolve a ideia, nem sequer define o que entende por emancipação.

Nesse sentido, é possível inferir que o Instituto Educar não se posiciona como “rebelde” em relação aos documentos porque ele não estabelece uma oposição direta a esses princípios e diretrizes, uma vez que todos eles são abertos a múltiplas interpretações e empregam expressões como cidadania, pensamento crítico, que podem ser apropriadas por diversas correntes teóricas, desde que utilizadas com a terminologia adequada.

A palavra que mais explica a relação do Educar com o conjunto de normas e diretrizes é a radicalidade. Ser radical em relação a algo significa ir diretamente à raiz, à base, ao fundamento. Ser radical também implica em oposição ao conservador e ao tradicional, não por meio da rebeldia, mas pela proposição de mudanças. A

radicalidade exige destreza, habilidade e coragem, e, em um sentido mais coloquial, pode envolver violência e perigo.

Por ser gerido por um movimento social, muitas vezes o Educar e suas ações são reconhecidas, de forma ingênua ou estratégica, por sua radicalidade no sentido mais coloquial, o que anula toda a reflexão que ela poderia gerar e marginaliza suas ações.

Pode-se afirmar que o Educar é radical em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP). Isso porque, enquanto as DCNEP restringem a ideia de cidadania a um perfil profissional com foco em responder “de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional” (Brasil, 2012, p. 6), o Educar, por sua vez, objetiva formar profissionais comprometidos com a permanência do homem no campo, com a preservação do meio ambiente e com a produção sustentável nos assentamentos.

Essa busca por soluções “originais e criativas” está ancorada em uma postura de protagonismo, conforme enfatizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contudo, esse protagonismo que se aproxima muito mais de uma responsabilização dos jovens e da valorização da sua capacidade de escolha.

Mais uma vez, o Educar demonstra radicalidade, pois não se limita a buscar soluções criativas para problemas sociais. Em vez disso, ele se fundamenta na organização, estimulando o desenvolvimento comunitário e cultural das comunidades rurais. Ao invés de focar nas escolhas individuais dos educandos em seus projetos de vida, o Educar apoia e defende um projeto popular de desenvolvimento do campo e um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida das populações rurais.

De forma alguma isso pode ser considerado um atraso à modernização ou um resquício arcaico no que tange à manutenção da vida no campo. O Educar também estimula o desenvolvimento de tecnologias alternativas na agricultura, buscando socializá-las nas comunidades. Embora proponha um modelo agrícola que se opõe ao modelo tradicional, a instituição não nega a sociabilidade do capital; ela questiona as suas contradições, mas também forma profissionais que, apesar de criticarem o modelo atual, são capazes de conduzir o processo produtivo em condições de competir no mercado globalizado, afinal:

> As qualificações para o trabalho devem ser criticadas, ao mesmo tempo que sejam aprendidas, pelo fato de as condições atuais da sociedade exigirem

> que os estudantes ingressem num mercado de trabalho predatório.[...] Como é possível, antes de transformar a sociedade, sonegar aos estudantes o conhecimento de que precisam para sobreviver? Seria um absurdo! (Freire; Ira, 2022, p. 120)

Enquanto na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), o Senado optou por eliminar de suas diretrizes a ênfase na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”, substituindo-a por um enfoque em "cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação", o que deixa à livre interpretação da sociedade o que constitui discriminação. O Educar, por sua vez, busca "melhorar as condições de vida dos homens e mulheres do campo, desde a infância até a velhice; construir novas relações de gênero e superar discriminações, como o racismo [...] (Instituto Educar, 2005)". Nesse contexto, ser radical parece significar ser objetivo em relação aos seus propósitos, não deixando espaço para interpretações dúbias e usos indevidos.

Para finalizar este mosaico, conclui-se que, quando o debate se concentra em práticas educacionais emancipatórias, estudar experiências visando a análise do método não é eficiente. Se fosse, bastaria multiplicar mimeticamente qualquer experiência positiva. Na tese apresentada por Peres (2014, p. 357), a autora responde a duas perguntas cruciais: “Seria possível desenvolver a articulação entre currículo e emancipação na atual sociabilidade como estratégia política e pedagógica com finalidade à transformação social?” e “Considerando que o currículo é um complexo ideológico parcial na totalidade social capitalista, poderia ele produzir a emancipação?”.

Para a autora, o currículo de forma isolada, apresenta limites na concretização de tal tarefa. Esses limites não se restringem apenas ao caráter ideológico dos conteúdos, aos pacotes curriculares, à postura pedagógica dos professores, ou ainda à ausência de política educacional que oriente à emancipação (Peres, 2014). O limite é, na verdade, mais complexo:

> Os limites desse complexo ideológico são, então, de caráter ontológico. Ora, como poderia a escola pública, e a Política Educacional e Curricular orientar a formulação de propostas curriculares à emancipação humana? O Estado é um órgão, um complexo ideológico mediador do Capital, e não dos interesses da classe trabalhadora. Para atuar no sentido contrário, somente se ele apresentasse, conforme expõe Marx (2010), uma competência suicida (Peres, 2014, p. 357-358).

Entretanto, o Estado, por diversas vezes, atendeu às demandas da classe trabalhadora, contrapondo-se aos interesses do capital. Isso ocorre justamente porque o desenvolvimento social nunca é igualitário, ou em outras palavras: “A importância da educação em relação à realidade muda historicamente” (Adorno, 2020, p. 156).

Conforme observado em Adorno (2020), Freire (2021, 2022a,b), o desenvolvimento de um sujeito emancipado não é meramente um produto da educação/escolarização, mas depende igualmente dela para que os demais complexos sociais se desenvolvam. Por isso, qualquer ação da educação no sentido da emancipação se limita ao desenvolvimento de “indicadores de emancipação” conforme Adams e Streck (2014) ou, conforme Tonet (2014, p. 10) “atividades educativas emancipadoras”.

No Capítulo quatro, foram identificadas dimensões de emancipação a partir das ações dos egressos. Isso demonstra, de maneira geral ao longo das análises, alguns requisitos para que essas dimensões se concretizem: a consciência e aceitação do processo de emancipação humana – afinal, **“ninguém educa ninguém”**; a apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e domínio dos conteúdos específicos – porque **“ninguém educa a si mesmo”**; e a articulação das atividades educativas com as lutas de todos os trabalhadores porque, **“os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”** (Freire, 2022b, p. 80).

As práticas do Educar demonstram, assim, o papel central da formação escolar no processo emancipatório dos estudantes. Os efeitos concretos dessas ações na vida dos egressos serão pormenorizados no próximo capítulo.

6 CAPÍTULO - QUILOS E QUILOS DE AMOR

Se os campos cultivados neste mundo
São duros demais
E os solos assolados pela guerra
Não produzem a paz
Amarra o teu arado a uma estrela
E aí tu serás
O lavrador louco dos astros
O camponês solto nos céus
E quanto mais longe da terra
Tanto mais longe de Deus
(Gilberto Gil)

O presente capítulo tem como propósito responder ao objetivo geral desta tese: **analisar quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos, e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo**.

Após a leitura do capítulo anterior, foi possível antever os impactos gerados pelo Educar como predominantemente benéficos. Embora essa perspectiva envolva a hipótese de que a formação do Instituto contribuiu para o processo emancipatório do egresso, é fundamental considerar todas as tensões que permeiam tal objetivo.

Tendo em mente a imagem do “lavrador louco dos astros” e do “camponês solto nos céus”, percebe-se que, quanto mais distante da terra, mais é possível a aproximação com uma concepção idealista ou mesmo irrealista de uma educação emancipatória.

As epígrafes dos últimos capítulos, que fazem menção a essa letra, têm como intuito lembrar a importância de buscar algo maior e, diante de grandes dificuldades, a relevância ainda maior de sonhar. Contudo, deve-se ter o cuidado de não “voar” tão longe a ponto de esquecer as limitações que cercam o objetivo. Como a poeta Adélia Prado sabiamente expressou: “De vez em quando Deus me tira a poesia. Olho pedra, vejo pedra mesmo”.

Com o propósito de responder ao objetivo geral da tese, este capítulo procura oferecer uma perspectiva realista acerca do desafio de uma formação emancipatória sob a ótica da transformação social. A estrutura do metatexto compreende quatro partes. Inicialmente, no item 6.1, busca-se identificar os impactos do Educar na vida dos egressos, fundamentando-se na análise da questão nº 4 do questionário

(Apêndice A). Tais impactos são apresentados conforme a categorização das esferas: pessoal, profissional, social e ambiental.

Como a formação do curso técnico em agropecuária do Educar tem habilitação em agroecologia, a esfera ambiental é mais bem explorada na análise da questão nº 5, compondo o item 6.2. Este item busca verificar se a formação do curso realmente se baseia nos princípios da agroecologia, destacando as ações notáveis nas esferas: ambiental, social, econômica, cultural e política.

O item 6.3 se dedica a identificar o impacto do Educar nas comunidades dos egressos. A análise foi feita com base na questão nº 8, complementada pela questão fechada nº 11. Os impactos foram classificados nas esferas que mais se destacaram: social, ambiental, econômica, educacional e política. Conforme padrão estabelecido nos capítulos precedentes, cada metatexto é precedido por um quadro que apresenta as categorias de análise, o total de respostas da questão e o número de unidades de sentido identificadas.

6.1 O impacto do Educar na vida dos egressos

Impacto, em contextos sociais, pode ser entendido como mudanças significativas e de longo prazo. É importante ressaltar que os impactos não são necessariamente positivos; podem ser negativos ou até transcender essa classificação dualista. No caso desta tese, considera-se impacto, as mudanças significativas geradas pela formação do Educar e relatadas pelos egressos anos após a conclusão do curso.

Para a primeira turma, já se passaram 16 anos; para a última, 7 anos de conclusão. Portanto, não se trata apenas de impactos imediatos, mas de mudanças mais amplas e duradouras que afetam sujeitos, grupos e comunidades. A fim de discutir melhor esses impactos, optou-se por dividi-los por esferas após a análise das unidades empíricas.

Embora esfera seja literalmente uma figura geométrica tridimensional, o termo é empregado, em sentido figurado, para designar um domínio, campo de atuação ou âmbito de atividade. A concepção de que uma esfera constitui um ambiente onde certas relações se estabelecem foi a que melhor expressou os relatos dos egressos. Apesar de serem campos distintos, as esferas não se restringem ao espaço da figura

geométrica; observa-se uma influência mútua e uma profunda conexão entre todas elas. Contudo, nos relatos dos egressos, algumas se destacaram mais do que outras.

Assim, o uso da expressão esferas para se referir aos campos em que a formação do Educar impactou a vida dos egressos e da sua comunidade pode ser compreendido como círculos de influências que se sobrepõem. No caso dos impactos na vida dos egressos, foram identificadas quatro esferas: pessoal, profissional, social e ambiental.

Quadro 24 – Contribuição do Educar para mudanças significativas na vida do egresso

Categorias iniciais	Categorias Finais
Autoconsciência e Amadurecimento	**Esfera Pessoal**: Esta esfera reflete o impacto do Educar no desenvolvimento do indivíduo, suas percepções e seu amadurecimento.
Habilidades Interpessoais e Comunicativas	
Consciência Crítica e Posicionamento	
Inserção e Direcionamento Profissional	**Esfera profissional**: Esta esfera aborda as implicações da formação do Educar na trajetória de trabalho, empreendedorismo e qualificação dos egressos.
Empreendedorismo e Autonomia Produtiva	
Engajamento Político e Militância	**Esfera Social**: Esta esfera explora o impacto do Educar no engajamento dos egressos com a coletividade, movimentos sociais e compreensão das estruturas sociais.
Consciência Social e de Classe	
Fortalecimento Coletivo	
Adoção de Práticas Agroecológicas e Sustentáveis	**Esfera Ambiental**: Esta esfera foca nas mudanças de percepção e práticas dos egressos em relação ao meio ambiente e à sustentabilidade.
Consciência e Valorização Ambiental	
Conexão entre Meio Ambiente e Questões Sociais	
Respostas: 81	**Unidades de sentido:** 38

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

a) Esfera Pessoal

Esta esfera se concentra no crescimento individual dos egressos. As três categorias iniciais que a compõe demonstram que o Educar atuou como um catalisador para o desenvolvimento integral dos educandos.

Em **Autoconsciência e Amadurecimento,** o foco das unidades empíricas está nas mudanças de percepção de si, no desenvolvimento pessoal e na superação de desafios:

Sim, eu sai de lá outro ser, pois por ser a 1° turma muita dificuldade passamos e foi ali que aprendi a resolver e superar as situações apresentadas. Q4T1L
Sim, principalmente amadurecimento, relações pessoais, sociais, consciência de classe. Q4T2d

Sim, mudanças na forma de pensar, aprendi a não ser egoísta e individualista, a ter uma visão ampla das situações e do conhecimento. Q4T2a
Mudança quanto pessoa. O educar oferece não só a grade curricular do curso mas sim atividades que despertar a juventude que está iniciando a trajetória da vida. Nos ensinou comportamentos importantes de postura e inteligência dentro da sociedade atual. Q4T5c
Sim, eu mudei minha forma de pensar e ver as coisas, expandi minha mente pra novas experiências. Q4T7i
Sim com toda a certeza, muitos valores, conhecimentos, experiências de vida, vivência em grupo, e principalmente todo o conhecimento adquirido.. Q4T1c
Sim. A forma de encarar as dificuldades. Como trabalhar com outras pessoas. Aceitar as diferenças. Enchergar as potencialidades de outras pessoas no coletivo de trabalho. Q4T2i
Contribuiu muito ensina os jovem a superar as barreiras. Q4T3e
Foi um degrau muito importante, que me fez decidir o rumo que eu gostaria de seguir na minha vida, iniciei criança os estudos lá e saí adulto, do fundamental para a faculdade. Q4T3f
Acredito que sim, é uma Fase que está em desenvolvimento de pensamentos então você pega muito do que é vivido pra si. Q4T4e
Para min e outras centenas de pessoas tenho certeza que foi o começo de uma nova história, a nossa formação contribuiu bastante na vida lá fora tenho certeza que ajudou muitas pessoas. Q4T4f
Acredito que a organização pessoal dos tempos. Q4T7a
Mudou minhas perspectiva de vida a forma que eu comecei a ver a realidade das coisas. Q4T7h

A ampliação da consciência é reforçada em expressões como “expandir a mente” (T7i), “mudança de perspectiva” (T7h). O desenvolvimento pessoal atua diretamente na capacidade de enfrentar desafios, assim a resiliência e autonomia também são expressas em registros como “resolver e superar situações” (T1l), “autonomia de vida e coragem”, “encarar e superar barreiras” (T3e).

O desenvolvimento das **Habilidades Interpessoais e Comunicativas** tem um papel fundamental no crescimento pessoal. Alguns egressos identificaram como mudança significativa a melhoria nas formas de expressão, a convivência e a relação com o coletivo:

Com certeza me abriu portas para que hoje eu esteja na profissão que estou, me incentivou a ser melhor eu hoje sou uma pessoa espontânea sem medos e sem timidez devido a todas as atividades práticas que realizamos é que trabalhou muito nossa oralidade. Q4T1a
Convivência coletiva, oratória (fator importante desinibir ao falar). Q4T3b
Aprendi a me expressar melhor, a assumir responsabilidades. Q4T1j

Concerteza, tudo inclusive a convivência social, na verdade uma preparação de conviver no meio social além de todo aprendizado adquirido. Q4T1n
sim, no jeito de ver o mundo e se relacionar com as pessoas. Q4T3g
Simm Acho que a forma de conviver com as pessoas no coletivo. Q4T2f

Observa-se que o desenvolvimento pessoal, que inclui a expansão da consciência e a mudança de hábitos devido à interação com o coletivo, pode estar ligado a novas formas de interação com a comunidade e o próprio ambiente.

A reconstrução de identidades, mencionada no capítulo anterior, é, em partes, resultado dessa contribuição, pois uma nova leitura de si mesmo também gera uma nova leitura do outro e do papel fundamental de cada um no grupo.

A **Consciência Crítica e Posicionamento** indicam o desenvolvimento de um pensamento crítico, político e social como uma mudança marcante na vida:

Sim uma visão mas clínica sobre as desigualdade social e a preservação do meio ambiente. Q4T7j
Sim. Percebo que os pensamentos políticos e valores tem muita diferença de quem não teve a chance de ter esses tipos de educação. Q4T2c
Ter posicionamento político, escolha da minha graduação posterior ao curso, o mesmo influenciou muito na escolha e em vários fatores da minha vida. Q4T2e
Mudou minha compreensão sobre as desigualdades sociais e de gênero. O convívio com pessoas de diferentes origens e realidades despertou em mim uma maior empatia e compreensão dos desafios enfrentados por grupos marginalizados. Além disso, o Instituto Educar foi fundamental para o meu desenvolvimento de senso de responsabilidade coletiva, pois reforçou a importância de lutar pela justiça e equidade, não apenas para mim, mas para a sociedade como um todo. QT7d
Sim. Compreensão do espaço onde vivo. Q4T4c
Sim, ajudou a fazer com que eu me descobrisse como pessoa, anteriormente me considerava como alguém que não era de esquerda nem de direita, hoje tenho total noção meu posicionamento. Q4T6b
A auto gestão dos alunos nos faz mudar completamente a visão que temos de organização e de construção, o trabalho passa a ser visto de outra forma, A visão de coletivo é muito maior, diversas vezes olho para o todo de um contexto sem pensar apenas em mim. Passei a ter uma visão mais humana em relação as pessoas, os avanços na questão de genero nos fizeram olhar para a relação de genero de outra forma, desimpregnando o machismo "tipico" do RS e do brasil. Aprendemos a conviver em coletivo. A limpeza dos espaços coletivos me ajudou a notar a sua importancia, dentre outras coisas. Q4T7l
Sim! O principal foi o modelo patriarcado e preconceituoso que fui criado.Me mostrando e ensinando a respeitar os gêneros e orientação sexual. E o companheirismo no relacionamento com a companheira. Q4T7c

Os relatos demonstram a ligação entre o desenvolvimento do pensamento

crítico e a capacidade de se posicionar no mundo. Esses são fatores importantes no processo de emancipação, no qual o sujeito passa a compreender o seu papel na história e na superação de desigualdades estruturais como o machismo, racismo.

b) Esfera Profissional

O Educar foi bastante citado em relação a mudanças significativas na esfera profissional dos egressos. As unidades empíricas a seguir demonstram a influência da formação do curso em suas trajetórias de trabalho, empreendedorismo e qualificação.

A categoria inicial **Inserção e Direcionamento Profissional** revela a abertura de oportunidades profissionais, a influência na escolha de carreira e a qualificação para o trabalho.

Com certeza me abriu portas para que hoje eu esteja na profissão que estou, me incentivou a ser melhor eu hoje sou uma pessoa espontânea sem medos e sem timidez devido a todas as atividades práticas que realizamos é que trabalhou muito nossa oralidade. Q4T1a
Sim, lá descobrir que poderia viver no campo e ter qualidade de vida. Me ajudou a decidir o que fazer da vida, me incentivou a continuar estudando, a fazer uma faculdade. Q4T1o
Com toda certeza tive muitas mudanças significativa, pois foi onde desenvolvi meu lado sócio emocional, e, hoje, sigo como profissional da educação graças aos resultados positivos que vivenciei durante aquele período. Além disso, tornei uma pessoa com decisões mais bem definidas e passei a respeitar mais as pessoas ao meu redor. Q4T4d
Sim tudo o que construí foi em partes graças ao conhecimento adquirido durante o curso que participei do instituto Educar. Q4T3c
Sim! Institituto me fez me desenvolver como pessoa e como profissional, saindo um pouca da zona de conforto, tendo interação que contribuiu em minha trajetória. Q4T2g

O **Empreendedorismo e Autonomia Produtiva** representam a capacidade dos egressos de planejar e gerir projetos próprios, especialmente, mas não exclusivamente, no contexto rural e sustentável:

Na época eu era acampada e logo em seguida fomos assentados aqui onde no município de Joia estado do Rs. no Assentamento Simon Bolíviar. Junto com minha família planejamos onde seria a casa horta pomar pastagens e onde iríamos plantar o feijão milho mandioca batata amendoim e mais outros alimentos que seriam pra consumo. Q4T1p
Sim Muito foi encinado sobre PNAE e PAA hoje tenho uma padaria confeitaria e agroindustria e entrego para eles e escolas estaduais. Q4T5j
Sim ideologia política e independência sócio econômica trabalhar pra mim mesmo. Q4T5f

Sim Durante minha formação no educar tive a oportunidade de fazer alguns cursos na área que atuo hj que é da culinária...Em um estágio na escola florestan Fernandes tive a oportunidade de fazer alguns cursos de salgados e a partir daí só fui me aperfeiçoando cada vez mais na área. Q4T3l

A inserção no mercado de trabalho é um dado concreto (Quadro 19), mas o empreendedorismo e a melhoria na qualidade de vida são indicativos mais complexo. Estes envolvem a aplicação da agroecologia como parte de um projeto popular de desenvolvimento para o campo e, ao mesmo tempo, não impede o empreendedorismo nem a competição com o mercado globalizado. Demonstrando que a contribuição do Educar na vida profissional dos egressos vai além da qualificação técnica, promovendo autonomia na produção rural, na transição para outras carreiras e na inserção qualificada.

c) Esfera Social

A esfera social explora o impacto do Educar no engajamento dos egressos com os movimentos sociais, a coletividade e a compreensão das estruturas sociais. Nesse contexto, a relação do Instituto com o MST e outros movimentos exerce grande influência na experiência dos egressos, a começar pelo **Engajamento Político e Militância**:

Sim. Com a passagem pelo Instituto Educar iniciei minha militância dentro de uma organização social, que tem como principio a luta pela melhoria de vida dos camponeses e camponesas, bem como justiça social e soberania dos povos. Q4T5e
Ter a certeza que estamos lutando, por um mundo melhor. Q4T5l
As mudanças proporcionadas pelo Instituto Educar vão além do campo técnico ou profissional. Elas abrangem um despertar para a justiça social, um fortalecimento da identidade camponesa e o desenvolvimento de consciência crítica e protagonismo. O Instituto Educar ajuda os alunos a se tornarem líderes em suas comunidades, comprometidos com a transformação social, a sustentabilidade e a luta por direitos. Essas mudanças, ao longo do tempo, impactam não só a vida dos alunos, mas também de suas famílias e das comunidades ao redor, criando um círculo de fortalecimento e empoderamento coletivo. Q4T6a
Sim contribuiu, para minha visualização enquanto ser social, principalmente me transformou na militante que sou hoje, formou minha consciência para enxergar como funciona a realidade da sociedade capitalista e as formas de enfrentamento. Q4T7e

A participação em movimentos sociais, o desenvolvimento de consciência política e a atuação em causas coletivas são qualificadas quando há uma formação entendida em relação a **Consciência Social e de Classe**:

Sim! Principalmente entender e compreender melhor a desigualdade social que existe... Q4T2b
Contribuiu na formação politica e social,ensinando diferenciar o socialismo do capitalismo tambem o convencional e o alternativo (organico,agroecológico). Q4T1h
Sim, sempre contribui para a minha formação política, zelando pelos princípios humanos. Q4T2b
Sim, para entender a luta coletiva, e as construções coletivas a partir da dinâmica da escola. Q4T4h
Me proporcionou visualização política posicionada. Esse posicionamento esclareceu muito sobre um lado da história. Q4T6e
Mudou minha vida. Além da formação técnica, veio a formação humana. Os valores construídos na escola, são valores que carrego hoje. Na escola descobri o interesse por questões sociais, adorava as aulas de sociologia. Também foi nessa época que tive contato com a psicologia, e ali percebi que queria fazer isso da vida. Hoje estou no 8° semestre deste curso. Penso que essa conquista acontece a partir das mãos de muitas pessoas, de muitos SEM TERRA. Q4T7f

Quando o educando desenvolve a compreensão das desigualdades, das dinâmicas de exploração e da importância da luta por direitos, mesmo que não se engaje diretamente em alguma causa, de alguma forma ele contribui para o **Fortalecimento Coletivo**:

Mudança de vida, lá aprendemos a trabalhar em equipe, saber resolver problemas do dia a dia, nós aprendemos fazer pão fazer almoço, limpar um banheiro etc ...Q4T1f
A principal mudança foi uma visão mais preocupada com a comunidade, me ajudando a perceber e refletir sobre os problemas ali presentes. Q4T1i
Aprendemos muito a parte técnica agrícola, mas que muitas vezes não trabalhamos nesta área porque entramos em outros profissões ou formações, mas o que fica de mais importante e primordial para a vida, é o aprendizado que levamos de um novo método de pensar e analisar a vida e suas relações sociais, e que aprendemos a sentir indignação por muita coisa que antes erá natural aos nossos olhares, mas que tem um impacto muito grande na construção coletiva da nossa sociedade. Aprendemos que a exploração não é algo natural e que não é algo bom para a emancipação da vida das pessoas, aprendemos que homens e mulheres devem e precisam ter as mesmas possibilidades e direitos, que algumas teorias e interpretações destroem as possibilidades de crescer como coletivo, que a nossa vida em coletivo ela fortalece nosso conhecimento e nossa riqueza material e intelectual sem precisar explorar ninguém. Vários marcantes ficaram, mas sito algumas coisas que independente de onde estivermos, ou independente da are-a que estamos trabalhando, estes aprendizados nos podemos e devemos carregar, por que são valores fundamentais para nosso bem viver em coletivo. Q4T1k
Tive diversos aprendizados no período em que estudei no I. Educar, mas o que considero mais importante, foi a vivencia com os demais alunos e a evolução de todos em coletivo. Q4T1m
Sim, pois aprendemos a conviver em coletivo, a respeitar mais as pessoas, entender a importância da consciência política e dos movimentos sociais na luta por direitos humanos. Q4T4i
Sim contribuiu pra o meu lado solidário com o próximo... Q4T5a

Observa-se que a convivência com o coletivo, somada à formação crítica e política, também desenvolveu habilidades para o trabalho em equipe, para atuar em prol da comunidade e para viver em solidariedade. Isso fica evidente quando os egressos mencionam uma “visão mais preocupada com a comunidade” (T1i). Os relatos, portanto, expressam um senso de coletividade que impacta diretamente no fortalecimento das comunidades.

O relato T1k demonstra a ressonância da formação do Educar com as ideias de Freire exploradas até aqui, mostrando como o Educar orientou a visão política do egresso e proporcionou uma compreensão profunda sobre as relações sociais, a exploração e a importância do coletivo para a emancipação.

d) Esfera Ambiental

Esta esfera é particularmente relevante, dada a ênfase do curso em agroecologia. Aqui estão os relatos cujas mudanças significativas se encontram na percepção e nas práticas dos egressos em relação ao meio ambiente e à sustentabilidade. A primeira delas é a **Adoção de Práticas Agroecológicas e Sustentáveis**:

Sim crescimento técnico e experiência de vida onde a gente sai do mundinho da gente e encara uma nova realidade coletiva onde um dependente do outro pra se fortalecer pq é cansativo muito puxado onde um não pode deixar o outro cair e levantar sempre a auto-estima do colega... E em questão técnica é uma mudança grande também pois eu não tinha noção q dava para produzir orgânico agroecológica ou algo do gênero fui criado no meio do agrotóxico e aprendendo q sem agrotóxico não se consegue produzir e lá aprendi várias formas de produção e onde também tirei conclusões que pode associar produções para melhor rendimento tudo é aprendizado e experiência... Q4T3i
Sim. O instituto me proporcionou aprender e aplicar na prática os conceitos da agroecologia em minha realidade. Q4T5d

A formação em agroecologia permitiu a aplicação de métodos de produção na realidade dos egressos, ao mesmo tempo em que promoveu o respeito e preservação do meio ambiente e da saúde. A **Consciência e Valorização Ambiental** também foi motivo de mudanças significativas na vida dos egressos:

Sim, lá descobrir que poderia viver no campo e ter qualidade de vida. Me ajudou a decidir o que fazer da vida, me incentivou a continuar estudando, a fazer uma faculdade. Q4T1o
Sim, ter mas conciencia, e aprender mais a trabalhar com o solo e natureza. Q4T4g

Sim, alimentos saudáveis. E contribuindo a ajudar com a fazenda e animais da mesma. Q4T7g

Nos relatos, nota-se o desenvolvimento de um entendimento mais profundo sobre a importância da natureza, do solo, da alimentação saudável e da valorização do campo como um território sinônimo de qualidade de vida. Certamente, uma nova percepção da natureza pode gerar uma **Conexão entre Meio Ambiente e Questões Sociais**:

Na época eu era acampada e logo em seguida fomos assentados aqui onde no município de Joia estado do Rs. no Assentamento Simon Bolíviar. Junto com minha família planejamos onde seria a casa horta pomar pastagens e onde iríamos plantar o feijão milho mandioca batata amendoim e mais outros alimentos que seriam pra consumo. Q4T1p
Sim, hoje sou técnico em agropecuária e contribuo dividindo meu conhecimento com meus vizinhos. Q4T3d
Sim, A vivência no Instituto Educar e envolvimento no MPA, promoveram a elevação dos meus conhecimentos técnicos e socais, esse fator transformou as minhas perspectivas. Anterior a estudar no Instituto as minhas compreensões sobre a realidade material se baseava no conhecimento comum, com uma criticidade desorientada. Após o período me formei não somente como técnica em agropecuária, mas como agente política, entendo que não ah neutralidade na pratica da agroecologia. Q4T5i
Obtive alguns conhecidos pra trabalhar na unidade de produção voltada pra agroecologia e sistemas orgânicos. Conheci os movimentos sociais e compreendi a importância de suas lutas. Me tornei uma pessoa consciente sobre as políticas e como funciona o sistema capitalista. Q4T7b

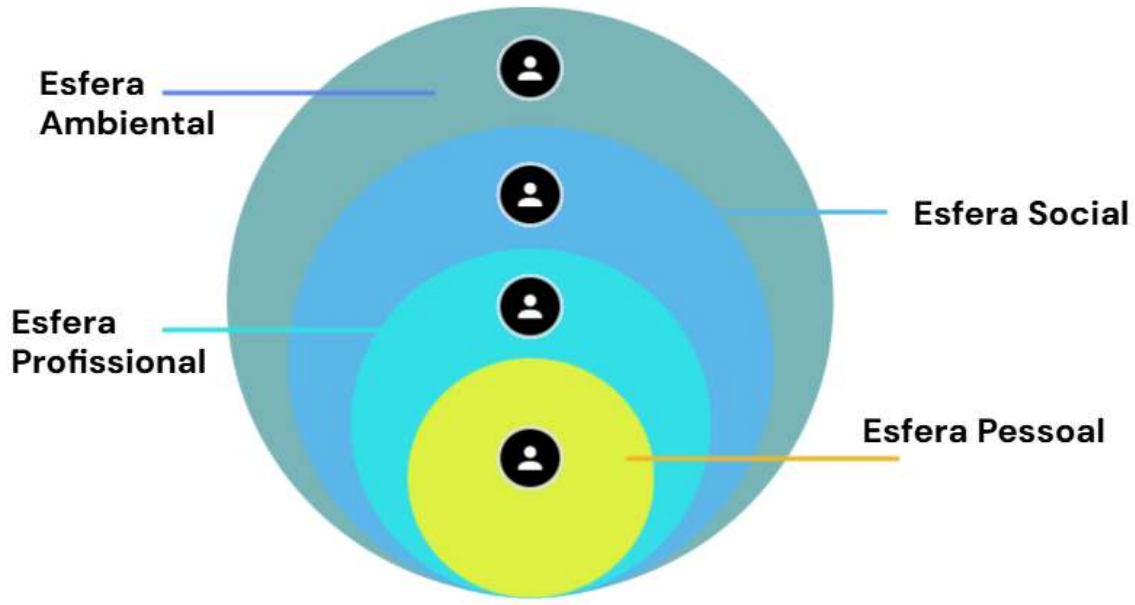
Essa conexão está expressamente marcada na resposta “Não há neutralidade na prática agroecológica” (T5i). Isso demonstra um entendimento nítido de que qualquer prática ambiental está ligada a um direcionamento político, seja ele de sustentabilidade ou de exploração. O ato de produzir para o consumo em um assentamento, o ato de compartilhar conhecimento técnico na comunidade e a compreensão da importância de políticas públicas que envolvam uma produção ética e sustentável é resultado de uma formação agroecológica consistente.

A partir das quatro esferas em que o Educar agiu de forma a contribuir com mudanças significativas na vida dos egressos, é possível fazer algumas considerações além das unidades empíricas. A primeira delas é a verificação de um certo transbordamento entre as esferas. Embora a sobreposição dessas esferas já tenha sido explicada, alguns relatos demonstram de forma ainda mais específica como elas não podem ser pensadas isoladamente:

Simm. Contribuiu com minha evolução quanto ser humano e mulher. Aprendi a importância de se respeitar e de se valorizar quanto mulher é que não merecia ser maltratada e nem aceitar qualquer tipo de violência de homens. E também a produzir alimentos de maneira mais saudável, e sobre a importância de cuidar do meio ambiente... Q4T1d
Vivência em coletivo, formas de organização na minha produção de leite. Habito de leitura. Q4T1e
Sim, muitas. A vida em coletivo nos faz conhecer outras realidades e automaticamente refletir a nossa. Na fase em que nos encontrávamos, da adolescência, a maior necessidade é se encaixar e se tornar aceito(a) pelos demais, e isso, dentro da organicidade do instituto, tinha outro viés. A forma como aconteciam as atividades, valorizava aspectos de cada um de forma diferente. Ninguém se via inferior ao outro pois no decorrer do curso, todos vivenciaram todas as funções e se destacaram em alguma delas. Além disso, a nossa participação na solução de conflitos, me fez crescer muito como ser humano, contribuindo para enfrentar as dificuldades da vida. Outro aspecto muito importante é o valor que passei a dar ao trabalho na agricultura, pois através da vivência no educar, foi possível entender que isso vai muito além de plantar e colher, tem a ver com construção de relações e com organização, divisão de tarefas, debate de gênero etc. Ali aprendi sobre não julgar uma situação no imediatismo, mas buscar entender os porquês das coisas. Mas um dos maiores aprendizados, sem dúvida foi o de aprender a respeitar diferenças. Q4T4j

Esse tipo de resposta é, de fato, previsível em uma formação holística como a do Instituto Educar, na qual o desenvolvimento pessoal e social se interliga e influencia também as escolhas profissionais. Essa interseccionalidade pode ser considerada um ponto forte da formação, evidenciando, inclusive, que não existem distinções significativas entre os educandos que cursaram as modalidades subsequente e integral. As percepções acerca da formação, dos impactos benéficos e das dificuldades revelam uma notável simbiose. Conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 15 – Esferas com impactos individuais



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Há outro ponto importante a destacar. No capítulo anterior, em que as dificuldades dos educandos foram expostas, houve reclamações de educandas em relação as questões de gênero: “[...] na época em que eu estudava no Instituto Educar, percebi que os homens tinham dificuldade em participar dos debates de gênero e, muitas vezes, não levavam a sério as pautas propostas pelas mulheres no coletivo[...]” (T7d), “o machismo sempre é, e está presente em todos os espaços [...] a sexualização das meninas por parte de colegas” (T7e).

Em contrapartida, ao serem convidados a responder sobre mudanças significativas proporcionadas pela formação do Educar, alguns egressos mencionaram a mudança na percepção sobre questões de gênero e preconceito: “Mudou minha compreensão sobre as desigualdades sociais e de gênero.” (T7d), “os avanços na questão de genero nos fizeram olhar para a relação de genero de outra forma, desimpregnando o machismo "tipico" do RS e do brasil.” (T7l), “Sim! O principal foi o modelo patriarcado e preconceituoso que fui criado. Me mostrando e ensinando a respeitar os gêneros e orientação sexual. E o companheirismo no relacionamento com a companheira.” (T7c).

O mais interessante é que os registros são todos da mesma turma, o que sugere que aquele foi um espaço onde a discussão sobre gênero de fato ocorreu. Provavelmente, por ser um problema empírico e exposto pelas próprias educandas, isso promoveu mudanças positivas na percepção de alguns educandos. Tal fato demonstra como a transformação é um processo multifacetado e individual.

A respeito da esfera social, é preciso mencionar como ela se conecta com a ideia de emancipação e a ação transformadora. Quando o egresso expressa que a mudança mais significativa na sua formação do Educar foi na esfera social, demonstra que as manifestações de ruptura e insurgência foram essenciais para quebras de paradigma. Além disso, o enraizamento e o senso de pertencimento fomentado pela instituição foram essenciais para a organização coletiva e a criação de redes que perduram até a atualidade.

Já na esfera ambiental, observou-se que, apesar da formação ter ênfase na agroecologia, os relatos não foram tão expressivos quando os da esfera social ou pessoal em relação às mudanças mais significativas. Isso infere apenas que esta é uma resposta totalmente subjetiva, não significando mais ou menos importância já que a análise não pressupõe uma perspectiva positivista e quantitativa.

No entanto, uma segunda discussão sobre a esfera ambiental é necessária por dois motivos: primeiro, porque o curso técnico em agropecuária tem ênfase em agroecologia, sendo, portanto, de interesse verificar se essa formação realmente se efetiva, visto que um dos objetivos do Educar é desenvolver um projeto popular para o campo. O segundo motivo é mais complexo.

Apenas um registro na questão nº 4 indicou que o Educar não contribuiu para nenhuma mudança significativa na vida do egresso: "Acredito que não. Q4T5g". Além disso, houve o relato de um impacto negativo por parte de um egresso que demonstrou, em diversas perguntas, seu constante descontentamento com a formação: "na verdade não concordo com a gestão" (Q2T3h) e "hoje tenho pavor de movimentos sociais e estruturas que se dizem socialistas ou do gênero" (Q4T3h). Esse mesmo indivíduo também respondeu que não teve experiências em que lhe foi incentivada uma postura emancipatória ou de protagonismo, evidenciando mais uma vez a singularidade na formação.

Apesar dessas duas perspectivas destoarem completamente da maioria dos demais respondentes — e merecerem igual atenção na análise —, houve um **ponto de encontro unânime entre todos os egressos**. Todos eles responderam afirmativamente à seguinte questão: "É possível afirmar que o curso técnico ofertado pelo Educar possui uma formação que prioriza o desenvolvimento da agricultura camponesa baseada nos princípios da agroecologia? Se sim, como esses princípios eram colocados em prática no tempo comunidade?

Nesse sentido, o próximo item dá atenção especial na formação do curso técnico, cujas respostas apresentam um indicador importantíssimo sobre o alinhamento entre formação e objetivos propostos pelo Educar.

6.2 A formação com ênfase na agroecologia

Para o Instituto Educar, uma formação técnica com ênfase em Agroecologia constitui um sistema complexo e interligado por cinco esferas: ambiental, social, econômica, cultural e política (Instituto Educar, 2005b). Como esferas que não podem ser pensadas isoladamente, não pode haver agricultura ecologicamente saudável sem haver justiça social, sem viabilidade econômica para produtores de alimentos, sem respeito às culturas locais e sem representação política. A visão integrada desses elementos é fundamental para:

> I Promover a capacitação de assentados e acampados da Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas diversas áreas do conhecimento técnico e científico.
>
> XIV. Apoiar [...] a realização da reforma agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo e de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo do e no campo. (Instituto Educar, 2005, p. 2-3).

A unanimidade com que os 82 egressos afirmaram que a formação do curso técnico em agropecuária do Educar se baseou nos princípios da agroecologia é um forte indício de que os objetivos estavam sendo alcançados. Nesse sentido, as unidades empíricas são analisadas a partir de cada esfera para observar mais profundamente as suas nuances e a integração entre a proposta pedagógica do Educar e os princípios da agroecologia.

a) Esfera Ambiental ou ecológica

Aqui se concentram unidades empíricas que revelam a busca pelo equilíbrio com o ecossistema, compreensão e aplicação de práticas sustentáveis para a saúde das plantas, solo e animais:

Sim. No tempo comunidade a gente buscava praticar o que aprendi lá na escola, produzir alimentos sem venenos, cuidar dos animais de maneira mais saudável, cuidar da terra evitando mexer em excesso no solo. Q5T1d
Sim No meu caso coloquei o que aprendia nas etapas no lote da minha família, tanto na horta quanto na lavoura. Q5T1i
Sim, no meu caso eu colocava em prática vários conhecimentos na própria propriedade, assim como, a confecção de insumos feitos com os próprios materiais disponíveis na propriedade, implantação de uma agrofloresta, a questão do cuidado com o solo, do não uso de agrotóxicos, importância da cobertura do solo, além do cuidado com os animais priorizando o bem estar dos mesmos. Q5T4i
Sim! No lote da minha família com a produção de verduras sem o uso de insumos químicos. Q5T7c
Sim. Aprendemos muito a agricultura, mas em um campo diferenciado, foco agroecológico, foco na alimentação e sustentabilidade usando métodos que não trazem riscos para a saudê do ser humana e natureza, método limpo, natural e tecnológico, sem uso de insumos que são extremamente perigosos e agressivos para saudê. Método que pode ser aplicado em pequena ou grande escala produtiva sem afetar o meio ambiente. Método de agricultura coletiva, integrada. Q5T1k
Sim. As atividades propostas para o tempo comunidade eram focadas no desenvolvimento profissional do educando, consolidando a teoria com a prática. Nesse sentido era realizado a orientação de manejo e conservação da água e solo, cobertura de solo, consórcio de culturas, rotação de culturas.. todos esses manejos eram efetuados nas unidades de produção de cada educando, e também junto a comunidade. Q5T3j
No período em que estive no I. Educar, todo o conteúdo, teórico e pratico, era voltado para Agroecologia desenvolvida em regime de economia familiar. Quando retornávamos pra casa em Tempo Comunidade, tínhamos atividades "tarefa de casa", com o objetivo de tentar aplicar técnicas

ecológicas na produção agrícola. Exemplo, meu trabalho de conclusão do curso foi sobre aplicação do PRV pastoreio racional voisin, (técnica utilizada para criação de gado), em síntese, está é uma técnica que visa otimizar o espaço ocupado e preservar o solo na criação de bovinos, na época este trabalho foi desenvolvido nos dois ultimo períodos de tempo comunidade no Assentamento Zumbi dos Palmares II em Caxias do Sul, RS. Nesse caso, a construção do trabalho, englobava todo o planejamento da pastagem com fracionamento de área, e também passar o manejo e a técnica para os agricultores, para que estes avaliassem a viabilidade do projeto para o local. Q5T1m
Sim. O educar tem esse foco na agroecologia. No tempo comunidade ia variando, em cada um deles tinhamos trabalhos e propostas de atividades diferentes pra serem realizadas. No começo eram coisas mais simples de fazer com o coletivo, fazer sucos com pancs, sucos naturais não tão convencionais, junto de identificação de areas em que podiamos iniciar uma horta, agrofloresta ou pelo menos usa-la para experiencia. Como tinhamos pouca experiencia, os primeiros foram para aumentar o conhecimento técnico agricola, e conseguir identificar o ecossistema/terras de nosso território. Ao passar do tempo, ja tinhamos propostas de construção de hortas focadas na agroecologia, idealização para construção de agroflorestas. Acredito que esse processo se materializou de formas diferentes para cada aluno(a), pois em muitos locais o primeiro passo era identificar como começar o processo de transição de produção no territorio, em outros ja eram territorios organicos, e assim por diante. Q5T7l

O egresso T7l destaca como as práticas agroecológicas foram sendo inseridas ao longo do processo de formação. Ele também faz uma importante distinção entre a prática de um educando que atua em um ambiente de agricultura convencional e outro que já está em território orgânico, iniciar um processo de transição é sempre mais trabalhoso.

As primeiras turmas, formadas por educandos acampados ou recém-assentados eram as que mais precisavam considerar essa transição, afinal, a maioria das famílias vinha da cultura de produção tradicional. Já as turmas mais recentes eram provenientes de assentamentos onde as práticas agroecológicas já estavam em desenvolvimento. Dessa forma, os relatos demonstram sintonia com o Projeto Pedagógico:

> A agroecologia pode criar as condições para que os agricultores atinjam níveis de autonomia nos campos do saber, da tecnologia e da economia, passando a fazer uma transição do atual modelo para aquele que será a agricultura do futuro (IFRS, 2012, p. 10).

Muitos assentamentos cuja prática agroecológica já está estabelecida, tiveram, em seu início, o auxílio da formação do Educar. Demonstrando estar em acordo com o Estatuto da instituição, que afirma o compromisso com essa transição de produção, oferecendo as ferramentas necessárias.

b) Esfera Social

A esfera social da agroecologia reconhece que sua prática não é apenas produtiva; ela envolve a promoção da equidade, inclusão e bem-estar das comunidades do campo:

Sim! O que se aprendia na escola era aplicado na pratica com as comunidades que o educando estava inserido. Através de oficinas, reuniões roda de conversa com os agricultores. Q5T1b
Era trabalhado na propriedade do meu pai alguma coisa e no acampamento no qual participava na horta e trocando conhecimento em oficina com os grupos coletivo. Q5T1r
Cada um teve uma forma diferente de colocar em prática tive a oportunidade de ajudar a implantar à horta comunitária no acampamento da fazenda guerra. Algumas hortas de familiares próximo a minha casa. Q5T1c
Sim. A cada tempo comunidade tínhamos trabalho pra fazer e resumir em caderno de campo para ter argumentos e comprovação q foi executado alguma atividade de produção ou organizativa e eu tive o privilégio de ter um bom aprendizado nessa função pois eu tinha sido arecem assentado e era assentamento q tava iniciando pois tive um imenso leque de opções de pesquisa e parcerias de produção foi muito importante na minha formação. Q5T3i
Sim, embora algumas vezes, encontrássemos algumas contradições no meio do processo. No tempo comunidade, eram encaminhadas tarefas que proporcionaram aplicação dos conhecimentos adquiridos no meio onde estávamos vivendo, bem como, interagir com a comunidade. Algumas tarefas nos desafiaram a não apenas conversar com as pessoas sobre a agroecologia, mas colocar em prática atividades que abordavam seus princípios, como por exemplo: reunir a comunidade para produzir tinturas de ervas medicinais, e dialogar sobre sua importância; ou ainda, reunir um grupo de pessoas jovens, para conversar sobre suas pretensões para o futuro, e necessidades enquanto jovens, bem como, debater quais os caminhos para se chegar aos objetivos listados. A cada tempo comunidade, recebíamos tarefas tanto da parte técnica, quanto política. Q5T4j
Sim, Isso se dá por meio de uma proposta educativa que colocava a sustentabilidade e a justiça social no centro das práticas agrícolas, promovendo um modelo que integra o respeito ao meio ambiente, o fortalecimento das comunidades locais e a soberania alimentar. Durante o período dos tempos comunidades, tinham-se algumas possibilidades de trabalhar em conjunto com alguns assentados trocando saberes e práticas. Mas cabe ressaltar que os assentamentos que haviam cooperativas, eram os assentamentos que mais ofereciam oportunidades para aplicar na pratica o que era apendido no instituto Educar.Q5T7d
Sim é uma formação voltada aos princípios da agroecologia, nos tempos comunidades nós voltávamos as bases e realizávamos estudos e práticas com as famílias, oficinas com as mulheres e brincadeiras com as crianças a fim de fortalecer os laços entre a comunidade, pois isto também é agroecologia. Q5T7e

Novamente, os egressos T3i e T7d expressam as especificidades inerentes a territórios recém-ocupados e assentamentos organizados há mais tempo, que contam com cooperativas e práticas agroecológicas estabelecidas. Além disso, os relatos expressam um senso de comunidade, por meio da troca de conhecimentos e da aplicação práticas em comunidades; um senso de solidariedade, ao ajudar comunidades com práticas como uma horta comunitária; e o entendimento da agroecologia como uma organização coletiva, um “método de agricultura coletiva, integrada” (T1K).

É interessante como o egresso T7e destaca que realizar oficinas com as mulheres e brincadeiras com as crianças também é agroecologia, mostrando um forte senso de consciência em relação à esfera social. Essa consciência o Educar também parece priorizar ao afirmar o compromisso com uma educação de qualidade para a comunidade em que se constituiu, conforme exposto no Projeto Pedagógico:

> Pouco valeria a luta pela terra iniciada a quase trinta anos se descuidarmos da escolarização e da profissionalização técnica das famílias e principalmente dos filhos de agricultores assentados. Depois de longos anos de esforços, persistência e muita luta para conseguir um pedaço de chão para plantar e colher, não seria prudente abandonar estas famílias à sua própria sorte (IFRS, 2012, p. 10).

c) Esfera Econômica

A esfera econômica é muito importante para a prática agroecológica, pois ela facilita a construção de sistemas produtivos e econômicos viáveis para os agricultores e que fortaleçam as economias locais. Nesse sentido, as unidades empíricas apontam para a busca de autonomia e viabilidade econômica para as famílias e cooperados:

Por estar em uma cooperativa Agropecuária, que trabalha com produção de arroz orgânico, foi posto em prática nas atividades diárias, participando do planejamento, de reuniões e cursos juntamente com a cooperativa. Q5T1j
Sim, através de oficinas que fazíamos com base no que aprendemos no Instituto educar. Por trabalhar em uma cooperativa na época, sempre conseguíamos colocar em prática o que aprendiamos na escola, como nas hortas orgânicas, lavoura de arroz orgânico, suínos etc....Q5T2e
Eu tive a oportunidades de realizar o curso e nos periodos do tempo comunidade eu fazia parte de um coletivo que produzia sementes para cooperativa da região, sementes da bionatur. Q5T1l
Conserteza priorizou bastante conhecimento na agricultura camponesa, principalmente os aproveitamentos de recursos em uma pequena propriedade. Q5T3e
Relação com a Comunidade e Autonomia Alimentar: Um dos objetivos do curso é garantir que as famílias camponesas desenvolvam uma maior autonomia alimentar. Isso significava que, durante o Tempo Comunidade, os alunos ajudavam na criação de hortas agroecológicas e sistemas de produção que visavam o autoconsumo, garantindo que as famílias tivessem acesso a alimentos saudáveis e de qualidade, sem depender do agronegócio convencional. Q5T6a
Atuando no desenvolvimento da produção orgânica, dando assistência nas questões de certificação orgânica, de comercialização em feiras e entregas de alimentos nas escolas. Q5T7a

Observa-se que a aplicação prática da agroecologia exige também planejamento e reuniões, especialmente quando a produção envolve cooperados e coletivos. A prática em “hortas orgânicas, lavoura de arroz orgânico, suínos...” (T2e)

indica o planejamento para produção em escala e comercialização. Já a resposta de T1l evidencia uma cadeia produtiva alternativa com as sementes da Bionatur.

A preocupação com o desenvolvimento econômico e sustentável das famílias é bem evidente nos relatos de T3e e T6a. Nesses, há o aproveitamento de recursos, impactando na redução de custos e na criação de hortas agroecológicas e sistemas de produção para autoconsumo, desenvolvendo maior autonomia alimentar.

Já o T7a detalha ações para a viabilidade econômica por meio da assistência para a certificação orgânica, comercialização em feiras e entregas de alimentos nas escolas.

d) Esfera Cultural

A esfera cultural da agroecologia prioriza o respeito e a valorização dos saberes, tradições e costumes das comunidades rurais e povos tradicionais. O Educar compreende a agricultura intrinsecamente ligada à identidade cultural de um território:

Sim cada educando saia com tarefa e tinha que fazer em sua comunidade outros educando como eu, tive a oportunidade de conhecer em nova Santa Rita comunidade do meu amigo e também educando do Instituto educar Sandino Argolo, as terras da família onde eles tem horta agroecológica, e fazem feira em Porto Alegre, ali aprendi vários outros jeitos de lidar com a terra e seus cultivos. Q5T1f
Educação Popular e Troca de Saberes: Outro princípio importante da agroecologia que era praticado no Tempo Comunidade é a troca de saberes. Os alunos não apenas aplicavam o que aprendiam no Instituto, mas também dialogavam com os saberes tradicionais da comunidade. O aprendizado era mútuo: os conhecimentos técnicos eram enriquecidos pelas práticas e vivências do campo, promovendo uma educação integrada e horizontal. Q5T6a
Sim, o tempo comunidade é o momento em que retorna a atuar no seu território, no meu caso no assentamento, então vinculando o estudo a prática camponesa da minha família. Q5T4h
É baseado sim. No tempo comunidade a gente coloca em prática através dos técnicas de produção que a gente aprendia. Mas muitas vezes adotando a nossa realidade. Q5T4b
Atraves de oficinas e quaisquer outra atividade que houvece possibilidade de praticas e manejo alternativo pensando no bem estar do ser humano dos animais e da natureza.Q5T1h

Anteriormente o registro Q5T7e reforçou que realizar oficinas com as mulheres e brincadeiras com as crianças para fortalecer os laços entre a comunidade era também agroecologia, demonstrando a importância de integrar os aspectos culturais e sociais. Os relatos de T1f e T1r exemplificam com ações o que T6a chama de “Educação Popular e troca de saberes”, aprender modos de lidar com a terra e seus cultivos, e trocar conhecimentos em oficinas de coletivos, demonstra a importância do

diálogo com os saberes e a valorização de práticas diversas, como T6a afirma: “O aprendizado era mútuo”.

e) Esfera Política

A esfera política é essencial para a agroecologia, pois ela se contrapõe ao agronegócio e à lógica do capital. O Educar, como uma instituição gerida por um movimento social, tem uma intencionalidade política clara de transformação das estruturas de poder, de luta por políticas públicas que promovam a agroecologia e a agricultura familiar, e pela reforma agrária. Os relatos demonstram uma consciência crítica e engajamento na transformação social de forma explícita e implícita:

Sim esse é um dos princípios do curso técnico,sempre tinha as tarefas de casa fazer algo e levar para os demais colegas apresentar pra eles a experiência. Depois da escola fiz mais experiências principalmente para combater os insetos que atacavam o feijão, como aqui é um lugar de grandes latifúndios quando eles usam venenos nas lavouras ao redor os insetos tipo vaquinhas fede fede fogem pras plantas onde não tem venenos..Q5T1p
Os princípios da agroecologia eram trabalhados todos os dias, nas diferentes matéria e conteúdos. A vivência diária e a produção nos ajudaram a trazer essa valorização da agroecologia pra dentro de nossas vidas. Q5T6e
Sim, segue os princípios da agroecologia. No tempo comunidade, tinhamos trabalhos para serem desenvolvidos, alguns eram teóricos outros práticos. Muitos colegas já estavam inseridos nas cooperativas das suas regiões e outras aplicam seus conhecimentos em casa. Eu, por várias vezes, passei o tempo comunidade contribuindo nas escolas do MST. Q5T7f

Nas esferas anteriores, alguns registros expressam uma consciência política bem evidente. Por exemplo, T1k menciona a agroecologia como um “método de agricultura coletiva, integrada” em oposição a “insumos que são extremamente perigosos e agressivos para a saúde". O mesmo ocorre com o registro T4j, que afirma que "tarefas tanto da parte técnica, quanto política" eram discutidas para se chegar ao melhor caminho de acordo com os objetivos propostos.

O relato Q5T1p aborda uma questão crucial para a prática da agroecologia: a dificuldade de produzir próximo a produção latifundiária. Ele descreve como o uso de agrotóxicos nessas lavouras faz com que os insetos migrem para plantações sem veneno, impactando diretamente a produção de quem adota práticas agroecológicas.

O registro T3i, anteriormente citado, reforça a importância da formação agroecológica para aqueles que vivem em assentamentos recém-iniciados,

demonstrando uma forte consciência na construção de um projeto político para o campo com ênfase no desenvolvimento rural sustentável.

Em outros casos, a vivencia diária com a produção agroecológica contribuiu para a valorização da prática, o que demonstra a internalização de uma postura política inerente a essa prática. Já o registro T7f, que menciona a contribuição nas escolas do MST durante o tempo comunidade, evidencia o engajamento político com o movimento social.

A indissociabilidade dessas cinco esferas é o ponto central. Não se pode chamar de agroecologia o comércio de produtos orgânicos cujos compradores são os que têm condições econômicas, enquanto quem produz ainda tem uma alimentação baseada em produtos da agricultura convencional por serem economicamente mais viáveis. O Educar entende que não há agricultura sustentável sem justiça social, sem respeito às culturas locais e sem a possibilidade de participar e influenciar as decisões políticas.

O Tempo Comunidade que a Pedagogia da Alternância proporciona, juntamente com a formação do curso com habilitação em agroecologia, potencializa caminhos para uma educação e uma sociedade emancipatória. Diversos relatos demonstraram que as ações do TC não impactaram apenas os educandos, mas, em muitos casos, suas famílias e comunidades.

Portanto, a conclusão é que sim, o curso técnico em agropecuária do Educar priorizou a agricultura camponesa baseada nos princípios da agroecologia. Foram todas práticas de sucesso? Nem sempre. Por se tratar de algo que vai de encontro a todo um sistema do agronegócio, muito bem estruturado, as dificuldades serão encontradas em todas as esferas:

Sim, claro que não é uma questão fácil, afinal ainda é um tema delicado na contramão do convencional, precisava sempre ser com pequenas ações. Q5T4e
Algumas perguntas estão sem resposta, posso afirmar que na área da agroecologia o lugar que mais conseguimos atuar era na época de educando, por assim dizer aqui fora é uma realidade diferente, dependendo onde o educando mora ele consegue trabalhar e continuar nos coletivos, o educar trás um ambiente que eu diria ser uma amostra do que deveria ser o correto para toda a sociedade, mas isso se espalhar é necessário um organização que nunca foi vista, sim um sonho que talvez um dia se realize. Q5T6b

A consciência das dificuldades é expressa, mas para que se realize esse sonho, cuja prática necessita de “uma organização que nunca foi vista” (T6b), são

precisas “pequenas ações” (T4e) - passos dados um de cada vez, bem-informados, planejados e organizados. O resultado é real: a formação do Educar impactou a vida dos egressos, individualmente e coletivamente. Esses impactos reais serão agora mensurados, com ênfase na comunidade dos egressos.

6.3 O impacto do Educar na comunidade dos egressos

Além do impacto pessoal que a formação do Educar proporcionou na vida dos egressos, também houve impactos na comunidade deles. Embora em menor número, ainda é um quantitativo considerável – 68 respostas de um total de 82 respondentes.

Os impactos foram classificados em cinco esferas e demonstram que a formação do Educar promoveu transformações sociais abrangentes:

Quadro 25 – Impacto do Educar na comunidade do egresso

Categorias Iniciais	Categorias Finais
Fortalecimento da organização comunitária	**Esfera Social:** Mudanças nas relações humanas, organização comunitária, equidade e bem-estar das pessoas
Coesão social	
Práticas agroecológicas	**Esfera Ambiental:** Transformações nas práticas agrícolas, manejo de recursos naturais e saúde do ecossistema
Conscientização ambiental	
Autonomia alimentar	
Fortalecimento da economia local	**Esfera Econômica:** Impactos na geração de renda, autonomia financeira e fortalecimento de cadeias produtivas locais
Criação de cooperativas	
Disseminação do conhecimento	**Esfera Educacional:** Alterações na aquisição de conhecimento, valorização de saberes e acesso a oportunidades de aprendizado
Melhoria da qualidade de vida	
Conscientização política	**Esfera Política:** Influência na consciência crítica, engajamento em lutas e participação na construção de políticas públicas
Liderança comunitária	
Respostas: 68	**Unidades de sentido: 26**

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

a) Esfera Social

Sem dúvida, a esfera social foi a mais manifestada pelos relatos. A participação ativa dos educandos, especialmente nos Tempos Comunidades, nos diversos processos organizativos - de jovens, famílias, cooperativas e associações - acabou colaborando para um **fortalecimento da organização comunitária**:

> Sim, sempre busquei contribuir com as comunidades participando dos processos organizativos, dando ideias e auxiliando nos trabalhos práticos tbm. Sempre que há algo que eu possa contribuir estou disposta e pronta pra entrar em ação. Q8T1d

Sim. De forma direto conseguimos desempenhar varias atividades em nossas comunidades, na área da juventude, organização de grupos de jovens, ajudar a construir eventos na comunidade, ajudar no processo de formação dos membros da comunidade, realizar atividades de integração e troca de experiencias na áreas da agricultura e saúde animal. Q8T1k
Sim, faço parte de uma cooperativa que segue os pilares do MST. Onde tem os grupos de trabalhos por setores os quais tem 2 coordenadores, e uma vez por semana é feita reuniões de organização do trabalho e informes. A cooperativa tem 6 membros que fazem parte da direção, sendo que é essencial ter no mínimo uma mulher e um jovem neste grupo, que também realiza reuniões semanais para discutir pontos mais abrangentes. Q8T2j
sim, organização de grupos de auto cooperação no assentamento. Q8T3g
No meu caso, apesar de inserida neste meio dos movimentos sociais, não sou assentada, nem filha de assentados, e a nossa turma foi a primeira que deu espaço para inscrição e inserção de alunos que não são beneficiários da reforma agrária. Dessa forma, foi um pouco mais difícil realizar um trabalho onde vivo, mas foi possível cumprir com as demandas do curso nos tempos comunidade. Além disso, algumas atividades, realizamos em grupo, com outros colegas em outras localidades. Como por exemplo, reuniões para realização de oficinas, atividades de lazer e formação política com jovens etc. O que acabou nos inserindo de certa forma, nessas regiões, criando vínculo com as pessoas que ali estavam. Acredito que esse tipo de atividade tenha repercutido positivamente por onde passamos. Por exemplo, contribuímos para início e consolidação de grupos de jovens e para incentivo dos mesmos, em permanecer nas atividades relacionadas ao campo, inserirem-se nas cooperativas dos assentamentos e buscar participar das tomadas de decisão relacionadas a sua comunidade. Q8T4j
Participação de cooperativas associação de novos membros nas cooperativa comunicação entre umas comunidade e outra. Q8T5f
Na turma em que eu fazia parte no Instituto Educar, havia eu e mais uma colega, ambas do mesmo assentamento. Após participarmos de um curso no tempo comunidade, chamado curso Tche, construímos a ideia de formar um grupo de jovens no assentamento. O objetivo era compartilhar os conhecimentos que adquirimos no Instituto Educar e em outros espaços sociais com os jovens que não tiveram a oportunidade de participar. Hoje, esse grupo de jovens ainda está ativo e já conseguiu eleger um vereador que faz parte do grupo e contribui ativamente para o desenvolvimento da juventude. Q8T7d
Sim. No meu assentamento não tinhamos nem um tipo de comunidade organizada nem estrutura e num tempo comunidade eu fiquei com a tarefa de organizar. Aí foi formada um presidencia e diretoria e fomos atrás de recursos e financiamento onde conseguimos através de imenda um ginásio esportivo. Q8T7j

É interessante notar como a consciência da participação efetiva em coletivos ainda é forte nos relatos, e o entendimento de que essa participação tem repercussões construtivas. Seja por meio da proposição de ideias, organização de grupo de jovens, promoção de eventos nas comunidades, troca de experiências nas práticas de agricultura e saúde animal, ou realização de oficinas e formação política para os jovens, são todas formas de contribuição que impactam a comunidade de alguma forma, especialmente no fortalecimento da organização comunitária.

Como exemplos concretos, observa-se a organização de uma comunidade que conseguiu, por meio de recurso de emenda, a construção de um ginásio (T7j). A

organização da juventude que elegeu um vereador, membro do grupo, que hoje contribui ativamente para o desenvolvimento daquela comunidade, especialmente com as pautas da juventude (T7d). Além disso, a permanência do jovem no campo, sua inserção nas cooperativas dos assentamentos e a participação efetiva nas tomadas de decisões (T5f) também são exemplos.

É claro que, quando se faz parte de uma comunidade que já tem uma organização efetiva e é vinculada aos movimentos sociais, essa contribuição passa a ser, de certa forma, mais fácil, no sentido de não encontrar tanta resistência para a mudança. Como é o caso do egresso T2j, que explica em sua resposta como a cooperativa em que ele participa se organiza.

O fortalecimento da comunidade passa pela **coesão social**, ou seja, é preciso que os membros se relacionem entre si horizontalmente para alcançar o bem-estar coletivo. Para que isso aconteça, é fundamental reduzir as desigualdades e a exclusão. Nesse sentido, além da troca de saber geracionais, observa-se um forte empoderamento juvenil e das mulheres:

Resgate do Conhecimento Tradicional: Um dos valores que a formação no Instituto Educar promove é o resgate e valorização dos saberes tradicionais do campo. educandos que passam pela formação crítica voltam às suas comunidades com a ideia de que o conhecimento acadêmico deve dialogar com a sabedoria popular. Em muitos casos, isso levou à revitalização de práticas como o uso de plantas medicinais, sistemas de rotação de culturas e o fortalecimento das feiras de produtos locais, contribuindo para a autonomia alimentar e o fortalecimento da economia local. Q8T6a
Nesse período formamos um grupo de jovens na comunidade e trabalhávamos sobre a sustentabilidade financeira da juventude no campo. Nunca me esqueço que fizemos uma área Agroecologica de produção de sementes de linhaça. Foi um trabalho coletivo que me marcou bastante. Q8T1o
Sim, principalmente no trabalho com as mulheres**.** Atividades de desenvolvimento de consciência delas e se seus maridos e filhos. Q8T2a
Sim, como vivemos em cooperativa, muitas coisas mudaram após nossa experiência no Instituto educar, principalmente em relação a gênero e direitos das mulheres, bem como jovens e mulheres assumirem papéis importantes dentro da cooperativa. Q8T2e

Os jovens lideram iniciativas, especialmente por meio das tarefas do Tempo Comunidade. São iniciativas que tem impacto importante nas comunidades, como a produção de sementes (T1o), a sustentabilidade financeira no campo. Além disso, o trabalho com as mulheres é essencial para essa coesão, na verdade, trata-se de uma formação para toda a comunidade, para que as relações familiares e laborais não se pautem em ideias machistas e retrógradas.

A coesão social, marcada pela redução das desigualdades, é alcançada por meio da promoção da consciência crítica e da ação transformadora. A formação do Educar permitiu que os educandos analisassem a realidade de suas comunidades e agissem para transformá-la:

A formação no Instituto Educar, em muitos casos, tem sido um marco para jovens de áreas rurais e comunidades que buscam transformar suas realidades através de uma educação emancipatória. Como um ex-aluno do Instituto Educar, provavelmente posso relatar exemplos de como essa formação promoveu mudanças sociais a partir de uma consciência crítica, refletindo o pensamento de Paulo Freire. Por exemplo, muitos jovens que passaram pelo Instituto Educar assim como eu, voltaram para suas comunidades com um senso de responsabilidade social mais forte. A formação técnica e humana os capacita a atuar em áreas como agricultura sustentável, organização comunitária e preservação ambiental. A partir desse conhecimento, eles podem liderar iniciativas como cooperativas agrícolas, que promovem a geração de renda de forma coletiva, ou projetos de reflorestamento e gestão de resíduos, impactando diretamente a qualidade de vida local. Outra forma de atuação comum é a mobilização para melhorar o acesso a políticas públicas, como programas de apoio à agricultura familiar ou melhorias na infraestrutura escolar e de saúde. Ao tomar consciência de suas capacidades e direitos, esses jovens se tornam protagonistas na articulação com autoridades municipais e estaduais, buscando garantir recursos e políticas que beneficiem suas comunidades. Esses exemplos mostram como a formação recebida no Instituto Educar não apenas oferece ferramentas técnicas, mas também desperta a capacidade de reflexão crítica e ação transformadora, promovendo uma educação voltada para a emancipação e a mudança social. Isso reflete diretamente as ideias de Paulo Freire sobre a importância da educação como um meio para transformação da realidade. Q8T2b
Sim, a formação recebida no Instituto Educar contribuiu para uma mudança social na minha comunidade. A escola sempre trabalhou conosco de forma coletiva, incentivando-nos a sermos protagonistas de nossa própria aprendizagem e das atitudes que promovem o bem comum. Por exemplo, desenvolver projetos que visam a conscientização ambiental e a agroecologia, além de participarmos de iniciativas comunitárias que fortalecem o senso de responsabilidade social. Isso nos ajudou a refletir sobre a nossa realidade e a agir de maneira transformadora. Q8T4d
Sim, e muito. O trabalho de ler a realidade e interpreta-la está totalmente ligada a tirar encaminhamentos, ações que modifiquem ou ajude na construção prática da superação de necessidades do território, levando a construir de forma coletivo as demandas sociais, hoje ainda, onde atuo, levo essa experiência do método. Leitura da realidade, interpretação, ação e avaliação, que gera uma nova leitura da realidade. Q8T4h

Vê-se que não são unidades empíricas que trazem exemplos concretos de impacto, mas sim um modo de agir, uma postura em comunidade, para qual a formação do Educar foi essencial. Ela estimulou a participação, o protagonismo dos jovens e, sobretudo, um olhar crítico sobre a realidade que os cerca, oferecendo os meios para transformá-la.

b) Esfera Ambiental

Observa-se que a maioria das unidades empíricas relacionadas a essa questão estão, em alguma medida, inseridas na esfera ambiental. Afinal, como a ênfase do

curso era em agroecologia e o curso em agropecuária, muitas das intervenções, proposições e auxílio nas comunidades por parte dos educandos estavam relacionadas ao território e meio ambiente de maneira geral. Entretanto, as unidades empíricas aqui focam nas transformações das práticas agrícolas, saúde do ecossistema, autonomia alimentar e manejo de recursos naturais:

Sim. Até hoje práticas de agricultura sustentável no assentamento, muitas foram desenvolvidas na escola, assim como práticas desenvolvidas na associação dos assentados. Q8T2i
[...]Introdução de Práticas Agroecológicas: Muitos educandos que retornam às suas comunidades após a formação no Instituto Educar começam a aplicar e difundir os conhecimentos sobre agroecologia e agricultura sustentável. Isso inclui o uso de técnicas que promovem a preservação do meio ambiente, como a compostagem, a adubação orgânica, e o manejo integrado de pragas, substituindo o uso de pesticidas e fertilizantes químicos. Por exemplo, em diversas comunidades, educandos criaram hortas comunitárias baseadas nos princípios agroecológicos, garantindo acesso a alimentos saudáveis, sem o impacto ambiental negativo das práticas agrícolas convencionais. Essas ações não só melhoram a qualidade de vida das famílias, mas também inspiram outras pessoas da comunidade a adotarem práticas mais sustentáveis. Q8T6a
Sim, não só na comunidade mas na vida, além das técnicas ensinadas, como o PRV que era o foco e a agroecologia, foi ensinado como viver em sociedade, viver em harmonia em grupo. Q8T1f
Sim! muito forte esse princípio na época estava acampada ainda, então desenvolviamos tarefas nas bases e no início da etapa era relatado o que fazíamos na prática e se participava (contribuía com tarefas voltadas para o platiu e manejos agroecológicos). Q8T3b
Busquei em cada tempo comunidade que fui realizando aplicar as experiencias adquiridas na escola, seja através de praticas como, desenvolver um horto medicinal como até mesmo o conhecimento através do dialogo, passando meus aprendizados. Q8T6d
Sim. Um dia exemplos que vou relatar é que em umas das palestras que administrei fui questionado porque nós não podíamos usar defensivos agrícolas. Onde mostro vários exemplos de doenças que causa os defensivos agrícolas. E mostra a diferença entre comer uma alimento saudável produzido no sistema agroecológica e o não agroecológica. Q8T7h
Sim, contribuir com a comunidade pra afirmar a terra conquistada como um espaço de produção de alimentos. Q8T3d

As **práticas agroecológicas** aprendidas no curso são utilizadas até hoje em alguns assentamentos, conforme afirmado por T2i. A compreensão do impacto que as práticas agroecológicas geram na comunidade foi bem expressa por T6a “Essas ações não só melhoram a qualidade de vida das famílias, mas também inspiram outras pessoas da comunidade a adotarem práticas mais sustentáveis”.

Práticas como manejo sustentável do solo, a produção orgânica, e a produção de alimentos sem venenos, impactam positivamente todo o ecossistema do território, além da saúde e bem-estar das pessoas. Isso é defendido por T7h, que em sua comunidade promove uma alimentação saudável por meio da agroecologia.

Tais práticas geram, consequentemente, uma **conscientização ambiental** sobre a importância de cuidar do meio ambiente e diminuir os danos causados pela agricultura convencional. A criação de hortas comunitárias e o incentivo à sistemas de produção sustentáveis promovem em toda a comunidade uma **autonomia alimentar**, no sentido de uma alimentação saudável, diversa e economicamente viável.

c) Esfera Econômica

Na esfera econômica observa-se impactos na geração de renda, autonomia financeira e **fortalecimento da economia local**.

Sim! A organizar a produção (leite) com isso consequentemente muda a vida social do produtor. Q8T1b
Sim com certeza inclusive tem até os dias de hoje trabalhos de acompanhamento a produtores da região nas diversas atividades desenvolvidas na região. Q8T1c
A entender melhor e contribuir principalmente nos processos produtivos e sócia da Cooperativa onde moro. Q8T4b
Sim onde a minha propriedade e um modelo destaque em agro floresta sustentável de alimentos orgânicos saudável. Q8T5h
Acredito que em minha unidade de produção em minha casa, trouxe muitas técnicas pra desenvolver que dão certa até hoje. Q8T7b
Não! Mas em breve vou atuar como técnico pra algumas famílias e reforçar a produção de frutas agroecológicas. Q8T7c
No meu assentamento eu vejo a importância de ter a terra a vida que as pessoas têm a dignidade de ter comida de qualidade ter lazer um carro bom...Q8T1q

O impacto na esfera econômica é notável, especialmente, na **criação das cooperativas**, no seu fortalecimento e no desenvolvimento da economia local. No entanto, essa esfera é fortemente influenciada pela forma como os processos produtivos são organizados. O registro de T1b exemplifica como o conhecimento da organização da produção do leite provocou mudanças na sua vida social como produtor. Técnicas aprendidas no Educar, e que “dão certo até hoje” (T7b), demonstram como elas são economicamente mais viáveis e capacitam os egressos a desenvolverem atividades que geram renda de forma sustentável, produzindo e comercializando alimentos orgânicos (T2b), ou trabalhando com assistência técnica (T1c).

A materialização desse fortalecimento da agricultura familiar e da economia local é expressa quando T1q relaciona a terra conquistada em seu assentamento à dignidade daquela comunidade: ter alimento de qualidade, lazer e bens como um carro bom. Não se trata apenas de geração de renda, mas de dignidade e qualidade de vida no campo.

d) Esfera Educacional

Os impactos do Instituto Educar nesta esfera correspondem às alterações na aquisição de conhecimento, a valorização de saberes e ao acesso a oportunidades de formação. O registro T5d expressa como o acesso ao Educar refletiu em sua comunidade:

> Sim. Apesar de nossa comunidade ser solidificada dentro do MST estávamos esquecendo das nossas raízes, após nossos adolescentes ingressar no instituto educar fomos colocando em prática no nosso meio ações de solidariedade em comunidades carentes, encontros da juventude organizado por nos jovens... Q8T5d

Uma formação baseada na Educação Popular, como a do Educar, promoveu uma alteração na **disseminação do conhecimento**. Ela fez o educando compreender que o diálogo com os saberes tradicionais da comunidade é essencial para o enriquecimento das práticas no campo. Assim, a comunidade e o educando vivem um "aprendizado mútuo" (T6a). Essa nova relação de conhecimento impacta toda a comunidade, no sentido de que todo sujeito é capaz de aprender e de ensinar. De certa forma, também houve um estímulo para o estudo formal:

> Acredito que sim, pois através da minha experiência de estudo mais jovens da minha comunidade se interessaram em buscar formação, tanto técnica quanto social no instituto Educar e em outros que seguem a mesma linha de formação. Q8T3a

Em relação aos próprios egressos, houve a continuidade dos estudos. Embora não seja possível afirmar se este é um impacto direto da formação, em vários casos, os egressos concluíram o ensino técnico e já ingressaram no ensino superior, no próprio Educar. Isso, indiretamente reflete no desenvolvimento escolar formal daquela comunidade e consequentemente na **melhoria da qualidade de vida**. Dos 82 egressos, apenas 31,9% não continuaram os estudos além do nível técnico; 62,3% cursaram ou estão cursando um nível superior; e 5,8% concluíram a pós-graduação em nível de mestrado.

Sim. Exemplo acho q já dei na questão anterior na questão organizativa da juventude e posteriormente fui presidente da comunidade onde fui um dos fundadores e sempre tive na organização mas vou dar outro na questão produtiva também como havia dito anteriormente fui privilegiado na questão de pesquisa como fui assentamento novo em uma região de assentamentos novos teve várias pesquisa e buscas por adaptação de cultivares. Q8T3i
Sim. Durante os tempos comunidades, procurei estar inseridas em espaços em que pudesse atuar de alguma forma. Na minha comunidade, atuei na horta da escola infantil, auxiliando no plantio e acompanhamento das crianças. Foi uma experiência muito boa, acredito que assim como recebi, ficou algo lá. Mas são muitas as mudanças sociais, sou a primeira pessoa da família a entrar em uma universidade, e tenho certeza que não serei a única. Q8T7f
Sim. Houve muitas mudanças a partir de experiências vividas dentro do Instituto Educar, os núcleos de base e setores de produção são exemplos de métodos e práticas adotados na comunidade a partir de relatos de experiências lá vividos. Q8T3j

Os exemplos acima demonstram como o acesso ao Educar impactou positivamente na qualidade de vida da comunidade. O egresso T3i menciona como os novos assentamentos se beneficiaram dos estudos técnicos realizados pelos educandos para organizar suas produções. Já o egresso T7f relata ter auxiliado a escola de sua comunidade com a horta e destaca ser a primeira pessoa da sua família a cursar um nível superior. Enquanto isso, T3j conta como a sua comunidade adotou o método organizativo do Educar para aprimorar os setores de produção.

É possível inferir que essa nova forma de se relacionar com o conhecimento a partir da Educação Popular, melhorou a qualidade de vida da comunidade, influenciando as práticas agrícolas, a organização das comunidades, cooperativas e coletivos, e o aumento do nível escolar no campo.

e) Esfera Política

Assim como nas outras esferas, a esfera política também abrange a influência da consciência crítica na comunidade em que os egressos realizaram seus projetos do curso. Houve também o engajamento em lutas e participação na construção de políticas públicas:

Essa vivência com os princípios de ensinamentos de Paulo Freire me trouxe muito questionamentos na época. Hoje os questionamentos são outros, no entanto muito válido os ensinamentos para a classe que quer usufruir e ter algo como base. Q8T6e
Creio que sim. Pois quando se passa a ter consciência política, já vai se ter mudanças na sociedade, talvez não tão visíveis a curto prazo, mas quando as pessoas mudam, ela também moldam a sociedade. Q8T4i

Sim. Acredito que a dinâmica de ensino no Instituto Educar procura sempre extrair o máximo da nossa emancipação, buscar nos dar autonomia para tomar decisões e isso acaba refletindo em nós fora do Instituto na comunidade. Q8T5c

Os relatos acima demonstram a compreensão da **formação política** como um instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo. À medida que mais pessoas se conscientizam, mais a organização ganha forma para a transformação da realidade. Inclusive, observa-se como a formação do Educar capacitou os educandos para se tornarem líderes em suas comunidades, atuando conforme suas realidades:

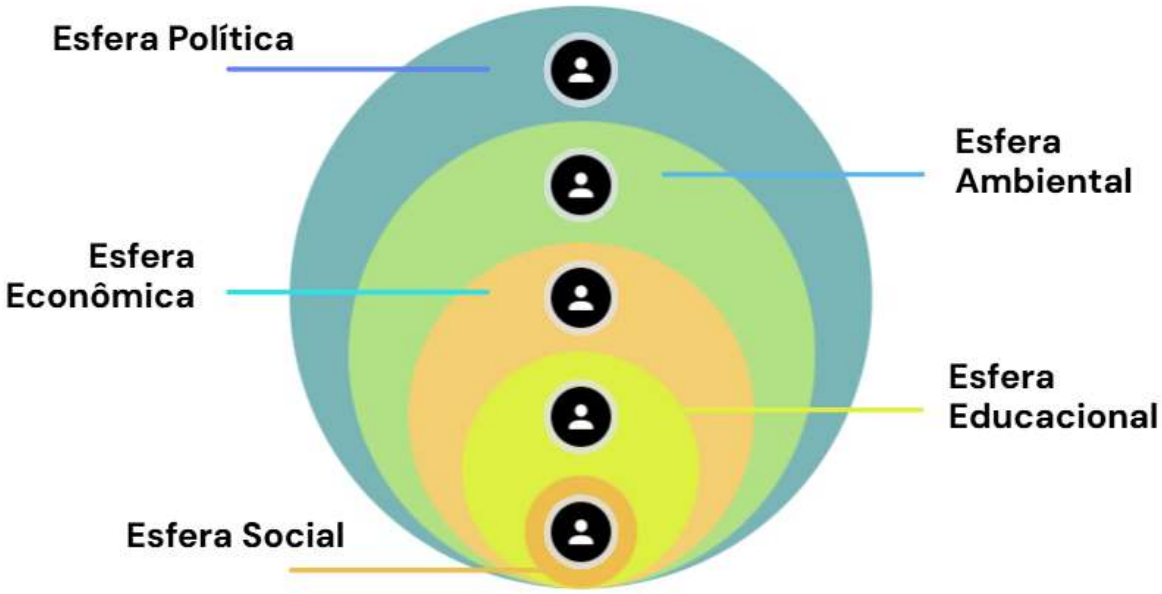
[...] Como um ex-aluno do Instituto Educar, provavelmente posso relatar exemplos de como essa formação promoveu mudanças sociais a partir de uma consciência crítica, refletindo o pensamento de Paulo Freire. Por exemplo, muitos jovens que passaram pelo Instituto Educar assim como eu, voltaram para suas comunidades com um senso de responsabilidade social mais forte. A formação técnica e humana os capacita a atuar em áreas como agricultura sustentável, organização comunitária e preservação ambiental. A partir desse conhecimento, eles podem liderar iniciativas como cooperativas agrícolas, que promovem a geração de renda de forma coletiva, ou projetos de reflorestamento e gestão de resíduos, impactando diretamente a qualidade de vida local. Outra forma de atuação comum é a mobilização para melhorar o acesso a políticas públicas, como programas de apoio à agricultura familiar ou melhorias na infraestrutura escolar e de saúde. Ao tomar consciência de suas capacidades e direitos, esses jovens se tornam protagonistas na articulação com autoridades municipais e estaduais, buscando garantir recursos e políticas que beneficiem suas comunidades. Esses exemplos mostram como a formação recebida no Instituto Educar não apenas oferece ferramentas técnicas, mas também desperta a capacidade de reflexão crítica e ação transformadora, promovendo uma educação voltada para a emancipação e a mudança social. Isso reflete diretamente as ideias de Paulo Freire sobre a importância da educação como um meio para transformação da realidade. Q8T2b

Consequentemente, a **liderança comunitária** gerou o engajamento em lutas e mobilizações por melhores condições de vida no campo:

Sim, a partir do curso comecei a me organizar de forma orgânica dentro do Movimento dos Pequenos Agricultores, onde desenvolvo trabalho junto as comunidades camponesas no desenvolvimento de tecnologias sociais para transição agroecológica. Q8T5e
Participação mais ativa das lutas e ajuda com meus pais no lote. Q8T5l
Sim. Já ajudei a construir diversos processos de luta, organização entorno a agroecologia. Q8T6f
Acredito que dei spoiler na pergunta 1, mas vou relatar outro momento, um dos outros fatores que influenciaram a formação minha no educar foi a ajuda através do grupo de jovens a eleição de um vereador no município representado por nós, que atualmente foi reeleito e tem feito diferenças na comunidade como projeto de implantação de uma quadra coberta, realização de demandas de estradas e das escolas, foram saciadas também, o que tem feito a diferença na comunidade. Q8T7e

A seguir, é possível observar as esferas e sua relação de conexão a partir do infográfico:

Figura 16 - Esferas com impactos coletivos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A maioria dos relatos demonstra impactos significativos em suas comunidades, com resultados mais visíveis nas esferas ambiental, econômica e política e outros menos visíveis ou quantificáveis nas esferas social e educacional. No entanto, é importante mencionar que três egressos (T4c, T5a, T5i) responderam negativamente a essa questão, no sentido de não gerou uma mudança significativa em suas comunidades. Outros, por sua vez, relataram dificuldades em atuar em suas comunidades ou de impactá-las de forma mais abrangente:

Acho meio complexa essa pergunta. Acho difícil um estudante ao retornar para sua comunidade conseguir modificar ou trabalhar com a moral, costumes e hábitos da sociedade. Acho que ao retornar para o local de moradia acaba se inserindo aquela realidade. Mas acredito que todos que estudaram na minha turma saíram com capacidade de interpretar a sociedade, porem não sei qual o nível de capacidade para aplicar e modificar essa estrutura de sociedade que vivemos. Q8T1m
Acho que talvez não seja um indivíduo responsável pela transformação dos outros, mas auxiliou a ver de forma crítica a realidade, assim como os indivíduos da comunidade tbm faziam já suas leituras, de acordo com suas experiências. Q8T3f
Essa já uma pergunta mais complexa, dentro de nossas comunidades principalmente se tratando de mim moro no norte gaúcho, fica mais difícil de fazer mudanças, afinal é uma região de maioria conservadora, o máximo que consegui ter um impacto pessoal e ser diferente da maioria da comunidade. Q8T6b
Acho que sim, mas na minha comunidade não teve nenhuma mudança significativa, pois é um problema da comunidade de não dar abertura e mais chances pros jovens de lá. Q8T7i

Dificuldades como trabalhar com a moral e os costumes da sociedade (T1m), comunidades conservadoras (T6b) e a falta de abertura para os jovens (T7i) foram mencionadas como entraves para impactos. No entanto, ambos os relatos demonstram a compreensão de que é preciso, antes de tudo, inserir-se na realidade de cada comunidade. O registro de T3f é essencial, pois expressa a importância do trabalho coletivo e que não é possível ser responsável pela transformação do outro. Afinal, cada sujeito de uma comunidade já tem a capacidade de fazer suas leituras e compreensões da realidade a partir de suas próprias experiências.

Outro fator importante é que cada egresso possui uma visão particular do que significa impactar uma comunidade. É interessante notar que os três que responderam que a formação do Educar não auxiliou em alguma mudança social na comunidade, em outra questão, afirmaram que a mesma formação impactou positivamente suas vidas. Embora a compreensão de impacto e mudança social seja subjetiva, o relato a seguir expressa a profundidade dessa reflexão ao afirmar que "a mudança social é um dos processos mais complexos que existem":

> Dentro da comunidade e cooperativa teve algumas coisas, algo muito mais no sentido de um trabalho de formiguinha com a gurizada, a proposição de conversas diferentes em torno das perspectivas. Acredito que o trabalho de extensão da agronomia, colocando os estudantes em dialogo com os agricultores da comunidade tenha sido uma experiencia que de fato teve um impacto maior dentro da comunidade (No técnico fomos pra outro assentamento, e la pude sentir que a extensão é algo um pouco mais marcante e tem uma capacidade de troca de conhecimento e de construção muito grande) Logo que me formei na escola eu iniciei a graduação então não tive um tempo pra de fato construir um processo, e acredito que a mudança social é de um dos processos mais complexos que existem, olhando pra hoje temos um choque de geraçãoes e de vivencias cada vez maior, a distancia entre o que nossos avós viveram e o que a gente ta vivendo é algo assustador, as redes sociais e as midias digitais entraram na nossas vidas como uma droga, é um periodo dificil de construção, de luta, meias verdades tem ganhado força. T7l

É correto afirmar que as dificuldades encontradas na convivência do coletivo, na organicidade do Educar e do próprio movimento, refletem as dificuldades da sociedade em geral. Afinal, a estrutura social é a mesma, apesar das nuances e focos de resistência. Além disso, os impactos variam de acordo com o contexto local, as características e o perfil do educando inserido na comunidade e nas ações desenvolvidas.

Portanto, compreende-se que as dinâmicas e os desafios observados no Educar — sejam na convivência coletiva ou em sua organicidade — são, em essência, um espelho das complexas estruturas da sociedade. A diversidade de impactos além de reforçar a natureza multifacetada dessa formação, ilumina as particularidades do

Instituto Educar e também oferece um prisma para a reflexão mais ampla sobre os caminhos da educação emancipatória.

Concluindo a pesquisa, sintetizam-se, a seguir, os impactos do Educar na vida pessoal dos egressos e nas comunidades em que estão inseridos. Este item finaliza a discussão, apresentando as contribuições do Instituto para a emancipação e o protagonismo dos ex-alunos, validando a tese proposta.

SEMENTES DA LIBERDADE: O EDUCAR E O PROCESSO EMANCIPATÓRIO DE SEUS EGRESSOS

Se todos plantassem uma semente
Seria pão demais pra pouca gente
E faltaria gente para tanta terra.
(Vinicius Santos/Vaine Darde)

Na introdução desta tese, foi apresentado as experiências que moldaram a pesquisadora, especialmente o Estágio Interdisciplinar de Vivências (EIV). Essas vivências foram cruciais para a formulação da questão suleadora deste estudo: **Quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo?**

O item 1.1.2 da metodologia delineou os pressupostos gnosiológicos e ontológicos que fundamentam a visão de mundo da pesquisadora e suas abordagens para a construção do conhecimento. Essa seção também estabeleceu a abordagem epistemológica adotada para abordar o objetivo geral desta tese. Para cumprir tal objetivo, a pesquisa foi organizada sob a lógica entre pergunta e resposta. Os capítulos simbolizam uma jornada, comparável à preparação do solo, ao plantio das sementes, às colheitas e à concretização dos sonhos. Os três primeiros capítulos dão forma ao problema de pesquisa.

O primeiro contextualizou a pesquisa e detalhou a metodologia, descrevendo o caminho a ser percorrido. O segundo capítulo desvendou a perspectiva teórica desta tese, sublinhando a relevância do estado do conhecimento para a formulação do problema. O terceiro capítulo representou a "fertilização do solo" pelo referencial teórico, preparando-o para a análise de dados. Dessa forma, o contexto da pergunta respondeu à três objetivos específicos:

- Elaborar uma linha histórica da produção do conhecimento das categorias emancipação, juventude do campo e educação do campo realizadas no período de 2002 a 2022;

- Comparar os referenciais teóricos que sustentam as categorias Emancipação, Juventude do campo e Educação do campo; Identificar mediante as produções teóricas apontadas no Estado do Conhecimento os autores que, a partir do aspecto da experiência formativa, possam consubstanciar a análise do processo emancipatório junto aos egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Educar;

- Refletir a partir da mesma base teórica o que dizem os principais documentos regulatórios e diretrizes que regem o ensino médio técnico e a Educação do Campo acerca da emancipação no processo de aprendizagem;

Entre as evidências sinalizadas pelo contexto da pergunta, chama a atenção que as pesquisas sobre educação e emancipação são extensas na produção *stricto sensu*, embora um número considerável delas não descreva o conceito de emancipação que ancora as discussões. Em contrapartida, a análise dos oito documentos regulatórios (item 3.4) revelou a ausência quase unânime do termo "emancipação" e o compromisso com a cidadania, autonomia, pensamento crítico e, mais recentemente, com o protagonismo. Contudo, a forma como essas expressões são apresentadas acaba por mascarar a real possibilidade de uma educação emancipatória.

Ainda no contexto da pergunta, três categorias *a priori* de análise foram definidas: formação, organização e intervenção, que são eixos fundantes da organização popular. Tais categorias foram fundamentadas especialmente a partir de Adorno e Freire. Somado a esses autores, Dewey e Josso teorizam o conceito de experiência formativa. Assim, a condução desta pesquisa alinha-se diretamente com esses autores e categorias.

Finalmente, o contexto analisado evidenciou a carência de pesquisas no campo educacional sobre iniciativas como o Instituto Educar, que integram movimentos sociais e o acompanhamento de egressos. Os capítulos subsequentes, portanto, aprofundam-se em uma experiência ímpar para a pesquisa em educação. Essa singularidade reside no fato de a experiência ser formalmente reconhecida e regulamentada, ao mesmo tempo em que adota posturas radicais frente às normas estabelecidas, o que ocasionalmente resulta em confrontos. Assim, o quarto capítulo teve como ponto de partida a resposta ao seguinte objetivo específico:

- Compreender a perspectiva emancipatória de educação que o Educar indica em seus fundamentos e como ela se relaciona com a perspectiva de emancipação e protagonismo na materialidade da vida de seus egressos.

Diante da análise desmotivadora dos documentos regulatórios em relação à educação emancipatória, o capítulo, intitulado “Amarra teu arado a uma estrela”, oferece um sentimento de esperança ao debate. Este capítulo demonstra como a visão emancipatória presente nos registros do Instituto Educar se alinha com a perspectiva de emancipação vivenciada pelos egressos.

O Educar, desde suas origens, alinha-se à perspectiva emancipatória de Freire, que vê a emancipação como um processo contínuo e diário. Esta é uma emancipação humana, que transcende a esfera política (a qual se limita às estruturas legais de uma sociedade). Nesse processo, o indivíduo se percebe como um ser social e historicamente construído, o que o capacita a buscar a mudança (Freire, 2022).

A construção desse capítulo possibilitou a identificação de quatro evidências significativas. Primeiramente, confirmou-se a ocorrência de experiência formativa nos relatos analisados, com base nos princípios de Dewey (*continuum experiencial* e interação). Essa constatação resultou da comparação entre as experiências vividas como educandos e como egressos, que demonstraram uma expansão e contração do seu entorno. Além disso, foi notável como as experiências da fase de estudante forneceram instrumentos para entender e atuar em situações futuras, algo que os próprios egressos validaram como benéfico.

A segunda evidência destacou que a ação transformadora é o diferencial na experiência formativa do Educar. Isso porque, ao unir o materialismo e a dialética da experiência, a formação fornece tanto o entendimento para a reflexão crítica quanto o método para identificar as contradições envolvidas no objeto de conhecimento e as possibilidades de ação diante da realidade concreta. Essa forma de experienciar capacita os egressos a compreenderem o mundo criticamente e a se engajarem em sua mudança.

Essa constatação ficou clara ao observar que, entre as experiências de postura emancipatória relatadas pelos educandos, a ação transformadora foi a predominante. Infere-se que a notabilidade de tais experiências reside em sua conexão com a realidade concreta dos educandos. Torna-se igualmente evidente a relevância dos princípios da pedagogia do MST, da pedagogia da alternância e da organicidade do Educar, com destaque para seus tempos educativos.

A terceira evidência, na verdade uma descoberta, revela que a relação entre as perspectivas emancipatórias do Educar e dos egressos se manifesta por meio de dimensões de emancipação. Ao analisar as ações atuais dos egressos consideradas por eles de perspectiva emancipatória, foi possível identificar dimensões com diferentes níveis de presença na materialidade de suas vidas.

A mudança na perspectiva do que o egresso considerava como postura emancipatória e o que se considera atualmente revela um aprimoramento da própria

concepção, um desenvolvimento pessoal e a continuidade dos princípios do Educar após a formação.

As dimensões de emancipação identificadas foram: Consciência crítica e política, Solidariedade e justiça social, Sustentabilidade e agroecologia, e Autonomia e protagonismo. Por ser um processo contínuo e inacabado, a emancipação exige que essas dimensões sejam vistas como interdependentes, considerando-se a estrutura social e a realidade concreta do egresso. Por isso, embora algumas dimensões se destaquem mais, elas não são autossuficientes. Elas são, de fato, as raízes que sustentam o processo emancipatório; isoladas, perdem seu caráter emancipatório.

A quarta evidência é uma categoria emergente: a coletividade. Observou-se uma considerável permanência no processo emancipatório entre os egressos; 62 dos 82 respondentes afirmaram que a formação no Educar contribuiu para a compreensão de uma educação libertadora, conforme Paulo Freire, e todos relatam ações atuais que consideram de perspectiva emancipatória.

Ao investigar o que poderia manter essa permanência no processo e a continuidade dos princípios apreendidos na formação, chegou-se à categoria "coletivo". Essa, inclusive, foi uma expressão utilizada de forma unânime pelos respondentes. No entanto, a participação em coletivos precisa ser mediada pela experiência formativa, só neste cenário o coletivo pode ser considerado um ambiente privilegiado para uma educação emancipatória e, consequentemente, para ações transformadoras com maior impacto.

No quinto capítulo, “Safras e Safras de Sonhos”, simboliza tanto o tempo de plantio quanto o de colheita. Nesse contexto, o capítulo anterior já indicou que a experiência formativa do Educar foi um marco significativo na vida dos egressos, e seus relatos foram fundamentais para identificar as dimensões de emancipação. Metaforicamente, o Educar e os educandos realizaram um bom plantio e colheram resultados satisfatórios em termos de realização pessoal e coletiva.

O capítulo, então, respondeu ao seguinte objetivo específico: **Apontar limites e possibilidades para o desenvolvimento de um projeto pedagógico cujo caráter formativo esteja voltado para a formação da emancipação humana, a partir da experiência formativa de quem já vivenciou o processo educativo**.

Para isso, primeiramente, o projeto pedagógico do Educar foi apresentado a partir de três categorias *a priori*: formação, organização e intervenção. Dessas,

apenas a categoria “intervenção” não apresentou relatos relacionados a obstáculos ou dificuldades. O que pode significar o entendimento da experiência como dialética, com contradições e dificuldades inerentes ao processo.

A categoria Coletivo é novamente identificada, mas agora de forma transversal, permeando todo o tripé - formação, organização e intervenção. A presença do coletivo é notada em todas as experiências relatadas nas questões 1 e 2, sendo que em muitas delas, ele constitui o foco principal da resposta. Isso reforça a tese de que o coletivo é a força motriz do processo emancipatório.

Em seguida, foram apresentadas e classificadas as ações que potencializam ou estimulam uma formação emancipatória, bem como as dificuldades associadas a cada uma. A análise dessas ações revelou quatro elementos intrínsecos: o reconhecimento do popular, o enraizamento das comunidades e a reconstrução de identidades, o sujeito como emergência na ação, e a ruptura e insurgência como aspectos inerentes à formação.

Após responder ao último objetivo específico e reafirmar o papel central da formação do Educar no processo emancipatório dos egressos, chegou o momento de observar os efeitos concretos dessas ações na vida dos egressos, ou seja, a última fase da safra: a colheita.

O sexto e último capítulo, intitulado “Quilos e Quilos de amor”, vem responder ao objetivo geral desta tese: analisar quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos, e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo.

Os impactos foram analisados, primeiramente, na vida pessoal dos egressos e, em seguida, em suas comunidades. Em relação aos egressos, os impactos foram categorizados nas esferas pessoal, profissional, ambiental e social. Já os impactos na comunidade dos egressos ocorreram nas esferas ambiental e social, mas também nas esferas econômica, política e educacional.

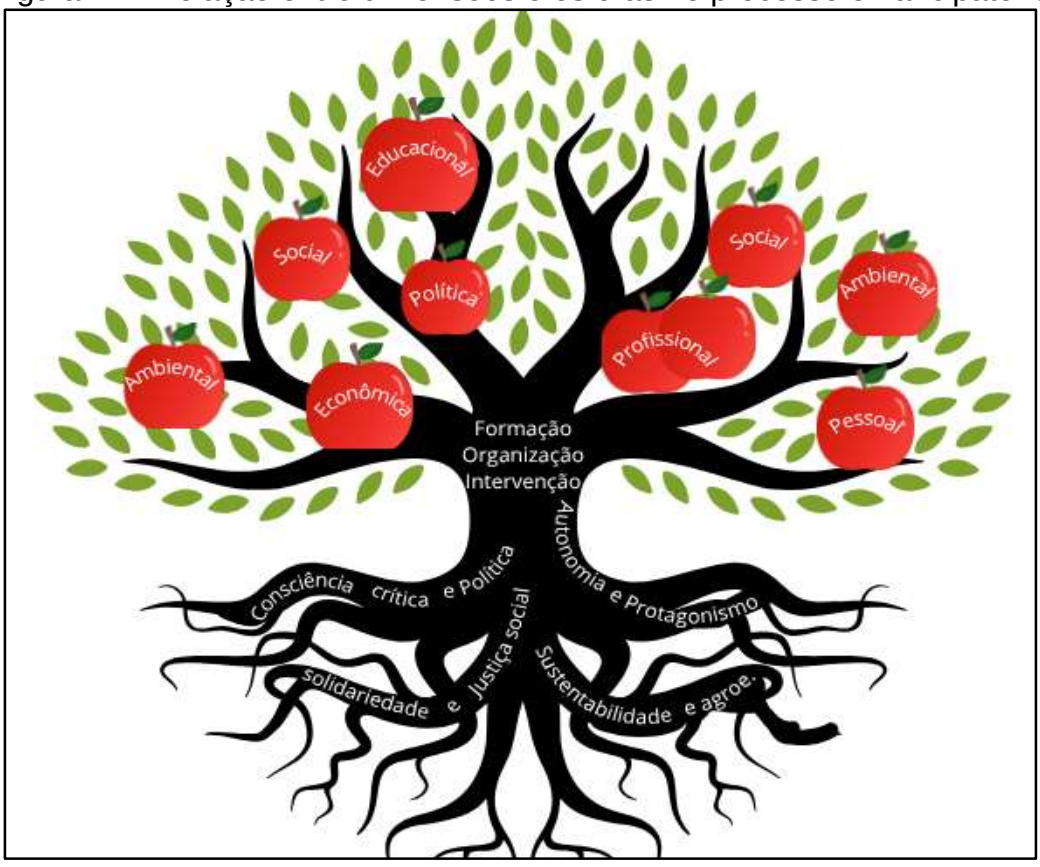
Observa-se uma conexão direta entre o egresso e a comunidade nas esferas social e ambiental. A evolução individual do sujeito se reflete no seu ambiente de vida. De modo similar, os impactos na esfera profissional do egresso se manifestam diretamente na esfera econômica da comunidade, enquanto as esferas social e ambiental do egresso se refletem nas es esferas política e educacional da comunidade.

A primeira parte do objetivo geral foi respondida: os impactos existem, tanto individual quanto coletivamente. Eles variam de acordo com o contexto local, as ações desenvolvidas e o perfil dos sujeitos organizados. Isso, mais uma vez, reforça a ideia de que cada experiência formativa é única e expande ou contrai o ambiente.

Quanto à contribuição do Educar no processo emancipatório dos egressos, esta pode ser explicada pela manutenção dos princípios adquiridos em uma formação baseada no tripé formação, organização, intervenção e o coletivo. Essa formação possibilitou que os educandos tomassem consciência desse processo ou, para aqueles que já a possuíam, que a desenvolvessem ainda mais. Assim, por meio da experiência formativa e das ações transformadoras, cada educando trilhou seu próprio caminho entre as dimensões da emancipação.

A depender da dimensão que o egresso está mais ou menos inserido no seu processo de emancipação, os impactos direcionam-se a esferas específicas, inicialmente no âmbito individual e, consequentemente, na comunidade em que o sujeito está inserido. Ao considerar as dimensões como as raízes do processo emancipatório, interligadas e capazes de gerar impactos em diversas esferas, podemos visualizar essa relação a partir da imagem de uma árvore:

Figura 17 - Relação entre dimensões e esferas no processo emancipatório



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa metáfora ilustra a complexidade do processo de formação, suas raízes de sustentação, o tronco e os frutos que gera, validando a emancipação como um processo vivo, dinâmico, contínuo e transformador. As raízes, profundas e vitais, interconectadas representam as dimensões da emancipação que o Educar, enquanto instituição educacional, nutre em suas formações.

A **Consciência Crítica e Política** representa a raiz que se aprofunda no esclarecimento (Adorno, 2020), na compreensão das estruturas de poder e dos meios para sua manutenção, permitindo aos egressos uma nova leitura da realidade e o incentivo à participação em coletivos. A **Solidariedade e Justiça Social** formam a raiz que impulsiona a conexão com o coletivo, a prática da Educação Popular e a busca por um bem-estar compartilhado.

A raiz que ancora a prática a um modo de vida em harmonia com a natureza é a **Sustentabilidade e Agroecologia**. Já a **Autonomia e Protagonismo** são a raiz que busca o autoconhecimento como essencial para um protagonismo frente à própria vida, o exercício da liderança e a atuação em Cooperativas e assentamentos. Essas dimensões sustentam a emancipação e fundamentam a capacidade dos egressos de se tornarem sujeitos de sua própria vida e da transformação social.

O tronco da árvore pode ser interpretado como a formação oferecida pelo Instituto Educar, sustentada pelo tripé – **formação, organização e intervenção**, e em crescimento contínuo por meio do **coletivo**. O tronco funciona como o canal por onde a seiva, extraída pelas raízes, flui e se distribui. Por meio da pedagogia da alternância e da agroecologia, são fornecidos instrumentos e habilidades que permitem que a emancipação se materialize no cotidiano dos egressos e, por consequência, na comunidade.

Os frutos representam os impactos identificados. Na vida pessoal dos egressos, observa-se a realização e desenvolvimento pessoal, aquisição de habilidades profissionais, melhoria na qualidade de vida, ampliação do círculo social e práticas ambientais mais conscientes.

Nas comunidades, os frutos se multiplicam por meio do fortalecimento da organização comunitária, da formação de líderes (especialmente jovens e mulheres), da mudança das práticas agrícolas para um manejo responsável dos recursos naturais, do aumento da geração de renda e autonomia econômica, do acesso à educação, e do engajamento em lutas por políticas públicas.

As esferas impactadas na vida pessoal e na comunidade dos egressos, identificadas nos itens 6.1 a 6.3, são representadas visualmente como frutos de uma mesma árvore. Essa analogia busca expressar a conexão e o transbordamento entre as esferas, demonstrando como o desenvolvimento individual influencia e se reflete no desenvolvimento coletivo.

No entanto, é fundamental reconhecer que nem toda semente germina, nem toda árvore dá frutos. Compreender que nem todas as experiências geraram impactos visíveis ou positivos corrobora a perspectiva de que a transformação social é um processo complexo e não linear.

A análise também revelou situações em que os egressos não perceberam impacto direto ou significativo. Esse fato reflete questões como a **complexidade da mudança social**, um processo que envolve diversos fatores que ultrapassam a formação individual. Há também a **especificidade do contexto local** e a **resistência** percebida por alguns egressos. O Educar pode fornecer as ferramentas, mas a aplicação de uma prática e seus impactos dependem do contexto específico e de uma série de possíveis desafios, como a falta de abertura de algumas comunidades, a resistência conservadora não apenas social, mas também em relação à agroecologia e a práticas que se opõem à agricultura convencional.

O choque de gerações e culturas pode dificultar a adoção de novas práticas. Além disso, existe o tempo de maturação do impacto, já que mudanças sociais e ambientais raramente são imediatas. Um exemplo disso é o impacto percebido por um egresso anos depois de sua primeira ação, que resultou na criação de um coletivo cujas conquistas só agora estão sendo visualizadas.

Portanto, a percepção do que é um impacto é subjetiva entre os egressos. O fato de um projeto pedagógico ser baseado em princípios de uma educação emancipatória ou libertadora, nos termos de Freire, não garante que seus resultados serão sempre positivos, nem que toda experiência será educativa. Afinal, muitos fatores influenciam se uma experiência será formativa ou não.

Com base nas considerações apresentadas, **é possível confirmar a hipótese da tese: a experiência formativa do curso técnico ofertado pelo Instituto Educar pode contribuir efetivamente para uma educação emancipatória. A tese demonstrou como uma experiência formativa, ancorada em um projeto pedagógico que promove a participação ativa dos educandos, ações diretas e o**

desenvolvimento de uma consciência crítica, potencializa o processo de emancipação.

Ao responder ao objetivo desta tese, procurou-se destacar o papel dos movimentos sociais, especialmente o MST, evidenciar a importância das ações diretas para os educandos e reforçar a importância da formação política para além de uma formação para a emancipação cidadã. Além disso, considera-se a descoberta do coletivo como um aliado central na manutenção do processo emancipatório, o que é fundamental para pensar uma formação nesses termos:

Paulo Freire é um marcante no nosso aprendizado e processo de formação da consciência humana para a emancipação. Nos ensina que o processo de luta coletivo e participativo é um instrumento fundamental na construção do novo homem e nova mulher. Q16T1k
A agroecologia sempre esteve presente na escola, desde a forma como nos relacionávamos com a CPP e Coord da escola e uns com os outros sinto que isso impulsionou a minha formação atualmente de Tecnologia em agroecologia, a emancipação humana que comentei nas outras perguntas, vieram através da escola, mas principalmente das pessoas com quem convivemos, a relação entre nós, a comunidade e a cooperação, inspiradora que tem naquele lugar de muita rebeldia e luta. É valido salientar que nossa turma pode contar sempre com a direção da pedagoga Salete e da nossa querida madrinha Flavia para nos levar ao caminho da formação de técnicos e técnicas em agropecuária com ênfase em agroecologia. Q16T7e

A análise dos relatos demonstra o potencial do coletivo como impulsionador da experiência formativa, atuando especialmente na relação sujeito-objeto. A perspectiva dialética da experiência reconhece a dinâmica e correlação entre o sujeito, o indivíduo que aprende, e o objeto, resultando em uma transformação mútua.

Ao comparar experiências das mesmas pessoas em dois momentos distintos, percebe-se como o princípio da continuidade opera em cada caso e como a qualidade presente influencia sua aplicação. Além disso, é incomparável que uma experiência formativa atravessada por um coletivo cujos membros estão mais próximos em relação aos objetivos comuns, é uma experiência que pode ser mais rica, intensa e gerar impactos mais palpáveis.

Por impactos desta tese, pode-se afirmar que a contribuição teórica desta pesquisa reside na confirmação de que a experiência formativa, em um ambiente educacional que potencialize o desenvolvimento de uma consciência crítica e a participação ativa dos alunos, é essencial para o processo de emancipação.

Também se contribui para o aprofundamento da concepção de emancipação neste estudo, ao indicar dimensões de emancipação a partir das experiências de um grupo de 82 pessoas. O fato de os relatos corresponderem a um período entre 2005

e 2022[51], permitiu acompanhar a evolução do conceito de emancipação na perspectiva de sujeitos que vivenciaram o mesmo processo de formação.

Isso confirma, nos termos de Freire (2022b, p. 48), que a emancipação é o "homem libertando-se", justamente porque o sujeito "liberto" ou emancipado só é viável pela superação da contradição opressores-oprimidos. Tal superação ocorre de acordo com as condições materiais e subjetivas de cada situação, uma de cada vez. Por essa razão, o processo é dinâmico, interconectado entre suas dimensões, e cada processo emancipatório percorre as dimensões de acordo com suas experiências, sempre mediado pelo ambiente.

A contribuição metodológica observada reside na potencialidade da hermenêutica para a pesquisa em educação, especialmente com egressos. O círculo hermenêutico, enquanto dispositivo metodológico de interpretação, permitiu considerar a experiência do Educar, no curso técnico, como um todo em relação às suas partes (os egressos), e vice-versa. Isso ocorre porque os egressos são partes que compõem o Educar, em uma "relação íntima de coerência entre as partes individuais de um discurso devido a uma totalidade sobreposta, construída com as partes individuais" (Palmer, 1999).

Uma pretensa generalização busca identificar características comuns em um conjunto, e as categorizações permitem classificar relações que se deseja evidenciar. Contudo, a Análise Textual Discursiva (ATD), em sua forma de generalizar, possui pressupostos gnosiológicos como abstrair, separar e selecionar, que possibilitam a observação do singular, do diferente, do que destoa do comum.

A interpretação na ATD possibilita uma leitura teórica profunda e complexa dos fatos empíricos. Nela, uma categoria criada a partir de uma única unidade de sentido possui a mesma relevância que uma categoria originada de múltiplas unidades. Isso permitiu confirmar que uma educação emancipatória não pode ser padronizada:

> Talvez eu devesse dizer também que as habilidades para a transformação distribuem-se de forma desigual. Se me apresento diante de uma nova classe, não posso supor que essa classe repita o desenvolvimento ou a transição da classe anterior. Nem que repita a resistência à transformação da classe que a precedeu. Tenho que redescobrir a distância que esse novo grupo pode percorrer. Pode ser que resista à transição o tempo todo, mesmo que eu esteja lecionando o mesmo curso que, no período anterior, produziu uma transformação notável. Posso prever muito pouco o que sucederá de uma classe para a seguinte (Freire, 2022, p. 49-50).

[51] 2005 corresponde ao início da primeira turma e 2022 foi o ano em que a pesquisa de campo se iniciou.

Investigar e socializar experiências educativas, identificando o que gerou as situações para a transformação, quais foram os meios, facilitadores, obstáculos e resistências, é mais proveitoso para a construção de novos projetos pedagógicos do que apenas seguir orientações e repetir outras experiências.

Esse tipo de estudo pode contribuir empiricamente informando políticas públicas para a Educação, impactando práticas profissionais e a atuação de organizações. Outra contribuição importante no campo da Educação é a análise da relação entre Movimentos Sociais e Estado. Essa parceria não precisa ser necessariamente de cumplicidade, o Educar, como parte de um movimento social, conseguiu manter a sua proposta pedagógica e social, mesmo com a possibilidade de ser dissidente do Estado. É possível fortalecer os aspectos transformadores e positivos no coletivo e mitigar os seus potenciais efeitos negativos, o que será determinante no processo é a forma como a instituição media os conflitos.

Quanto às limitações desta tese, especificamente em relação à coleta de dados, identificou-se uma dificuldade que também foi evidenciada por um egresso:

> Acredito que eu poderia ter aprofundado mais. Mas eu gosto mesmo é de conversar olho no olho, qualquer dúvida pode me chamar que irei responder. pode ser em áudios emfim como desejar. Q16T1q

A escolha da técnica para a coleta de dados foi influenciada pela delimitação temporal e pelas dificuldades de acesso para a realização de entrevistas. Embora a conversa informal por meio de aplicativos como WhatsApp e Instagram tenha sido inevitável, por serem, em muitos casos, o único meio de contato, os dados utilizados para a análise restringiram-se aos questionários, em respeito ao termo de consentimento.

Ainda sobre o processo de análise, Gadamer (1998) defende a impossibilidade de uma objetividade interpretativa. Para ele, toda interpretação é composta pelas percepções do intérprete, ou seja, por pré-concepções que podem ser modificadas ou não dentro do círculo hermenêutico. Portanto, uma possível limitação desta tese pode ser a própria qualidade do exercício de análise da pesquisadora, condicionada às suas habilidades de leitura crítica e compreensiva da realidade, bem como ao conflito das interpretações já sedimentadas.

Para finalizar, evidencia-se o personagem principal desse percurso e uma motivação para o “esperançar”:

> Antes de ingressar no Instituto Educar, eu não participava de coletivos ou movimentos sociais, e essa experiência representou um grande crescimento em todas as áreas da minha vida. A aprendizagem da socialização e o envolvimento com questões ambientais e sociais foram transformadores e me influenciaram profundamente. Carrego comigo valores e lições que só quem vivenciou essa experiência pode entender, incluindo uma mudança emocional significativa que me tornou uma pessoa mais apaixonada por quem sou hoje. Espero sinceramente que muitas outras pessoas tenham a oportunidade de vivenciar algo tão importante e impactante em suas vidas. Q16T4d

Espera-se que esta tese tenha proporcionado ao leitor a oportunidade de compreender essa vivência tão impactante na vida de alguns egressos. Que ela contribua para a reflexão sobre uma educação emancipatória e, acima de tudo, que os frutos apresentados não marquem o fim de um ciclo, mas o início de novos plantios.

Mesmo diante das adversidades e da oposição de um sistema do agronegócio consolidado, **os impactos observados nas vidas dos egressos e em suas comunidades são a prova concreta da resiliência e do potencial transformador da agroecologia e da educação popular.** Eles representam a semente de um futuro mais justo, sustentável e autônomo para os povos do campo e para a sociedade.

A PESQUISADORA NA PESQUISA: MERGULHOS DISCURSIVOS

“Uma pessoa, para se desenganar, precisa de tocar com a mão nas aparências”.
(Cervantes)

Escrevo estas últimas considerações em primeira pessoa. Afinal, a hermenêutica, como recurso investigativo nesta tese, não só me proporcionou uma nova compreensão do meu problema de pesquisa, mas também me impulsionou a um movimento de autoanálise, em relação a mim mesma e à forma como me vejo no mundo.

A hermenêutica posiciona a autocompreensão no centro das atenções, incluindo a do próprio cientista (Miranda, 2016, p. 166). Isso me permitiu refletir sobre como a metodologia opera no processo de compreensão, contribuindo para que eu não me alienasse em minha subjetividade e historicidade.

Além disso, a prática da Análise Textual Discursiva (ATD) parece gerar “metamorfoses” inesperadas em seus praticantes. Moraes e Galiazzi (2016) apresentam, em sua pesquisa com mestrandos e mestres que utilizaram a ATD, que essa modalidade de análise pode provocar a transformação do(a) pesquisador(a) e de sua realidade.

Dito isso, nada mais justo do que eu compartilhar estas últimas reflexões a partir do caminho que trilhei. A pesquisa de campo com participantes pode gerar diversos sentimentos em quem a utiliza. Eu me perguntava: "Será que vou conseguir o número de respostas que preciso? Se eu tiver poucas participações, a pesquisa ainda será válida? E se as respostas forem apenas superficiais?".

E a pergunta que mais me fiz nesse processo: Será que conseguirei construir um bom diálogo entre as respostas dos questionários e as teorias? O leitor conseguirá "ouvir" os egressos no texto, ou eles serão apenas ilustrados a partir das minhas preconcepções?

De fato, fui positivamente surpreendida pelo número de egressos que me responderam, a ponto de me fazer refletir sobre as questões que levantei anteriormente. Cheguei ao meu objeto de estudo por meio de uma experiência coletiva, e alcancei esses resultados por meio de outra. O contato com os egressos exigiu diálogo com muitas pessoas — pessoas que não me conheciam, mas que generosamente dedicaram seu tempo para me ajudar de diversas formas: enviando

convites para meu questionário em grupos de WhatsApp, contatando vizinhos de cooperativa e assentamentos e me fornecendo o contato de ex-colegas.

Acredito que há um significado profundo a ser compreendido (e ouvido) quando uma mulher, que trabalha o dia todo com a venda de marmitas, cuida dos filhos e da família, se dispõe a compartilhar suas experiências com uma desconhecida. Há também um significado para aquele egresso que, vivendo em uma comunidade distante e dedicando-se a um trabalho de base do movimento, utiliza parte do seu único dia na cidade, com acesso à internet, para me responder.

A pessoa que me pede mais prazo para responder porque está fazendo campanha política para sua mulher candidata, essa pessoa quer ser lida. Ou ainda o egresso que me pediu se conseguiria esperar a safra terminar para me responder, ele quer responder.

O tempo para a reflexão e o conhecimento é sempre escasso para o trabalhador, e essa espera me fez pensar. Era muito comum ler ou ouvir (por áudios) pedidos como: "Espera chegar o fim de semana que vou tentar te responder", "Espera eu terminar de colher e quando chegar em casa te respondo", "Depois do trabalho eu estudo, então se eu não responder pode me chamar". Houve também aqueles que não conseguiram responder porque estavam participando de feiras, realizando trabalho de base em cidades do interior, ou estavam em acampamentos sem acesso à internet. Apenas um egresso se negou a responder ao questionário.

Trocamos muitas conversas, e vários egressos continuaram mantendo contato e relatando outras experiências via WhatsApp. Por motivos éticos, não posso compartilhar esses detalhes, mas eles, de alguma forma, fizeram parte da minha análise, já que sou um sujeito cognitivo neste processo de pesquisa. A pesquisa, da forma como foi desenvolvida metodologicamente, me permitiu ver a teoria na prática, aprofundou conceitos e me trouxe novos conhecimentos e entendimentos sobre como fazer ciência.

O que mais me instigou foi perceber que nem sempre estive tão aberta para compreender certas situações, e ainda não tenho certeza se estou. Gadamer (1997) me fez entender que a receptividade é essencial para a alteridade do texto, e que isso não implica neutralidade em relação ao objeto. Pelo contrário, ter consciência das minhas próprias antecipações permitiu confrontos internos e diálogos entre minha verdade e o objeto de conhecimento, trazendo, de certa forma, o conforto de racionalizar que a interpretação é sempre possível e infinita.

A metodologia escolhida me permitiu refletir, a partir de Freire, como eu poderia diminuir a distância entre meu contexto acadêmico e a realidade dos egressos, na medida em que me comprometesse com o diálogo. Como Freire (2022b, p. 248) aponta, "A questão do poder está lá, envolvendo nossos idiomas e os problemas da linguagem, apesar de nem sempre percebermos esse poder". É possível observar nas unidades empíricas diversos erros gramaticais, erros que poderiam desqualificar toda a experiência, visto que a linguagem padrão estabelece relações de poder.

Ter a percepção de que minha forma de me apresentar e de escrever poderia ser um obstáculo para um diálogo verdadeiro me fez perceber o privilégio que tenho. Busquei, então, evitar que isso fosse um empecilho, mantendo-me aberta para conhecer cada vez melhor uma realidade que não é a minha.

Devo mencionar que a ATD e a hermenêutica me impulsionaram a revisitar o texto diversas vezes, a renomear unidades de sentido em múltiplas ocasiões, a rever algumas categorias e até mesmo a modificar a estrutura dos metatextos. O retorno ao texto sempre foi motivado por algum conflito entre minhas preconcepções e o próprio texto, ou mesmo quando o texto não fazia sentido algum. Nessa dinamicidade, busquei pelas interpretações mais apropriadas.

Aliás, buscamos, pois a relação com a orientadora é essencial para validar essas categorias e rever continuamente o caminho com base nos resultados prévios. É possível dizer que a orientadora também é um sujeito da pesquisa? Em diversas orientações, quando esta tese ainda estava em fase de planejamento, eu ouvia dela: "Eu entendo o que você quer dizer, mas acho que você ainda não entendeu." "O que você realmente quer com essa pesquisa?" "É isso mesmo que você quer responder? Por quê?".

Tive como orientadora alguém que me fez questionar minhas certezas, não para que eu as mudasse, mas para que eu entendesse se eram de fato certezas e o que me motivava. Estar motivada, saber o que me impulsiona e poder dialogar com outra pessoa durante o processo de escrita foi essencial para responder a essas perguntas. Lembro-me, como se fosse hoje, do dia em que finalmente compreendi o porquê de querer realizar essa investigação; e, sem receio de ser sensível, com os olhos marejados de emoção (da minha parte, pelo menos), nos abraçamos.

Minhas primeiras experiências com a docência e com os movimentos sociais me fizeram crer que o ser humano é viável. Essa mesma crença impulsionou a pedagogia e as lutas pela educação como um direito universal. No entanto, com o

passar dos anos, ao ingressar na docência pública de nível médio, fui vivenciando o que Arroyo (2015) descreveu como a descrença na pedagogia, na escola e na docência.

Eu presenciei a descrença de muitos professores em relação à capacidade de aprendizagem de crianças e adolescentes, especialmente os mais pobres e negros que chegavam às escolas. E, ainda hoje, ouço o discurso de que são violentos, ineducáveis e, até mesmo, "Inviáveis como humanos" (Arroyo, 2015, p. 22).

Vivenciando esse contexto de incredulidade, eu me tornei mãe. A maternidade me impulsionou a desejar intensamente um mundo melhor para minha filha. Também me fez refletir profundamente sobre a minha parte na formação de uma criança que seja boa para um mundo mais justo e sustentável, e que, acima de tudo, deseje e aja para que isso se concretize. Dessa forma, realizar esta pesquisa foi uma maneira de me fazer crer que, por mais difícil que seja, isso é possível. Como aquele provérbio africano popularizado por Galeano: “Muita gente pequena, em muitos lugares pequenos, fazendo coisas pequenas mudarão a face da Terra”.

Assim, esta jornada se encerra com a certeza de que a educação, quando comprometida com a emancipação, planta sementes que florescerão em uma realidade mais equitativa e sustentável, um futuro que construímos com cada passo consciente e coletivo.

REFERÊNCIAS

ADAMS T; STRECK, Danilo. R. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2020.

ADORNO. T.W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editora, 1985.

ALF, J.R. **Jovens em formação profissional/técnica no CRC de Porto Alegre**. 2013, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS, 2013.

AMARAL, V.S. **No meio do caminho** - uma viagem pelos itinerários de uma juventude (ainda) do campo no município de Duque de Caxias. 2019, 87f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2019.

ANDRADE, G.K. **Educação no campo do município de Rio Azul (PR)** – O caso da escola rural municipal José Bonifácio e a empresa Alliance One: a ideologia de responsabilidade social. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná, 2018.

ARMANI, C.H. História intelectual e redes contextuais. **Revista Anos 90**, Porto Alegre/RS, v. 20, n. 37, p. 137-150, jul. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, H. Educação para quê? In: ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2020. [S/p].

BENGOECHEA, S.; CORTÉS, F.; ZEMELMAN, H. La investigación empírica y razonamiento dialéctico. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, México, v. 24, p. 93-94, 1978.

BORGES, C.M.F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, n. 74, p. 59-76, abr. 2001.

BOURDIE, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo/SP: Editora UNESP, 2004.

BRANDAU, R.; MONTEIRO, R.; BRAILE, D.M. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. **Brazilian Journal of Cardiovascular Surgery,** [S.l.], v. 20, n. 1. p. 7-9, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-76382005000100004. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio em debate**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** educação é a base. Brasília/DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília/DF: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. 544p.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2013.

BRASIL. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília/DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2012.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOI),** Brasília/DF, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e

11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União (DOI),** Brasília/DF, dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União (DOI),** Brasília/DF, abr. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União (DOI),** Brasília/DF, Ministério da Educação e Cultura, abr. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União (DOI),** Brasília/DF, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, set. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de fevereiro de 2021. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Conselho Nacional de Educação, seção 1, p. 6-10, fev. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-17-de-fevereiro-de-2021-306760050. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes, de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Conselho Nacional de Saúde, seção 1, p. 44, abr. 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 19 jul. 2022.

CANTON, V. D. PACHECO, M. D. **O praticar e compreender em alternância**: desafios às casas familiares rurais no cenário da liquidez – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

CALDART, R.S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro/RJ, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete et al,. (Org). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPORAL, F. R. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios / por Francisco Roberto Caporal e José Antônio Costabeber. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004

CARVALHO, D.T.B. **Processos educativos do trabalho na Coopervag**: um estudo de caso sobre produção e fornecimento de alimentos ao PNAE em Vargem Grande/MA. 2021, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS, 2021.

CASTRO, E.G. Juventude do Campo. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CASTRO, E.G. Juventude rural no Brasil: Processos de exclusão e a construção de um ator político. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales/Colombia, v. 7, n. 1, jan./jun. 2009.

CASTRO, E.G. Pósfácio. *In*: LEÃO, G.; ROCHA, M.I.A. (Orgs.). **Juventudes do Campo.** Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2015. p. 277-287.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação,** [S.l.], v. 11, n. 31. p. 7-18, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002. Acesso em: 02 ago. 2022.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. 3. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2012.

CRUZ, V.C. Povos e comunidades tradicionais. *In*: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/RJ; São Paulo/SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100. esp., p. 1105-1128, out. 2007.

DEVÉS-VALDÉS, E. **Redes intelectuales en América Latina**: hacia la constitución de una comunidad intelectual. Santiago/Chile: Instituto de Estudios Avanzados; Universidad Santiago de Chile, 2007.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo/SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A epistemologia da experiência na formação dos professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente,** Mariana/MG, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SERTÃO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária com habilitação em agroecologia**. Polo Pontão. Sertão, 2008.

FAGUNDES, L. **O ensino técnico no MST**: O caso do curso Técnico em Agropecuária com habilitação em agroecologia do Instituto Educar, Pontão/RS. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2012.

FILIPE, F.A.; SILVA, D.S.; COSTA, Á.C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul. 2021.

FERNANDES, B. M. **Movimento social como categoria geográfica**. Terra Livre. São Paulo, n. 15, p. 59-86, 2000.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2022.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica** - Apostila. Fortaleza/CE: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Paz e Terra: RJ. 1967.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução: Adriana Lopes. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2022.

FURLAN, A.B.S. **Concepção de um currículo crítico**: a ética como referência praxiológica. 2016, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Joaçaba/SP, 2016.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro/RJ: Eitora Paz e Terra, 2022.

GADOTTI, Mr. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. *In*: II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica Democratização, emancipação e sustentabilidade, 2012, 2, Florianópolis/SC. **Anais: [...]**, Florianópolis/SC, 2012.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação**: Métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó/SC: Editora Argos, 2006.

GAMBOA, S.S.. **Pesquisa em educação:** Métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó/SC: Editora Argos, 2012.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí-/RS: Editora Unijui, 2006.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2018.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

GOMES, R.L. **Circulação de prescrições para a formação da juventude rural no Brasil e nos Estados Unidos**: a experiência dos Clubes 4-S e 4-H no pós Segunda Guerra Mundial. 2019, 101f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Viçosa/MG, 2019.

GROPPO, L.A. Sentidos de juventude na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís/MA, v. 20, n 1, p. 383-402, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3211/321146417024.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

HABERMAS, J. Conhecimento e Interesse. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo/SP: Editora Abril Cultural, 1983. p. 278-312.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro/RJ: Tempo Brasileiro, 2007.

INSTITUTO EDUCAR (Brasil, Rio Grande do Sul, Pontão). Estatuto Social do Instituto Educar. **Registro Civil de Pessoa Jurídica**: nº de ordem 4.154, Passo Fundo, p. 1-16, 17 mar. 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio**. Polo Pontão. Sertão, 2012.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudino; Júlia Ferreita. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2004.

KANT, I. Resposta à Pergunta: que é Esclarecimento? [Aufklärung]. *In*: **Textos seletos**. Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1974. p. 100-117.

LÉVINAS, E. **Entre nós**. Ensaios sobre a alteridade. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, E.C. **Educação do campo e jovens rurais**: um estudo sobre demandas educacionais nas conferências nacionais de políticas públicas de juventude. 2019, 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro/RJ, 2019.

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

MAKARENKO, A. **Textos Selecionados** In: FILONOV, G. N.; ANTON, M. T; BAUER, C.; BUFFS, E. (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução: José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Abril Cultural, 1978.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2021.

MEDEIROS, M.O. **Novos olhares, novos significados:** a formação de educadores do campo. 2012, 251f.. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2012.

MEDEIROS. J.W.M.; BRENNAND, E.G.G. A utopia como atributo da educação emancipatória. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 30, jan./dez. 2021.

MIGON, N. **A experiência histórica dos estudantes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio nos contextos escolares do IFRS Campus- Sertão e do Instituto Educar- Polo Pontão na perspectiva do ensino**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul (IFRS). Erechim/RS, 2018.

MIRANDA, D.C. **A história da hermenêutica**: uma reflexão a partir do conceito de tradição. 2016, 178f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016.

MISZEWSKI, C. **A pedagogia da alternância na perspectiva do Movimento Sem Terra:** correlação entre o processo formativo e o processo produtivo do Instituto Educar. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim/RS, 2020.

MOLINA, M.C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809. Acesso em: 1 ago. 2024.

MORAES, Á.A.; DIEMER, O. Bases Históricas da criação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Brasil. **História da Ciência e Ensino**, São Paulo/SP, v. 20, p. 238-247, 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/44863/30993. Acesso em: 02 jun. 2024.

MORAES, C.S. **Escola Nacional Florestan Fernandes:** educação e formação política no Brasil contemporâneo e sua dimensão internacionalista. 2015, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2015.

MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2016.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas/SP: Editora Papirus, 2012.

MOROSINI, M.C.; Fernandes, C.M.B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/1887. Acesso em: 02 ago. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Setor de Educação. Educação no MST Balanço 20 anos. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 1-63, dez. 2004. Disponível em: https://falaeescrita.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/04/educacao_no_mst_balanco_20_anos.pdf. Acesso em:18 jan. 2025.

NEITZEL, O.; MAZZONETTO, C.V. A hermenêutica na pesquisa educacional: validade e demarcação do conhecimento. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, v. 39, 2023.

NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. *In*: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação**: identidades e direitos. São Paulo/SP: Editora Flacso, 2019. p. 6-18.

PADUA, J.F. **Movimentos sociais e as juventudes rurais no Brasil**: uma análise a partir da Educação Ambiental Crítica. 2021, 136f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2021.

PARDAL, P.P.M. **O IDEB das escolas localizadas no campo no estado do Paraná**: dos números à realidade local. 2012, 130f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2012.

PAVANI, G.A. **O campo na escola (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional**. 2018, 166f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó/SC, 2018.

PERES, E.S. **Currículo e emancipação**: uma articulação possível? 2016, 380f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 7. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2009. p. 15-33.

RODRIGUES, R.S.G. **Rural Education**: the concept and practice of the managers around Distrito Federal. 2010, 71f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 06, n. 19, p. 37-50, Dez. 2006. Disponível em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 nov. 2024.

SÁNCHEZ-VASQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro/RJ? Editora Civilização Brasileira, 1986.

SANTOS, B.S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, I.S.F; PRESTES, R.I; VALE, A.M. Brasil, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP, n.22, 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em: 1 ago. 2024.

SANTOS, S. **O trabalho como elemento formativo nas escolas do campo**: O caso do Instituto Educar. 2018, 76f. Monografia (Bacharel em Agronomia), Universidade Federal da Fronteira Sul, Pontão, 2018.

SANTOS, L.S. **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**: Uma Análise da Possibilidade de uma Formação Omnilateral. 2019, 122f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional), Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2019.

SCHOEN-FERREIRA, T. H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E. F. DE M. A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 1, p. 107–115, jan. 2003.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz & Terra, 1986.

SILVA, C.M. **Encontro de tempos na escola**: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014, 244f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2014.

SILVA, C.M. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras**. 2016, 234f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2016.

SILVA, J.L.M. **A construção do conhecimento agroecológico na formação em agronomia com ênfase em agroecologia**: um estudo de caso do Instituto Educar. 2019. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS, 2019.

SILVA, J.M. **A Base Nacional Comum Curricular e o currículo da educação no campo para o ensino de geografia da rede municipal de ensino de Porto Velho/RO**. 2021, 206f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em

Educação (PPGE). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2021.

SILVA, M.R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2008

SILVA, R.R.D. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 31, n. 118, p. 169-190, mar. 2023. Disponível em: https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/3427. Acesso em: 08 maio 2024.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: O Estado do conhecimento. Brasília/DF: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, E.F.P. **Escola Família Agrícola e reprodução social construindo caminhos de resistência:** construindo caminhos de resistência. 2019, 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2019.

STEFANELLO, F. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Instituto Educar**: A resistência da educação do campo sob prisma das teorizações e políticas educacionais. 2022, 172f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

STRECK, D.R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In:BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

STRECK, D.R. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 300–310, maio 2010.

TARDF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2014. p. 31-55.

THOMPSON, E.P. **Os Românticos**: A Inglaterra da era Revolucionária. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira, 2002.

TONE, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 02 jul. 2025.

Vendramini, A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: MOLIGNA, Monica Castagna. (org.). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

WEISHEIMER, N. Sobre a situação juvenil na agricultura familiar. In: LEÃO, G.; ROCHA, M.I.A. (Orgs.) **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2015. p. 31-53.

WELLER, W. A hermenêutica como método empírico de investigação. *In*: 30ª Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu/SC. **Anais: [...],** Caxambu/SC, p. 1-16, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos.** 2. ed. São Paulo/SP: Editora Bookman, 2001.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A: Roteiro do Questionário
Bloco 1: Participante enquanto aluno

1- Houve alguma experiência positiva que tenha marcado sua trajetória no Instituto Educar? Se sim, pode contar sobre esse episódio?

2- Houve alguma experiência não tão agradável que tenha marcado sua trajetória no Instituto Educar? Se sim, pode contar sobre esse episódio?

3- Durante o período em que realizou o curso técnico, você participou de algum coletivo? Se sim, marque as opções: (é possível marcar mais de uma opção)

( ) Movimento social
( ) Cooperativa
( ) Associação de comunidades/bairros
( ) Sindicatos
( ) Organização comunitária
( ) Coletivo de caráter religioso
( ) Outros

4- O Instituto Educar contribuiu para alguma mudança significativa na sua vida? Se sim, que mudanças são essas mudanças?

5- É possível afirmar que o curso técnico ofertado pelo Educar possui uma formação que prioriza o desenvolvimento da agricultura camponesa baseada nos princípios da agroecologia? Se sim, como esses princípios eram colocados em prática no tempo comunidade?

6- Em sua relação com os professores do curso é possível afirmar que:
(é possível marcar mais de uma opção)
( ) O professor incentiva a participação dos alunos nas aulas, mas sua opinião era sempre a correta diante de algum debate.
( ) O professor incentivava a conscientização e pensamento crítico dos alunos a partir de suas próprias experiências e vivências sempre no sentido da reflexão e do agir sobre os seus problemas.
( ) O professor passava o seu conteúdo sem qualquer relação com a educação do campo e a experiência dos alunos.
( ) A postura do professor era diretiva e ao mesmo tempo incentivava a auto-organização dos alunos quando esses demonstraram iniciativas mais críticas.
( ) O professor demonstrava por meio do diálogo que mesmo tendo contato prévio com o objeto de conhecimento, aluno e professor aprendiam e ensinavam juntos.
( ) O professor mantinha o diálogo aberto em aula, mas sempre evitava conflitos terminando as discussões com o seu ponto de vista.
( ) O professor falava sobre a importância do pensamento crítico, mas a sua compreensão da realidade era imposta aos alunos sem questionamentos.
( ) O professor sempre manteve postura aberta e de diálogo quando seu conhecimento era contestado de alguma maneira.

7- É sabido que a formação dos movimentos sociais é constituída pela formação, organização e luta. Você teve alguma experiência de ação direta/luta que levou os

educandos a uma postura emancipatória e de protagonista enquanto juventude? Se sim, pode relatar como isso aconteceu?

8- Segundo Paulo Freire, agindo pela consciência crítica, o indivíduo emancipado passa a ser um dos agentes da mudança e tem na estrutura social seu objeto. Uma educação emancipatória está ligada à capacidade de atuar, operar e transformar a realidade, associada à sua capacidade de refletir.
Diante dessa afirmação, a formação recebida no Instituto Educar auxiliou de alguma forma a uma mudança social na sua comunidade? Se sim, dê exemplos.

9- Para Paulo Freire, a educação libertadora "deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder." Nessa perspectiva emancipatória de educação, a escola deve estar comprometida com uma visão de mundo inconformada com a injustiça social e desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, promover justiça e solidariedade, sempre respeitando a autonomia e dignidade do educando.

Diante do exposto, a formação recebida pelo Educar contribuiu para este entendimento sobre emancipação? Se sim, cite ações que você realiza hoje que considera ser de uma perspectiva emancipadora e protagonista.

Bloco 2: Participante enquanto egresso

10- Em que ano você concluiu o curso técnico no Educar?
( ) 2009 ( ) 2016
( ) 2010 ( ) 2017
( ) 2011 ( ) 2018
( ) 2012
( ) 2013
( ) 2014
( ) 2015

11- Você continuou seus estudos após o ensino médio, se sim, marque as opções de curso que você esteja fazendo ou já concluiu:
( ) Curso técnico
( ) Graduação
( ) Mestrado
( ) Doutorado

12- Ainda mantém relação com a Instituição atualmente? Se sim, marque as opções adequadas:
( ) Aluno de outro curso
( ) Trabalha na Instituição
( ) Participa de coletivo junto a Instituição
( ) Mora na comunidade em que a Instituição está inserida e participa das atividades quando possível.

13- Atualmente você trabalha? Se sim, conte qual é a sua atividade profissional.

14- Atualmente você reside:
( ) Na cidade
( ) acampamento
( ) Pré-assentamento
( ) assentamento
( ) Cooperativa
( ) Cooperativa em assentamento
( ) É Proprietário de terras
( ) Arrenda terra e vive na cidade
( ) Trabalha na agricultura patronal e reside no local

15- Atualmente você participa de algum coletivo? Se sim, marque as opções: (é possível marcar mais de uma opção)

( ) Movimento social
( ) Cooperativa
( ) Associação de comunidades/bairros
( ) Sindicatos
( ) Organização comunitária
( ) Coletivo de caráter religioso
( ) Outros

16- Se você participa de algum coletivo, marque as opções que podem explicar os motivos da sua participação: (é possível marcar mais de uma opção)
( ) Participo porque as pessoas próximas a mim também participam.
( ) Participo porque as pessoas ao meu redor e de minha comunidade não tem a capacidade de organização.
( ) Participo porque é o único lugar em que posso resolver e conversar sobre meus problemas com pessoas que vivem a minha realidade.
( ) Participo porque é um lugar onde posso pensar coletivamente sobre os problemas que enfrento e por meio do estudo e diálogo encontrar as possíveis soluções.
( ) Participo porque me considero um agente de mudança e este é um lugar possível de organização e ações que vão refletir na minha vida e na minha comunidade.
( ) Participo porque o dever do homem e da mulher é criar e transformar o mundo em um lugar mais justo e sustentável.
( ) Participo porque é um lugar onde posso exercer minha liderança e formar outras pessoas.
( ) Participo porque é o ambiente em que posso fazer as pessoas pensarem como eu penso.

17- Este espaço está reservado caso deseje acrescentar alguma informação sobre as perguntas e que não foi compartilhado nas perguntas anteriores.

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Sujeitos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (folha timbrada)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Experiência formativa: reflexões sobre educação e emancipação sob o prisma de egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Educar, Pontão-RS”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Lia Machado dos Santos e Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

A pesquisa tem como objetivo analisar quais impactos o curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, do Instituto Educar, desencadeou na formação dos egressos e de que forma contribuiu para sua emancipação e protagonismo.

Sua participação na pesquisa será em forma de questionário. Os dados coletados do questionário serão tabulados pelos pesquisadores, que os utilizarão na pesquisa. A duração da participação no estudo será de, aproximadamente 30 minutos, sendo que, após este momento, não serão necessários outros envolvimentos no estudo por parte do participante pesquisado.

Cabe destacar que a participação nesta pesquisa pode trazer riscos de desconforto ergonômico e emocional, entretanto para a minimização dos riscos o questionário, por ser on-line, pode ser pausado pelo respondente quantas vezes for necessário. Quanto ao risco emocional, caso o respondente se sinta desconfortável em relação a alguma pergunta, não será obrigado a responder.

Os benefícios relacionados com a sua participação são a contribuição para a reflexão e aumento do conhecimento sobre a temática estudada e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Além disso, o resultado será socializado em dois momentos, primeiro para a instituição e depois em forma de *live* em que os resultados prospectivos serão apresentados na perspectiva da democratização do saber.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim, a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será

preservada. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com o pesquisador responsável: Lia Machado dos Santos, telefone: (55) 991267107, e-mail: liah.le.tras@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9000, ramal 306, das 08h às 11h30min.

Este documento acompanha o questionário no Formulário Google Forms e o participante poderá imprimir ou salvar uma cópia dele em seu computador, para consulta futura.

_____ _____

Participante Pesquisador

Frederico Westphalen-RS, ___ de _____ de 2024

APÊNDICE C: Termo de Autorização pela Direção do Instituto Educar

TERMO DE AUTORIZAÇÃO (folha timbrada)

Eu _____, CPF nº _____, AUTORIZO a doutoranda Lia Machado dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI, a realizar a pesquisa: “Experiência formativa: Educação e Emancipação sob o prisma de egressos do curso técnico em agropecuária do Instituto Educar, Pontão-RS” envolvendo visita à instituição, estudo de documentos e questionário *on-line* enviado para os egressos do curso técnico em agropecuária desta Instituição de Ensino.

A pesquisadora acima se compromete a:

Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução nº 510/2016.

_____, ____ de agosto de 2024.

_____

Direção do Instituto Educar- Pontão- RS