



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ADRIANA DOS SANTOS REIS LEMOS

**ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: TEMPO-ESPAÇO DE
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

SÃO CARLOS

2025

ADRIANA DOS SANTOS REIS LEMOS

**ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: TEMPO-ESPAÇO DE
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Relatório de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como requisito para a aprovação na Banca de Doutorado.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia

SÃO CARLOS

2025

Lemos, Adriana dos Santos Reis

Escola Nacional Florestan Fernandes: tempo-espço de possibilidades para a formação crítica na educação superior / Adriana dos Santos Reis Lemos -- 2025. 260f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fernando Stanzione Galízia

Banca Examinadora: Adriana Fernandes Coimbra

Marigo, Jarina Rodrigues Fernandes, Josefa Sônia

Pereira da Fonseca, Maria Antonia Ramos de Azevedo

Bibliografia

1. Educação popular. 2. Educação superior. 3. Formação crítica. I. Lemos, Adriana dos Santos Reis. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Adriana dos Santos Reis Lemos, realizada em 15/12/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Stanzione Galizia (UFSCar)

Profa. Dra. Adriana Fernandes Coimbra Marigo (UFSCar)

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo (UNESP)

Profa. Dra. Josefa Sônia Pereira da Fonseca (UESC)



Documento assinado digitalmente

FERNANDO STANZIONE GALIZIA

Data: 18/12/2025 12:59:20-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico, em memória, ao educador Paulo Freire,
semeador de esperanças.

E a todos os professores e professoras que,
com diálogo e coragem,
reinventam o mundo, fazendo da
educação um ato de amor,
liberdade e sonho coletivo.

AGRADECIMENTOS

À grande força espiritual do universo, pela saúde, pela luz nos dias difíceis e pela oportunidade de superar mais uma etapa de crescimento profissional e pessoal.

À minha base familiar, Adriano Lemos e Pedro Lemos, pelo amor, pela compreensão e pelo apoio incondicional neste percurso acadêmico. Sem vocês, nada disso seria possível. Esta conquista é nossa.

À minha mãe, Antonia, também professora, que sempre me ensinou que o estudo é o melhor caminho para quem não nasce em condições de privilégio social.

Ao meu amigo, Cleverson Suzart, pela inspiração na escolha da área acadêmica como profissão. Foi quem primeiro me ajudou a entender esse caminho enquanto possibilidade.

Àquela que foi abrigo e acolhimento nas horas mais desafiadoras, Polliana Lemos de Azevedo, minha cunhada, minha amiga, minha irmã de alma.

Ao meu orientador, Fernando Galízia, pelo incentivo intelectual, pela paciência, pela dedicação, pela amizade e pela colaboração generosa na construção deste trabalho. Agradeço todos os dias por ter encontrado você neste percurso.

Às Professoras Doutoradas, Adriana Marigo, Fabiana Braga, Jarina Fernandes, Maria Antonia Azevedo e Josefa Sônia da Fonseca, por aceitarem compor as bancas (de defesa e/ou qualificação), pela leitura atenta e pelas sugestões para o fortalecimento desta pesquisa.

À minha querida UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), minha grande “casa intelectual”, onde cursei a graduação e o mestrado, e onde tenho a oportunidade de exercer a mais linda das profissões, que me escolheu e foi escolhida por mim, e à qual sou grata todos os dias. Esse lugar é, para mim, o “vilarejo onde areja o vento bom”.

À UFSCar, minha “outra casa”, onde encontrei pertencimento, desafios e aprendizados que somaram sentido à minha trajetória.

Aos professores do PPGE (Programa de pós-graduação em Educação), pelas valiosas contribuições nas disciplinas e nos encontros cotidianos, que afinaram o olhar e ampliaram horizontes.

Aos colegas dos grupos GEPEMPU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical e Pedagogia Universitária) e GEPPU (Grupo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária), companheiros de jornada acadêmica, pela troca generosa de experiências e pelo apoio que tanto sustentou este caminhar.

Aos queridos amigos do GEPEMPU, que transbordaram minha vida com afeto e parceria:

Yara Romanelli, minha primeira amiga de caminhada;

Nayara Lima, que chegou e logo se tornou “de casa”;

Gabrielle Alvarenga, que agregou doçura e fortaleza;

Ana Maria Barbosa, com suas participações especiais;

e Fabiano Rodrigues, com sua rica personalidade dialética.

Vocês são parte do processo.

Aos colegas e amigos do Eixo 3 do GEPPU - Profa. Maria Antonia Azevedo e Prof. Fernando Galízia - agradeço mais uma vez pela confiança. Aos queridos, Lucimara Dell Pozo, Elisângela Bezerra, Pedro Pimenta e Abner Nogueira, pelos compartilhamentos intelectuais e pela construção coletiva de saberes.

Ao DCAC (Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis), representado pelos diretores Rozilton Ribeiro e Iracildo Santos, pelo apoio, incentivo e disponibilidade constantes.

Aos colegas e amigos da UESC e do DCAC, em especial àqueles que, de alguma forma ou em algum momento, me incentivaram a viver este processo:

Josefa Sônia Fonseca e Antônio Oscar Santos Góes, me iniciaram na área acadêmica da Educação e me apresentaram ao FORGES (Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa);

Núbia Coelho, me inspirou, incentivou e foi suporte durante o percurso para/em São Carlos; Kátia Andrade e Iracildo Santos, que sempre lembravam de ligar para perguntar se estava tudo bem e oferecer solidariedade.

Agradeço novamente à UESC, na pessoa do Magnífico Reitor Alessandro Fernandes de Santana, e à PROPP (Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa), pelo financiamento e pelo apoio institucional durante os quatro anos de licença acadêmica que possibilitaram esta formação.

Por fim, agradeço à ENFF (Escola Ncional Florestan Fernandes) e ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), pelo acolhimento, pela confiança e por me proporcionarem uma experiência rica, transformadora e profundamente disruptiva. Minha gratidão especial à Selma Santos, minha referência durante a incursão na Escola, e a todos (as) os (as) participantes que colaboraram direta ou indiretamente, seja pelas entrevistas, pelas conversas informais, pela cessão de documentos ou simplesmente pela presença generosa.

Gratidão por tudo.

A Massa

A dor da gente é dor de menino acanhado
Menino-bezerro pisado
No curral do mundo a penar
Que salta aos olhos, igual a um gemido calado
A sombra do mal-assombrado
É a dor de nem poder chorar

Moinho de homens que nem jerimuns amassados
Mansos meninos domados
Massa de medos iguais
Amassando a massa, a mão que amassa a comida
Esculpe, modela e castiga
A massa dos homens normais
(Raimundo Sodré e Jorge Portugal)

Cálice

Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
Pai, afasta de mim esse cálice
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado
Se na calada da noite eu me dano
Quero lançar um grito desumano
Que é uma maneira de ser escutado
Esse silêncio todo me atordoia
Atordoados eu permaneço atento
Na arquibancada pra a qualquer momento
Ver emergir o monstro da lagoa
(Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil)

LEMOS, Adriana dos Santos Reis. Relatório de Doutorado. Escola Nacional Florestan Fernandes: tempo-espaço de possibilidades para a formação crítica na Educação Superior. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2025.

RESUMO

A presente pesquisa tem como propósito investigar as potencialidades do modelo de Educação Superior Popular para fomentar a formação crítica. O objetivo geral consistiu em investigar uma experiência formativa na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), situada no estado de São Paulo. Para isso, utilizamos o referencial teórico de Paulo Freire em suas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*. Ancorados no paradigma metodológico da teoria crítica, adotamos a abordagem qualitativa e o método de estudo de caso. Para isso, articulamos distintas estratégias de levantamento de dados (observação, entrevistas e análise documental) orientadas pela análise de conteúdo como eixo interpretativo. Os resultados evidenciaram que a experiência formativa na ENFF configura-se como um tempo-espaço de possibilidade, no qual se entrelaçam a formação política, a produção de conhecimento e a construção coletiva de sentidos. A Educação Popular, no contexto estudado, manifestou-se como uma experiência de humanização e emancipação, sustentada pelo diálogo entre o saber e o fazer, pela valorização da experiência e pela centralidade no trabalho coletivo. Identificamos que as dimensões da Educação Problematizadora, Dialógica e Libertadora se fizeram presentes nas práticas educativas formais, nas relações pedagógicas e na organização do tempo e do espaço escolares. Constatamos, ainda, que a ENFF reproduz a Pedagogia do Movimento, que tensiona o modelo tradicional de universidade ao afirmar a Educação Superior Popular como horizonte político e epistemológico de resistência e transformação social. A tese reafirma, assim, a potência da Educação Superior Popular como prática de liberdade e a formação como ato político e humanizador.

Palavras-Chave: Educação Superior. Educação Popular. Paulo Freire. Formação Crítica.

LEMOS, Adriana dos Santos Reis. Relatório de Doutorado. Escola Nacional Florestan Fernandes: tempo-espaço de possibilidades para a formação crítica na Educação Superior. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2025.

ABSTRACT

This study investigates the potential of the Popular Higher Education model to foster critical formation. The research focused on a formative experience developed at the Florestan Fernandes National School (ENFF), linked to the Landless Rural Workers' Movement (MST), located in the state of São Paulo. The theoretical framework draws on Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*, *Pedagogy of Hope*, and *Pedagogy of Autonomy*. Anchored in the methodological paradigm of critical theory, the study adopts a qualitative approach and a case study design, combining observation, interviews, and document analysis, guided by content analysis as the interpretive axis. The findings show that ENFF constitutes a time–space of possibility, where political education, knowledge production, and the collective construction of meaning intertwine. In the context studied, Popular Education emerged as an experience of humanization and emancipation, grounded in the dialogue between knowing and doing, the valuing of experience, and the centrality of collective work. The dimensions of Problem-Posing, Dialogical, and Liberating Education were identified in formal educational practices, pedagogical relationships, and the organization of school time and space. The study also found that ENFF reproduces the Pedagogy of the Movement, which challenges the traditional university model by affirming Popular Higher Education as a political and epistemological horizon of resistance and social transformation. The thesis thus reaffirms the strength of Popular Higher Education as a practice of freedom and of education as a political and humanizing act.

Keywords: Popular Higher Education. Popular Education. Paulo Freire. Critical Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Não Há Docência sem Discência.....	72
Quadro 2	Ensinar não é Transferir Conhecimento.....	76
Quadro 3	Ensinar é uma Especificidade Humana.....	79
Quadro 4	Projeto Político-Pedagógico da Escola Florestan Fernandes...	96
Quadro 5	Categorias e Subcategorias da Pesquisa.....	103
Quadro 6	22 de abril de 2024.....	122
Quadro 7	23 de abril de 2024.....	126
Quadro 8	24 de abril de 2024.....	131
Quadro 9	25 de abril de 2024.....	135
Quadro 10	26 de abril de 2024.....	141
Quadro 11	27 de abril de 2024.....	144
Quadro 12	Síntese da Triangulação dos Dados.....	239

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Triangulação dos dados da Pesquisa de Campo.....	92
Figura 2 Estrutura Programática do Curso.....	95
Figura 3 Diagrama de Venn: as categorias de análise e as suas interposições	106
Figura 4 Bairro onde se localiza a Escola Nacional Florestan Fernandes.....	111
Figura 5 Rua onde se localiza a Escola Nacional Florestan Fernandes.....	111
Figura 6 Imagens da Estrutura Arquitetônica da ENFF.....	112
Figura 7 Homenagens a Lutadores(as) nos Espaços da ENFF.....	113
Figura 8 Estética, Arte e Cultura na ENFF.....	114
Figura 9 Exemplos de Espaços Pedagógicos da ENFF.....	120
Figura 10 Momentos da Mística.....	123
Figura 11 Sala de Aula da Formação Nacional das CPPs.....	124
Figura 12 Espaços de Incentivo à Leitura.....	126
Figura 13 Imagens do Sarau.....	130
Figura 14 Imagens da Atividade de Trabalho Militante.....	134
Figura 15 Agroecologia e Respeito à Natureza.....	136
Figura 16 Espaço da Ciranda.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Revisão de Literatura: descritores sobre Educação Superior Popular.....	26
Tabela 2	Revisão de Teses e Dissertações por Eixo Temático.....	38
Tabela 3	Revisão de Literatura: descritor Escola Nacional Florestan Fernandes	40
Tabela 4	Produções acadêmicas sobre a ENFF.....	44

LISTA DE SIGLAS

- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEBs** – Comunidades Eclesiais de Base
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- CNS** – Conselho Nacional de Saúde
- CONEP** – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- ENEP** – Escola Nacional de Energia Popular
- ENFF** – Escola Nacional Florestan Fernandes
- ERIC** – Education Resources Information Center
- FDH** – Frères des Hommes
- FDU** – Fratelli Dell'Uomo
- GTUP** – Grupo de Trabalho Universidade Popular
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- MEC** – Ministério da Educação
- MS** – Ministério da Saúde
- MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- NB** – Núcleo de Base
- ONG** – Organização Não Governamental
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SECNS** – Secretaria Executiva do Conselho Nacional de Saúde
- SESC** – Serviço Social do Comércio
- SESCOOP** – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
- TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UP** – Universidade Popular
- UPCs** – Universidades Populares Comunitárias

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1	Critérios de Seleção dos Textos.....	24
2.2	Estudos Ligados à Educação Superior Popular.....	25
2.3	Estudos sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes.....	39
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
3.1	“Primeiras Palavras”	46
3.1.1	Educação Popular e Conscientização	47
3.1.2	E sobre a Universidade, o que Disse Freire?	49
3.2	As Pedagogias de Freire e “Os Esfarrapados do Mundo”	54
3.3	A Pedagogia do Oprimido e seus Conceitos Centrais	56
3.3.1	A Educação Problematizadora como Contradição à Educação Bancária	58
3.3.2	A Teoria da Ação Dialógica em contradição à Teoria da Ação Antidialógica	62
3.3.3	A Pedagogia da Esperança: revisão, reafirmação e novos olhares	66
3.4	Pedagogia da Autonomia e os seus Conceitos Centrais	70
3.4.1	Não Há Docência sem Discência	71
3.4.2	Ensinar Não é Transferir Conhecimento	75
3.4.3	Ensinar é uma Especificidade Humana	78
3.5	As Pedagogias e os Conceitos de Educação	83
3.5.1	Educação Problematizadora	83
3.5.2	Educação Dialógica	84
3.5.3	Educação Libertadora	85
4	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	88
4.1	Paradigma e Tipo de Pesquisa.....	88
4.2	Coleta de Dados	92
4.2.1	Observação	92
4.2.2	Análise Documental	96
4.2.3	Entrevista	96
4.3	Critérios de Inclusão de Participantes	98
4.4	Riscos e Benefícios	98
4.5	Análise dos Dados	99
4.5.1	Pré-análise e Exploração do Material	101
4.5.2	Categorização dos Dados	101
4.5.3	Interpretação e Elaboração do Relatório	104
5	RESULTADOS	107
5.1	Descrição dos Resultados da Pesquisa.....	107
5.1.1	Descrição dos Documentos: Caderno ENFF e PPP	107
5.1.1.1	Escola Florestan Fernandes.....	108
5.1.1.2	Projeto Político-Pedagógico da ENFF.....	115
5.1.2	Relato da Pesquisa de Campo: Curso Nacional das CPPs	121
5.1.2.1	Descrição das Observações.....	121
5.1.2.2	Descrição das Entrevistas e Entrevistados(as)	148
5.2	Análise dos Resultados.....	153
5.2.1	Educação Problematizadora na ENFF	155
5.2.1.1	Metodologia Problematizadora.....	155

	5.2.1.2 Ensino/Aprendizagem Problematicadores.....	162
	5.2.1.3 Avaliação Problematicadora.....	167
	5.2.1.4 Pedagogia do Movimento e Problematicação.....	171
	5.2.1.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Problematicação.....	177
	5.2.2 Educação Dialógica na ENFF	182
	5.2.2.1 Metodologia Dialógica.....	183
	5.2.2.2 Ensino Aprendizagem/Dialógicos.....	188
	5.2.2.3 Avaliação Dialógica.....	192
	5.2.2.4 Pedagogia do Movimento e Diálogo.....	195
	5.2.2.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Diálogo.....	201
	5.2.3 Educação Libertadora na ENFF	207
	5.2.3.1 Metodologia Libertadora.....	207
	5.2.3.2 Ensino/Aprendizagem Libertadores.....	214
	5.2.3.3 Avaliação Libertadora.....	219
	5.2.3.4 Pedagogia do Movimento e Libertação.....	222
	5.2.3.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Libertação.....	229
	5.2.4 Síntese da Triangulação dos Dados.....	236
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
	REFERÊNCIAS	248
	APÊNDICES	253
I	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	253
II	Termo de Autorização do Uso de Áudio e Imagem.....	256
III	Roteiro das Entrevistas.....	258
	ANEXOS	260
I	Caderno de Estudos ENFF 6 Projeto Político-Pedagógico (Capa)	
II	Caderno de Estudos ENFF 7 ENFF: uma escola em construção (1996-2020) (Capa)	

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da delimitação do tema trabalhado no presente relatório de doutorado, vinculado ao PPGE (Programa de pós-graduação em Educação) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), perpassa, antes de tudo, por uma inquietação pessoal que surgiu da nossa condição de professora universitária no interior do estado da Bahia. Em mais de vinte anos de atuação docente, a formação crítica do(a) estudante universitário(a), compreendida como tomada de consciência para a atuação na transformação social, sempre foi uma preocupação. Mais do que isso, sempre gerou um questionamento pessoal sobre a nossa atuação pedagógica, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

Indagações sobre o tipo de ser humano que estamos formando, para que estamos formando, quais as bases dessas formações e, sobretudo, quais os impactos sociais promovidos por essa formação, permearam nossos diversos diálogos com pares e constantemente suscitaram uma necessidade de sentido para a nossa atividade profissional.

A identificação deste incômodo, aliada a uma crescente necessidade e vontade de aprofundamento no nosso campo efetivo de atuação – a docência no Ensino Superior –, nos levou a escolher o doutorado em Educação, apesar de atuar como docente em uma área vinculada às ciências sociais, a Administração. Nesse sentido, resolvemos direcionar nossos esforços de aperfeiçoamento intelectual e profissional para o que realmente pudesse conferir maior significado ao nosso papel social de educadora.

A supracitada preocupação com o modelo de formação e com o desenvolvimento de um pensamento autônomo por parte do estudante se fez presente no nosso projeto inicial submetido ao programa. Entretanto, a proposta investigativa, a princípio, pretendia restringir-se ao estudo da iniciação científica e de sua cooperação na formação crítica dos(as) discentes das áreas das ciências humanas e sociais.

Contudo, ao adentrar o PPGE da UFSCar e ter contato com a literatura da área da educação, especialmente nos campos da pedagogia universitária e da didática do Ensino Superior, pudemos compreender melhor que a nossa inquietação se atrelava a outros aspectos mais amplos, ligados a concepções pedagógicas vinculadas às

Instituições de Ensino Superior (IES) e ao próprio modelo de universidade no qual estas se fundamentam.

Assim, como uma pessoa forjada neste espaço, apesar de atestar a grande relevância histórica, política e social e de considerar as contribuições imensuráveis que as universidades promovem na nossa sociedade, houve um amadurecimento da nossa perspectiva de análise para uma lógica de indagação sobre a própria instituição universitária tradicional. Passamos a questionar a orientação do seu viés pedagógico, que, em muitos casos, se mostra alinhada à lógica do mercado e ao modelo hegemônico de sociedade, vinculado aos ditames do capitalismo neoliberal.

Compreendemos que, como parte de uma estrutura histórica, social e cultural à qual está, até certo ponto, condicionada, a Universidade Tradicional e institucionalizada não está isenta das influências de uma concepção hegemônica de educação que prioriza a formação para a empregabilidade e o ajustamento à ordem social e econômica vigente. Por outro lado, entendemos também que essa formação, voltada à formação das “elites intelectuais” preparadas para ocupar importantes espaços de poder na nossa sociedade, não pode ser passiva, a ponto de aceitar a simples adaptação ao que está posto, sem questionar a própria estrutura na qual está imersa e sem questionar sua movimentação para transformar o que acha injusto nessa ordem posta.

Nesse sentido, após maior contato com as teorias sobre educação e sociologia, os nossos estudos se voltaram para a possibilidade de novos modelos epistemológicos para a Educação Superior e, mais especificamente, para novos modelos de universidades, com orientação formativa embasada numa perspectiva crítica e contra-hegemônica, por entendermos que o modelo de sociedade que estamos vivendo não se mostra sustentável quando pensamos em justiça e inclusão social.

Com base nessa compreensão, por um período de um ano e meio da nossa formação como doutoranda, escolhemos como referencial o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, e nos aprofundamos nas suas narrativas teóricas sobre “ciência pós-moderna”, “transições paradigmáticas”, “epistemologias do sul”, “sociologia das ausências e das emergências”, “ecologia de saberes”, “tradução intercultural” e, por fim, no tema que viria a ser escolhido o nosso foco de pesquisa: “a descolonização das universidades” a partir de novos modelos de formação superior. Assim, nos

interessava saber sobre esses novos modelos de Educação Superior considerados polifônicos (compostos por muitas vozes), denominados de pluriversidade e subversidade, pelo autor supracitado.

A partir da sua concepção, as pluriversidades situam-se nos limites dos ambientes institucionais tradicionais, embora considerem uma reforma profunda com base nos princípios da solidariedade e da polifonia. Já as subversidades, colocam-se fora dos limites das instituições tradicionais e promovem o uso contra-hegemônico de uma ideia hegemônica: a universidade. Esse último modelo concebe tanto o caráter subalterno dos grupos sociais envolvidos nas suas iniciativas, como a forma subversiva em que intervêm na ideia convencional da universidade (Santos, 2021).

Todavia, após esse período de apropriação teórica e de diversas reuniões coletivas e individuais de orientação, já em meio ao processo de pré-elaboração do que seria o documento a ser encaminhado à disciplina de Seminário de Teses e Dissertações¹, o autor, sociólogo e professor universitário, que se tornara o nosso referencial teórico justamente por defender o que chamava de “grupos subalternizados”, foi acusado de forma consistente, em uma publicação científica internacionalmente reconhecida, de assédio moral e sexual, abuso moral e sexual e “extrativismo sexual”, que é o abuso de poder sobre mulheres, em geral jovens, que dependem da aprovação acadêmica de seus mentores para construir suas carreiras. Estas acusações foram feitas por algumas de suas ex-orientandas na Universidade de Coimbra, em Portugal.

A gravidade dos fatos resultou no afastamento do referido professor de suas atividades e em um sentimento de perplexidade e indignação na comunidade acadêmica em geral e, de forma singular, nos países do Sul Global, tão “defendidos” por ele e de onde a maioria das supostas vítimas era originária. Por conseguinte, diante da gravidade da presumida falta de coerência entre teoria e prática, indispensável para quem se pretende ser referencial, em abril de 2023, apenas quatro meses antes da entrega do texto para a disciplina Seminário de Teses e Dissertações, decidimos abandonar o referencial previamente escolhido, e contamos prontamente com o devido acolhimento e apoio do nosso professor orientador.

¹ A estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar prevê a participação de mestrandos(as) e doutorandos(as) em Seminários de Teses e Dissertações. Trata-se de um evento anual onde os estudantes participam de bancas com dois professores (as) que analisam seu projeto de pesquisa em âmbito de doutorado ou mestrado.

No entanto, diante do interesse em permanecer no campo da Educação Superior e da instigação a conhecer concepções de formação que pudessem se mostrar como possibilidades alternativas ao modelo tradicional no que se refere à construção de uma educação crítica e potencializadora da transformação social, optamos por manter as bases do estudo na temática da pedagogia universitária e adotar como referencial teórico o educador Paulo Freire.

A escolha se deu pelo fato de que Freire tem uma trajetória singular quando se fala em uma Educação Popular como prática para a liberdade, com um viés para a crítica social e a conscientização, no sentido de formar sujeitos capazes de recusar a simples adaptação ao que está posto como modelo de sociedade e de atuar na sua relação com o mundo, de forma a promover a mudança da sua realidade concreta. Essa referência de formação, portanto, tornou-se o foco em que “as lentes” do nosso estudo passaram a se concentrar, uma vez que o estudo se atrela a bases pedagógicas de formação contra-hegemônica.

Mencionados estes fatos, tornou-se relevante, para dar seguimento ao projeto, a apropriação de alguns aspectos teóricos da pedagogia de Freire, bem como o realinhamento de termos e conceitos imprescindíveis para a compreensão das ideias centrais que permeiam a proposta temática da pesquisa. Assim, compreendemos que a concepção pedagógica de Educação Popular em Freire se aproxima das ideias do modelo de Educação Superior polifônico, plural e subversivo que queremos defender.

Conforme concebido por Paulo Freire, o termo Educação Popular delineia um processo educacional que emerge das classes populares, e engloba os oprimidos na condição de classes subalternizadas. Essa abordagem educacional é fundamentada na premissa da Educação Libertadora, caracterizada pela combinação de aspectos gnosiológicos, políticos, éticos e estéticos (Freire, 1996).

A mencionada educação, direcionada à transformação social, exige que o ponto de partida seja o âmbito concreto e vivencial, a fim de alcançar a esfera teórica. Este processo requer a ativação da curiosidade epistemológica, a aplicação da problematização, a imposição da rigorosidade, da criatividade, o cultivo do diálogo, a imersão na práxis vivencial e a promoção do protagonismo dos sujeitos (Freire, 1995 *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2017).

Esse modelo de educação prevê educador(a) e educandos(as) como seres cognoscentes, numa relação dialógica horizontal e mediada pelo mundo e pelos

objetos cognoscíveis. Para além disso, presume a dialética entre consciência-mundo/pensamento-ação (práxis) no processo de construção do conhecimento e humanização dos sujeitos (Freire, 1987).

Fundamentados na relevância social dessas concepções, foi possível identificar o problema de pesquisa, que parte da consideração de que as instituições de Educação Superior tradicionais, em sua maioria, pertencem a um modelo hegemônico de formação universitária ligado à lógica de adaptação ao mercado. Por conta disso, a prática pedagógica realizada nestas instituições, em grande medida, está alinhada ao ajustamento de homens e mulheres a condições sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais, muitas vezes apresentadas como fatalistas e, portanto, insuperáveis.

Ou seja, a educação nem sempre é realizada numa perspectiva crítica, voltada a formar egressos(as) para um agir subversivo da lógica social excludente na qual estamos todos(as) inseridos(as). Por sua vez, acreditamos na hipótese de que as instituições superiores de caráter popular e de fato advindas dessa origem, propõem um novo modelo de Educação Superior, progressista, subversivo e pautado numa lógica de superação da opressão imposta pela hegemonia do capitalismo (ancorado na ideologia neoliberal), por meio da formação de uma consciência crítica de intervenção para a mudança que “insurge” e se concretiza nas classes subalternizadas.

Nesse sentido, formulamos a seguinte questão de pesquisa: quais são as potencialidades do modelo de Educação Superior Popular para fomentar e inspirar uma experiência pedagógica crítica? Na busca de respostas a essa questão, escolhemos como objeto de investigação a prática pedagógica de uma escola de Educação Superior Popular, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e situada no município de Guararema, no estado de São Paulo.

A tese que orienta este estudo defende que as Instituições de Ensino Superior Populares, enquanto lugares pedagógicos, podem ocupar e inspirar um “tempo-espço de possibilidade”² para a formação crítica. Para isso, ancorados em Freire,

² No livro “Convite à leitura de Paulo Freire” (Gadotti, 2004, p.137-138), é publicado um diálogo com Freire, onde Moacir Gadotti questiona o seu olhar sobre a contribuição do Educador(a) para a construção da sociedade. Freire responde: “Acho que uma das coisas boas, Gadotti, que [...] qualquer um de nós, tem como tarefa, tarefa histórica, é assumir o seu tempo. [...] eu chamo a atenção dos

partimos da compreensão do tempo como “tempo histórico” e do espaço como a “estrutura” em que essa história se dá. Esse tempo-espaço não é determinado ou “pré-dado”, mas sim um tempo de possibilidade, em que podemos atuar para a construção de um futuro com uma ordem social menos injusta e excludente.

É com base nessa concepção que entendemos a Educação Superior Popular como um lugar no nosso tempo histórico e estrutural onde a possibilidade de uma formação crítica pode ser vivenciada. Essa opção nos levou a escolher realizar a pesquisa em uma instituição que atendesse aos principais requisitos do pensamento freireano sobre a Educação Popular: parte de um Movimento Social vinculado a uma classe oprimida, tem uma pedagogia contra-hegemônica, não é institucionalizada e tem a formação política como base (Freire, 1987, 1992, 1996).

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi investigar as potencialidades da experiência formativa de Educação Popular vivenciada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

De forma específica, analisamos limites e possibilidades dos pressupostos pedagógicos presentes em uma experiência formativa na referida instituição, com base na apropriação da compreensão teórica de Freire sobre as dimensões das concepções de Educação Problematizadora, Educação Libertadora e Educação Dialógica.

Cumpre destacar que, após um momento inicial de crise imposto pela mudança inevitável do referencial escolhido para a pesquisa, passamos a compreender que a reflexão teórica acerca do modelo de Educação Superior como tempo-espaço de possibilidade não poderia prescindir de uma análise fundamentada em Paulo Freire e em sua concepção de Educação Popular. Além de ser reconhecido mundialmente como um dos principais teóricos da educação crítica, Freire dedicou a sua vida à pronúncia de uma educação comprometida com a emancipação humana, fundamentada no diálogo, na participação e na superação das condições de opressão.

moços que vão conversar comigo através de ti, para o fato de que **a melhor maneira de assumir o seu tempo**, e assim se assumir, com lucidez, **é entender a história como possibilidade**”. [...] **“o homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta**, de uma estrutura que já existe no meio em que a gente chega. **Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente**”. [...] O futuro é algo que se vai dando, e esse “se vai dando” significa que o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. **E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação**” (grifo nosso).

Acreditamos, portanto, que a sua obra, articulada em torno do conceito de educação como prática de liberdade, oferece um arcabouço teórico essencial e suficiente para compreender as potencialidades da Educação Superior Popular no contexto atual.

Consideramos, ainda, que a aplicação do pensamento freireano à Educação Superior Popular, como a realizada na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), nos possibilita refletir sobre as potencialidades dessa proposta pedagógica. No âmbito da ENFF, a pedagogia freireana pode ser, de alguma maneira, ressignificada para atender às reflexões sobre as demandas da formação crítica de sujeitos oriundos das classes populares, e sobre um ensino vinculado à prática política e à intervenção social.

Dessa forma, estudar a Educação Popular aplicada ao contexto da Educação Superior no século XXI não é apenas uma revisitação ao legado freiriano, mas também pode constituir um movimento de atualização e ampliação de suas ideias. Essa experiência, que busca articular os princípios da educação como prática de liberdade com as demandas e desafios contemporâneos, reafirma a educação como instrumento de superação das opressões e de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Por fim, após a descrição do delineamento temático da proposta de pesquisa, avançamos para as próximas etapas do trabalho. Nas seções seguintes, apresentamos a Revisão de Literatura, o Referencial Teórico, a Metodologia, os Resultados — com descrição e análise —, as Considerações Finais e as Referências que fundamentam o estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Critérios de seleção dos textos

Nesta seção, apresentaremos os achados da nossa revisão de literatura. Para a realização da nossa análise, escolhemos as plataformas responsáveis pelos dois principais bancos de dados de Teses e Dissertações do Brasil, o Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As pesquisas foram realizadas no período de 07/2024 a 01/2025.

Antes de iniciarmos o estudo dos textos, é importante justificarmos que a opção por compor a revisão de literatura exclusivamente com teses e dissertações fundamenta-se na natureza científica e na profundidade analítica desses trabalhos, que representam pesquisas originais e de maior densidade teórico-metodológica. Essa escolha visa garantir a consistência das informações utilizadas, bem como possibilitar uma leitura crítica das produções acadêmicas que expressam o pensamento educacional em sua forma mais elaborada, decorrente de investigações de longa duração e orientadas por referenciais teóricos sólidos.

Além disso, o fato de optarmos pela produção científica brasileira responde ao propósito de compreender o desenvolvimento do conceito e das práticas de Educação Superior Popular no contexto nacional, considerando suas especificidades históricas, políticas e culturais. Entendemos que o Brasil constitui um espaço singular de experiências articuladas entre Movimentos Sociais, Universidades Públicas e Iniciativas Comunitárias de Educação Popular, o que justifica a ênfase nas produções que emergem deste cenário.

Essa delimitação não implica desconsiderar o diálogo latino ou internacional, até porque alguns trabalhos abrangem instituições do cenário sul-americano, mas, ao mesmo tempo, reconhece que as pesquisas brasileiras produzem interpretações próprias e situadas, que refletem as potencialidades locais para a construção de uma Educação Superior Popular comprometida com práticas pedagógicas emancipatórias.

Sobre o recorte temporal, adotamos como abrangência de análise os últimos quinze anos e justificamos essa escolha pela intensificação, nesse período, do debate sobre a Educação Superior Popular no Brasil, em meio à ampliação das políticas

públicas de acesso à Educação Superior, à consolidação de programas de interiorização universitária e à expansão das articulações entre Movimentos Sociais e instituições de ensino. Esse recorte assegura a pertinência temporal das discussões e a representatividade das transformações em curso, além de nos permitir compreender melhor como o ideal histórico da Educação Popular se atualiza em um contexto de profundas disputas sobre o papel social da universidade.

Desse modo, a presente revisão de literatura reúne e analisa um conjunto de teses e dissertações que abordam a temática da Educação Superior Popular em diferentes contextos e perspectivas e compõem um quadro plural de experiências formativas vinculadas à Educação Popular e às lutas sociais no Brasil e na América Latina.

Para além disso, em um segundo momento, apresenta estudos específicos sobre a ENFF no corpus, uma vez que as investigações recentes sobre essa escola oferecem evidências empíricas e análises teóricas sobre a formação militante, as práticas pedagógicas internas e a organização curricular de experiências específicas do nosso objeto de estudo.

Por fim, esta revisão também tem a função de situar o projeto desta tese no campo da Educação Superior Popular, ao permitir identificar lacunas teóricas e empíricas que justificam o aprofundamento da análise da práxis formativa e dos processos pedagógicos cotidianos, especialmente no contexto da ENFF.

2.2 Estudos Ligados à Educação Superior Popular

Para o levantamento de pesquisas relacionadas à Educação Superior Popular³ utilizamos inicialmente o descritor “Universidade Popular” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com filtro para trabalhos dos últimos 15 anos (a partir de 2010), onde foram encontrados 32 trabalhos. Já com o descritor “Educação Superior Popular” não foram encontrados resultados. Com os descritores “Educação Superior” *and* “Popular”, foram encontrados 18 trabalhos. Assim, com relação aos descritores

³ Embora os termos “Educação Superior Popular” e “Universidade Popular” dialoguem conceitualmente, é importante diferenciar a sua compreensão no nosso trabalho. O primeiro refere-se a iniciativas, políticas e programas que aproximam o Ensino Superior das classes populares; o segundo designa um Projeto Político-Pedagógico mais amplo, orientado pela construção de uma instituição formadora comprometida estruturalmente com a emancipação social e com a produção coletiva do conhecimento.

sobre “Educação Popular” e “Educação Superior” foram encontrados 51 trabalhos nesta plataforma.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “Universidade Popular”, foram encontrados 44 trabalhos entre teses e dissertações. Para o descritor “Educação Superior Popular”, foi obtido 1 resultado; para o descritor “Educação Superior and Popular”, nenhum resultado, perfazendo um total de 45 trabalhos nesta plataforma.

Após essa etapa de levantamento prévio, realizamos a análise dos títulos para avaliar a adequação à nossa área de pesquisa, a identificação dos trabalhos duplicados nas duas plataformas e a verificação do acesso ao repositório em ambas as plataformas. Chegamos, assim, ao resultado de 19 trabalhos para ambas as plataformas de pesquisa. Por fim, efetuamos a análise dos resumos desses 19 trabalhos selecionados para avaliar a pertinência em relação ao problema e ao tema da nossa pesquisa. Foi quando chegamos ao total de 16 trabalhos, sendo 10 teses e 6 dissertações. A Tabela 1 demonstra esses resultados com a apresentação dos(as) autores(as), do título, do ano de publicação, bem como dos objetivos das pesquisas.

Após a seleção final das teses e dissertações, procedemos à leitura integral das obras consideradas centrais para cada eixo temático, o que permitiu aprofundar as análises desenvolvidas nesta seção. Desse modo, as interpretações aqui apresentadas derivam do exame mais amplo dos conteúdos das produções selecionadas.

Tabela 1: Revisão de Literatura: descritores sobre Educação Superior Popular

Banco de dados	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	
Descritor	"Universidade Popular"/ "Educação Superior Popular"/ "Educação Superior" and "Popular"	
Teses	Autor (a)/Título/Ano	Objetivo
1	SILVA, Inadilson Miranda. La Calle, La Plaza, La Palabra: Educação Popular, Contemporaneidade e Experiência da Universidade das Madres de la Plaza de Mayo, 2020.	Conhecer a experiência da Universidade das Madres de la Plaza de Mayo estabelecendo uma conexão de sentidos dessa práxis educativa com o conceito de Educação Popular na contemporaneidade.
2	SADAIKE, Patrícia. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo: por um projeto de educação, de luta e de resistência (2000-2014), 2020.	Analisar a trajetória educacional da Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, fundada no ano 2000.

3	REBUÁ, Carlos Eduardo Zaleski. Da Praça ao Solo: um novo chão para a Universidade. As experiências das Universidades populares de Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] em tempos de crise neoliberal na América Latina [2000-2010], 2015.	Analisar a Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM) e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), instituições alicerçadas num projeto de Educação Popular.
4	ALMEIDA, Paula Josiane. Universidade Popular de Curitiba (1931) e demais Experiências Brasileiras no Início do Século XX , 2022.	Analisar como se constituíram as diferentes iniciativas de Universidades populares, para quem e quais eram as suas finalidades na primeira metade do século XX dentro da perspectiva da história cultural.
5	PRINCESWAL, Marcelo. As experiências de Formação Humana dos Movimentos Sociais: as Universidades Populares educando rigorosamente o Estado, 2015.	Analisar experiências de formação humana construídas por Movimentos Sociais na América Latina nas últimas décadas.
6	MONTEIRO, Rui Anderson Costa. Desafios Político-Institucionais de Implantação de Uma Universidade Pública Popular: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2017.	Estudar as matrizes institucionais e a estrutura organizacional das recentes Universidades criadas no início do século XXI no Brasil.
7	MARIANO, Donizete Antonio. Identidade Institucional na Educação Superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.	Analisar a identidade institucional construída pela Universidade Federal da Fronteira Sul, tendo em vista a auto nomeação da UFFS como uma Universidade popular, ou seja, um novo modelo de Universidade.
8	NOVAES, Henrique Tahan. A relação Universidade-movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas, 2010.	Descrever e articular, numa compreensão totalizante, a atuação, os limites, desafios e contradições presenciadas por alguns pesquisadores-extensionistas das ciências duras considerados por nós polos avançados da relação Universidade-Movimentos Sociais na América Latina.
9	CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Educação do Campo no Ensino Superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de Licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB, 2016.	Identificar as possíveis mudanças e contradições geradas na produção do conhecimento, tendo em vista o diálogo estabelecido entre as lógicas, os saberes e as práticas dos sujeitos do campo e da Universidade durante o processo de formação superior em alternância de tempos e espaços de aprendizagem.

10	PAULO, Fernanda dos Santos. Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freireana e a Universidade , 2018.	Realizar uma pesquisa crítico-problematizadora a partir das experiências dos pioneiros e das pioneiras da Educação Popular (EP).
Descritor	"Universidade Popular"/ "Educação Superior Popular" /"Educação Superior" and "Popular"	
Dissertações	Autor (a)/Título/Universidade/Ano	Objetivo
1	SILVA, Loedilza Milícia da. Universidade Popular Comunitária: a importância da comunidade na Educação de Jovens e Adultos , 2020.	Compreender como as práticas diferenciadas da UPC ajudaram na consolidação de uma identidade que se expressava na construção coletiva, afirmativa e na repercussão de uma comunidade cujo sucesso pedagógico e cultural é de ter construído um currículo vivo para uma Educação Popular de referência.
2	MARIANO, Donizete Antonio. Novos modelos de Educação Superior: um estudo sobre as matrizes Institucional e curricular da Universidade Federal da Fronteira Sul sob a ótica da inclusão da diversidade cultural e epistemológica , 2016.	Analisar, a partir das matrizes institucional e curricular da Universidade Federal da Fronteira Sul, a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, tendo em vista a auto nomeação da referida instituição como uma Universidade Popular.
3	MEDEIROS, Tanise Baptista de. Perspectivas para a Construção de uma Universidade pública e popular: a experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/URGS) , 2019.	Compreender quais os pressupostos, perspectivas e implicações para a construção de uma Universidade Popular no atual momento brasileiro, a partir da experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS).
4	FONSECA, Simone Farias. Formação Sócio Política da Universidade Popular (UNIPOP): fundamentos e contribuições da Educação Popular na formação de lideranças sociais , 2010.	Visa o conhecimento, a compreensão e a interpretação dos fundamentos que orientam estas práticas educativas de formação sócio-política desenvolvidas pela Universidade Popular - UNIPOP e suas contribuições para a formação de lideranças sociais.
5	DAMBROS, Marlei. Dilemas na constituição do sentido atribuído ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul , 2015.	Analisar os dilemas na constituição dos sentidos atribuídos ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul.
6	ASSIS, Renan José Freitas. O contra-espço da Escola Nacional de Energia Popular: sua história, seu método e a emergência de uma nova escala , 2024.	Investigar as relações espaciais presentes no território da Escola Nacional de Energia Popular, a partir de sua história em comum com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da construção do seu Projeto Político-Pedagógico, principalmente no que diz respeito ao método dialético popular formulado na Escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2024-2025).

Para uma melhor elaboração da análise da primeira etapa da revisão referente ao contexto da Educação Superior Popular, as pesquisas foram sistematizadas em eixos temáticos, que nos permitem compreender tanto as origens históricas quanto as expressões contemporâneas desse projeto de educação emancipadora: (1) as origens e o conceito de Universidade Popular; (2) as experiências latino-americanas de Universidades Populares; (3) as experiências brasileiras de institucionalização; (4) as práticas comunitárias e educativas emancipatórias.

Para fins de organização analítica, definiram-se critérios específicos de inclusão para cada eixo. O primeiro eixo reúne estudos de caráter histórico e conceitual sobre as origens da Universidade Popular; o segundo abarca experiências latino-americanas de referência internacional, incluindo comparações institucionais; o terceiro contempla experiências brasileiras de institucionalização, voltadas à presença da Educação Popular em Universidades Públicas; e o quarto eixo reúne práticas comunitárias e educativas emancipatórias, que expressam formas autônomas de formação e de produção de conhecimento nos territórios populares.

A organização por eixos nos possibilita observar convergências teóricas, continuidades históricas e diversidades entre os trabalhos, além de preservar a especificidade de cada estudo e evidenciar o caráter processual, coletivo e inacabado da construção da temática sobre uma Educação Superior comprometida com os interesses populares.

Com referência ao primeiro eixo, as investigações de Paula Josiane Almeida (2022) e de Henrique Tahan Novaes (2010) tratam das origens e do conceito de Universidade Popular e nos permitem compreender os fundamentos históricos e conceituais do ideal desse modelo de Educação Superior.

Almeida (2022) realiza um estudo histórico das experiências ocorridas no Brasil entre 1904 e 1946, com destaque para as influências francesas e os vínculos com os ideais socialistas e iluministas que inspiraram as primeiras iniciativas voltadas à classe trabalhadora. Essa pesquisa revela que, desde as primeiras décadas do século XX, as Universidades Populares brasileiras foram projetadas como espaços de “elevação cultural” e de democratização do saber, embora marcadas por limitações institucionais e pela curta duração de suas experiências.

A autora destaca que essas iniciativas representaram resistência ao modelo educacional elitista e uma estratégia de valorização dos saberes operários e

associativos, de modo a antecipar debates contemporâneos sobre extensão e inclusão universitárias. Nesse sentido, aborda-se que o conceito de Universidade Popular surge historicamente como síntese de luta e reivindicação de acesso ao conhecimento, ao articular dimensões políticas, culturais e educativas.

De forma complementar, o trabalho de Novaes (2010) visa descrever, articular e conceber uma proposta que aproxime as atividades de extensão, pesquisa e docência da universidade pública latino-americana da agenda dos Movimentos Sociais. O estudo foca na atuação, limites, desafios e contradições de pesquisadores-extensionistas das ciências duras (incluindo arquitetura), considerados "polos avançados" na relação Universidade-Movimentos Sociais na América Latina

A conclusão do estudo é que uma revolução sociopolítica protagonizada pelos Movimentos Sociais é uma condição necessária para a construção de uma universidade alternativa. No entanto, esta deve ser associada a uma revolução cognitiva, que se articule em torno do questionamento da neutralidade e do determinismo da tecnociência. Novaes (2010) defende que o novo estilo de desenvolvimento tenha como foco a propriedade coletiva dos meios de produção, a autogestão, a desmercantilização e a participação ativa dos setores excluídos no desenvolvimento científico e tecnológico. O papel da universidade, nesse cenário, é proporcionar "intenção" à extensão e alinhamento às demandas dos Movimentos, além de assegurar a base cognitiva que um estilo alternativo de desenvolvimento exige.

Assim, as teses desse eixo evidenciam que a superação das limitações históricas das universidades exige a articulação entre a teoria crítica e o enfrentamento coletivo com vistas à construção de um projeto emancipador. Ambos os estudos mostram que o conceito de Universidade Popular ultrapassa a dimensão institucional, outrossim, expressa um projeto de sociedade, no qual o conhecimento é compreendido como bem comum e como instrumento de transformação social.

No que diz respeito às experiências latino-americanas de Universidade Popular, as teses de Ivandilson Miranda Silva (2020), Patrícia Sadaike (2020), Carlos Eduardo Rebuá (2015) e Marcelo Princeswal (2015) dedicam-se à análise das experiências de Universidades Populares que são referências no cenário sul-americano e internacional: a Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (UPMPM), na Argentina, e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), no Brasil.

A temática central da pesquisa de Silva, I. (2020) é a experiência da Universidade das Madres de la Plaza de Mayo enquanto expressão de Educação Popular emancipadora na contemporaneidade latino-americana. Descreve que a universidade surge nos anos 2000 a partir da luta histórica das Madres de Plaza de Mayo pela memória, pela verdade e pela justiça frente às violações da ditadura argentina, constituindo-se como um espaço insurgente de produção de saberes críticos e engajados no enfrentamento das desigualdades sociais e da negação de direitos (Silva, I. 2020).

Ao abordar a constituição da Universidade Popular das Madres, o autor destaca seu caráter singular e revolucionário, pois amplia os horizontes da Educação Superior ao aproximar a universidade dos Movimentos Sociais. Explica que, por meio da práxis educativa das Madres, a instituição articula ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva de transformação social, com a defesa intransigente dos direitos humanos. Como ressalta Silva, I (2020, p.172), a Universidade Popular das Madres de Plaza de Mayo “inventava um novo contemporâneo. Ao apostar na construção de uma instituição de ensino superior, elevava as exigências dos movimentos sociais na América Latina [...]”.

Na mesma direção, Sadaike (2020) investiga a trajetória da UPMPM entre 2000 e 2014. Na sua abordagem ressaltam-se o caráter de resistência e a historicidade do projeto educativo das Madres, voltado à memória e à luta contra o esquecimento político. A tese centra-se na UPMPM enquanto iniciativa de Educação Popular e luta coletiva forjada por mulheres que transformaram a dor e a reivindicação por verdade e justiça em ação formadora vinculada à defesa dos direitos humanos.

A autora relata que a Universidade das Madres busca superar o academicismo tradicional, ao promover uma formação integral, crítica e dialógica direcionada sobretudo às classes populares, “atuando nas lutas populares, promovendo uma educação como meio de produção e não apenas de transmissão de conhecimentos” (Sodaíke, 2020, p. 114), de modo a consolidar a dimensão emancipadora do Ensino Superior.

Rebuá (2015) amplia a perspectiva analítica do seu trabalho ao comparar a UPMPM e a ENFF. O tema central é a análise crítica da formação política e acadêmica promovida nessas experiências que se constituem em referenciais de Universidades Populares e Movimentos Sociais na América Latina. O trabalho investiga de que modo

esses espaços formativos, embasando-se em epistemologias contra-hegemônicas e práticas pedagógicas vinculadas às lutas sociais, buscam transformar a relação entre educação, política e sociedade, ao forjar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

O autor destaca, em sua pesquisa, o papel dessas instituições na elaboração de projetos educativos articulados à práxis militante, vinculando intelectuais, dirigentes e base numa dinâmica própria, centrada na formação de “quadros” para as lutas populares, além da valorização da experiência coletiva e da autonomia frente ao Estado e ao mercado.

Princeswal (2015) também analisa essas duas instituições, compreendendo-as como centrais na luta por emancipação e no enfrentamento às tentativas de captura pelo Estado. A partir de uma leitura gramsciana, o autor demonstra que as Universidades Populares materializam a disputa pela hegemonia e pela democratização do espaço público.

Nesse sentido, a pesquisa revela tensionamentos decorrentes da necessidade de combinar formação política e técnica, bem como os desafios institucionais enfrentados diante da expansão dos cursos formais e do processo de nacionalização. No entanto, apesar de suas limitações, acredita que essas experiências apontam para possibilidades de renovação pedagógica e da construção de saberes voltados ao desenvolvimento humano emancipador (Princeswal, 2015).

Em conjunto, essas pesquisas revelam a densidade política e pedagógica de duas das principais Universidades Populares latino-americanas e reafirmam que esses espaços, apesar de todas as contradições e desafios, não reproduzem o modelo universitário hegemônico, mas inauguram formas alternativas de ensinar, aprender e organizar o conhecimento em diálogo com os Movimentos Sociais.

Já o debate sobre a institucionalização da Universidade Popular no Brasil é abordado nas teses e dissertações da Tanise Baptista de Medeiros (2019), Fernanda dos Santos Paulo (2018), Rui Anderson Costa Monteiro (2017), Deyse Morgana das Neves Correia (2016), Donizete Antonio Mariano (2016; 2020) e Marlei Dambros (2015).

Medeiros (2019) estuda o desafio de construir uma Universidade Pública e popular no Brasil contemporâneo, a partir da análise da experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/UFRGS). O trabalho destaca que a

universidade é um espaço de constante disputa, marcado por contradições ideológicas e materiais, e sinaliza que a construção de um projeto de Universidade Popular só pode ser efetivada no bojo de uma transformação estrutural da sociedade.

Entre os principais achados está o reconhecimento de que, embora a expansão do acesso e o aumento de instituições públicas sejam conquistas relevantes, permanecem os desafios para garantir a autonomia, a integridade e a qualidade do ensino público diante da crescente mercantilização, da privatização e dos ataques à legitimidade da Universidade (Medeiros, 2019).

Nesse sentido, acredita que o GTUP apresenta como horizonte o fortalecimento de uma universidade plural, crítica e socialmente referenciada, que respeite as diferenças e promova o acesso ao conhecimento, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, e que se posicione em favor da democratização, da universalização do ensino e da integração das lutas populares como parte de sua missão emancipatória (Medeiros, 2019).

A tese de Paulo (2018) aprofunda o debate sobre a presença da Educação Popular no interior das universidades, especialmente nas trajetórias de educadores e educadoras populares vinculados(as) a Movimentos Sociais. Demonstra que esses sujeitos, ao adentrarem o espaço acadêmico, tensionam a lógica burocrática e elitista ao produzir uma práxis libertadora ancorada na militância e no engajamento coletivo.

Paulo (2018) afirma que a Educação Popular freireana, quando vivida na universidade, não se reduz a um referencial teórico, mas se traduz em ação política e epistemológica, marcada pela rebeldia contra o tecnicismo e pela busca por uma formação crítica e humanizadora. Ao destacar as experiências de docentes e pesquisadores(as) comprometidos(as) com a transformação social, Paulo (2018) reforça que a universidade pode constituir-se como espaço de resistência e de reconstrução de saberes, desde que orientada por uma pedagogia crítica e dialógica.

Monteiro (2017), por sua vez, investiga a implantação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a partir do exame dos seus fundamentos político-pedagógicos e das contradições vivenciadas na construção de uma universidade autodeclarada popular. Observa-se que a UFFS se destaca por iniciativas como o currículo interdisciplinar e as políticas de inclusão, mas ainda enfrenta contradições entre o discurso da inclusão e as práticas institucionais.

A tese evidencia que o projeto da UFFS representa um esforço de construção de identidade institucional capaz de dialogar com a diversidade brasileira e enfrentar as contradições entre o ideal de Universidade Popular e as restrições estruturais impostas pelo campo educacional contemporâneo (Monteiro, 2017).

Já Correia (2016) analisa o curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA/UFPB com ênfase no diálogo entre saberes populares e científicos na produção do conhecimento universitário. O trabalho parte de uma crítica à histórica exclusão da classe trabalhadora e camponesa das universidades brasileiras e situa a Educação do Campo como uma proposta de resistência e de afirmação de direitos.

Correia (2016) aponta tanto avanços, como a valorização de identidades culturais e a mobilização para projetos educativos emancipadores, quanto limites estruturais, dados pela persistente seletividade do ensino superior, e desafios quanto à legitimação do saber popular e à institucionalização plena das propostas de Educação do Campo no interior da universidade.

Nos dois estudos de Mariano (2016; 2020), a UFFS aparece como campo privilegiado da disputa identitária e curricular. Em sua dissertação, Mariano (2016) investiga se a estrutura institucional e as práticas curriculares contemplam a diversidade cultural e epistemológica. A análise evidencia que a matriz curricular da UFFS adota componentes que visam nivelar oportunidades para estudantes oriundos da rede pública, incentivar a permanência por meio de políticas de bolsas e incorporar conhecimentos diversos (científicos e populares) à formação crítica e cidadã dos alunos.

No entanto, apesar desses avanços e do reconhecimento de uma atuação democrática da universidade, persistem contrastes estruturais, especialmente ligados ao recrutamento docente, que ainda privilegia perfis titulados nas grandes Universidades Tradicionais, e à resistência a metodologias avaliativas e pedagógicas mais inovadoras (Mariano, 2016).

Já em sua tese, Mariano (2020) aprofunda a análise da identidade institucional e mostra que, embora a universidade adote princípios de inclusão e pluralidade, permanece influenciada por lógicas administrativas herdadas do modelo tradicional, constituindo um espaço de disputa. De um lado, há tentativas de afirmação de uma universidade vinculada aos princípios da diversidade cultural, justiça social e diálogo com saberes subalternos e, de outro, a predominância de práticas tradicionais,

demandas legais e processos seletivos que ainda reproduzem elementos de um perfil universitário hegemônico.

Os resultados indicam que o potencial emancipador da UFFS está em construção e depende do fortalecimento de práticas pedagógicas, extensionistas e gestoras orientadas por valores democráticos e populares. Além disso, requer a mobilização coletiva da comunidade universitária e a abertura de processos formativos críticos e participativos, sem limitar a ideia de Universidade Popular ao acesso, mas estendendo-a à formação e à gestão institucionais (Mariano, 2020).

A dissertação de Marlei Dambros (2015) analisa os dilemas constitutivos dos sentidos atribuídos ao “popular” na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). O estudo parte do reconhecimento de que o termo “popular” foi inserido, de forma inédita, na identidade institucional da UFFS, em resposta à intensa mobilização política e social regional, e busca compreender como essa marca se concretiza nos documentos institucionais e nas práticas universitárias durante os primeiros cinco anos de funcionamento da Universidade.

A pesquisa evidencia que o caráter popular da UFFS se expressa em múltiplas dimensões, tais como a regionalidade da instituição, sua estrutura multicampi, a gestão colegiada e, principalmente, em políticas de acesso que favorecem a presença majoritária de estudantes oriundos de escolas públicas. No entanto, a análise documental demonstra divergências e disputas quanto à efetiva consolidação de uma concepção unívoca do “popular” enquanto projeto institucional (Dambros, 2015).

Dambros (2015) considera que as práticas curriculares, a configuração dos domínios comuns e as reformulações dos projetos pedagógicos ilustram tanto avanços quanto desafios significativos para alinhar a intencionalidade política, o engajamento social e as práticas inovadoras. Portanto, a consolidação do “popular” na UFFS depende do fortalecimento coletivo dessa identidade entre todos os seus protagonistas e do avanço contínuo de práticas democráticas, participativas e emancipatórias na instituição.

De modo geral, as pesquisas deste eixo convergem ao reconhecer que a Universidade Popular não é um projeto instituído de forma linear ou pacífica, mas um espaço de embate permanente entre forças democratizantes e lógicas conservadoras ou mercadológicas. Nesse sentido, o caráter “popular” emerge, nessas investigações,

como uma qualidade em construção, dependente do envolvimento coletivo, da prática democrática e do enfrentamento às estruturas tradicionais da universidade.

Assim, reforçam que o avanço rumo a uma universidade verdadeiramente popular exige, para além de políticas inclusivas e de pluralidade formal, a crítica permanente e a reelaboração dos fundamentos institucionais e dos sentidos atribuídos à Educação Superior Pública no Brasil.

As experiências comunitárias e territoriais de Educação Popular, que ampliam a noção de Educação Superior para além do espaço institucional, são estudadas nas pesquisas de Renan José de Freitas Assis (2024), Loedilza Milícia da Silva (2020) e Simone Farias Fonseca (2011).

Entre as experiências mais recentes, a dissertação de Assis (2024) reconstrói o histórico formativo da ENEP (Escola Nacional de Energia Popular), ao relatar que a escola foi criada a partir de experiências comunitárias e celebrativas, como as Romarias, redes de mutirão e práticas formativas sustentadas por articulação direta entre Movimentos Sociais regionais. Aborda que o seu método dialético popular, inspirado na práxis das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Teologia da Libertação, é realizado principalmente por meio do trabalho coletivo, da mobilização comunitária, da socialização horizontal do saber e da produção colaborativa de conhecimento com intencionalidade política emancipadora.

A experiência da ENEP evidencia que a Educação Popular comunitária, enraizada e territorializada, é impulsionada por valores de trabalho compartilhado e pela mobilização dos saberes locais, em busca de ressignificar as agendas de emancipação e a disputa social no campo. Em síntese, o estudo privilegia as dinâmicas coletivas, metodologias participativas, estratégias de formação política e redes intercomunitárias e constrói um olhar para o potencial transformador das práticas de Educação Popular em territórios rurais e periféricos (Assis, 2024).

Fonseca (2011) investiga a formação sociopolítica de lideranças na Universidade Popular do Pará (UNIPOP) e demonstra que as práticas educativas nesse espaço, fundamentadas na pedagogia de Freire, promovem a consciência crítica, a autonomia e o engajamento coletivo.

A autora evidencia que, na UNIPOP, os processos formativos são marcados pela centralidade do saber da experiência, pela metodologia dialógica, pela integração entre teoria e prática e pela valorização da cultura popular. O curso favorece o

protagonismo das lideranças como sujeitos históricos, além de reforçar a dimensão ético-política da Educação Popular freireana e de criar espaços de aprendizagem compartilhada em que educadores(as) e educandos(as) ensinam e aprendem reciprocamente (Fonseca, 2011).

A dissertação de Silva, L. (2020) tem como eixo central a análise das práticas educativas comunitárias desenvolvidas pela Universidade Popular Comunitária (UPC) de Cuiabá, com foco especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades periféricas entre 2002 e 2010. O estudo recorre à pedagogia freireana para compreender como o currículo, pensado a partir da realidade local, pode dinamizar e tornar significativa a trajetória escolar desses sujeitos.

A experiência da UPC é apresentada como uma alternativa viável para manter e emancipar estudantes da EJA a partir do fortalecimento da identidade da comunidade e da promoção de transformações políticas, sociais e culturais. Entre os desafios apontados, estão garantir a continuidade das práticas democráticas, superar preconceitos institucionais e integrar a comunidade ao processo educacional como agente de mudança (Silva, L. 2020).

Em síntese, as investigações desse eixo revelam que a Educação Superior Popular pode se reinventar para além da institucionalidade formal, tornando-se um espaço plural, enraizado nas demandas dos territórios e movido por práticas democráticas e emancipadoras. Essas experiências apontam caminhos viáveis para ampliar o alcance de sentido da Educação Superior, centrando-se em processos formativos participativos, redes comunitárias, valorização dos saberes populares e integração orgânica entre a educação, o território e a ação coletiva.

Por fim, a revisão integrada das teses e dissertações analisadas nesta primeira etapa nos permitiu reconhecer que o projeto de Educação Superior Popular, em suas múltiplas configurações, constitui um processo histórico permanente. As experiências estudadas, sejam das Universidades Populares latino-americanas, das públicas federais ou das comunitárias, revelam tanto conquistas quanto contradições.

Entre os principais desafios apontados, podemos destacar a tensão entre autonomia e institucionalização, a persistência de práticas acadêmicas elitistas, a dificuldade de reconhecimento dos saberes populares e a necessidade de fortalecer o diálogo entre a universidade e os Movimentos Sociais. Ao mesmo tempo, apesar desses desafios, as pesquisas reafirmam o potencial transformador dessas

experiências e a importância de uma formação crítica, democrática e comprometida com os direitos humanos e com as demandas das classes populares.

A revisão da literatura nos permitiu evidenciar a consistência teórica e política das produções acadêmicas sobre a Educação Superior Popular nos parâmetros propostos. Todas as pesquisas partem da compreensão de que a democratização do conhecimento é inseparável da luta pela democratização da própria sociedade. Identificamos compatibilidade entre as obras quanto ao reconhecimento do caráter dialógico, emancipador e coletivo da Educação Popular, ainda que os contextos e os modos de implementação variem.

Constatamos que a Educação Superior Popular permanece uma utopia concreta, marcada por muitos desafios, mas continuamente reinventada nas práticas e nos discursos que insistem em recolocar o povo no centro da produção do saber. Essa utopia, presente nas ruas, nas praças, nas comunidades, nas universidades e nos Movimentos Sociais, traduz o compromisso ético-político de educadores(as), militantes e pesquisadores(as) que, em suas trajetórias, seguem afirmando a possibilidade de uma educação que não se separe da vida e reconheça a potência criadora do conhecimento popular. A Tabela 2 apresenta uma síntese das teses e dissertações aqui descritas, classificadas por eixo temático.

Tabela 2: Revisão de Teses e Dissertações por Eixo Temático

Eixo Temático	Autor(a)	Tema Central	Ano
1. Origens e conceito de Universidade Popular	Paula Josiane Almeida	Estudo histórico das origens do conceito de Universidade Popular e as suas influências.	2022
	Henrique Tahan Novaes	Possibilidades de uma Universidade comprometida com a transformação social, a partir do diálogo entre experiências universitárias alternativas e Movimentos Sociais.	2010
2. Experiências latino-americanas de Universidades Populares	Ivandilson Miranda Silva	Experiência da Universidade das Madres de la Plaza de Mayo enquanto expressão de Educação popular emancipadora na contemporaneidade latino-americana.	2020
	Patrícia Sadaike	Compreensão de que modo a UPMPM foi afirmando-se como espaço alternativo e revolucionário de formação universitária e luta social.	2020
	Carlos Eduardo Rebuá	Análise crítica sobre as epistemologias insurgentes da UPMPM e da ENFF.	2015
	Marcelo Princeswal	Problematiza a relação estabelecida entre os Movimentos Sociais e seu projeto formativo, a partir das disputas na luta pelo/no Estado.	2015

3. Experiências brasileiras de institucionalização	Tanise Baptista de Medeiros	Institucionalização e articulação de redes freireanas na Universidade Pública.	2019
	Fernanda dos Santos Paulo	Presença da Educação Popular e das militâncias no espaço universitário.	2018
	Rui Anderson Costa Monteiro	Fundamentos político-pedagógicos de uma Universidade autodeclarada popular.	2017
	Deyse Morgana das Neves Correia	Integração entre Universidade e Movimentos Sociais no contexto do PRONERA	2016
	Donizete Antonio Mariano	Educação Popular e currículo intercultural na UFFS (dissertação); A identidade institucional da UFFS e a Educação Popular (tese).	2016 /2020
	Marlei Dambros	Análise crítica da ambiguidade do termo “popular” na política institucional da UFFS.	2015
4. Práticas comunitárias e educativas emancipatórias	Renan José Freitas Assis	Pedagogia dialética popular e territorialidade na ENEP.	2024
	Loedilza Milícia da Silva	Formação e gestão comunitária da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá.	2020
	Simone Farias Fonseca	Universidade Popular do Pará (UNIPOP): formação política e resistência pedagógica	2011

Fonte: Elaborada pela autora com base nos trabalhos analisados na revisão de literatura.

2.3 Estudos sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes

Com relação aos trabalhos vinculados de forma mais específica ao nosso objeto de estudo, a ENFF, o descritor “Escola Nacional Florestan Fernandes”, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com o uso do filtro para trabalhos dos últimos 15 anos (a partir de 2010), nos permitiu selecionar 12 trabalhos. Já com o mesmo descritor na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 11 trabalhos.

Na sequência, realizamos a análise dos títulos para avaliar a adequação à nossa área de pesquisa, a identificação de trabalhos duplicados nas duas plataformas e a verificação do acesso ao repositório em ambas as plataformas. Chegamos, assim, ao resultado de 8 trabalhos após esse filtro.

Por último, após a análise dos resumos das pesquisas selecionadas para avaliação de pertinência em relação ao problema e ao tema da nossa pesquisa, chegamos ao total de 6 produções, sendo 1 tese e 5 dissertações. A Tabela 3 apresenta esses resultados com dados sobre o(a) autor(a), o título, o ano de publicação e os respectivos objetivos do trabalho.

Concluídas as etapas de seleção das teses e dissertações, realizamos a análise completa dos trabalhos elencados, de modo a assegurar uma avaliação mais criteriosa das pesquisas que compõem o êxito temático da ENFF.

Tabela 3: Revisão de Literatura: descritor Escola Nacional Florestan Fernandes

Banco de dados	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes/ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	
Descritor	"Escola Nacional Florestan Fernandes"	
Teses	Autor (a) /Título/Universidade/Ano	Objetivo
1	BASTOS, Pablo Nabarrete. Marcha dialética do MST: formação política entre campo e cidade , 2015.	Compreender como se desenvolvem historicamente a relação e a articulação políticas entre o MST e a cidade, entre trabalhadores rurais e urbanos, na luta pela hegemonia popular, a hegemonia da classe trabalhadora.
Descritor	"Escola Nacional Florestan Fernandes"	
Dissertações	Autor a) Título/Universidade/Ano	Objetivo
1	SARAIVA, Geilson. A formação política do militante da base social do MST na Escola Nacional Florestan Fernandes (2001/2011) , 2013.	Saber como o trabalho formativo e a organicidade são gerados e como se constituem em um processo de objetivação e subjetivação que educa, na medida em que o militante Sem Terra se desenvolve em sua práxis organizativa cotidiana, como sujeito que toma decisões e projeta, coletivamente, uma transformação social da vida humana em todos os aspectos.
2	GAMA, Vladimir Ferreira. O Papel da Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema na Educação Libertadora do Militante de Movimentos Sociais , 2017.	Demonstrar como a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) desenvolve, em seu projeto pedagógico, uma educação democrática cujo objetivo é ajudar a criar a consciência crítica em indivíduos que estão na fila da reforma agrária, grande parte deles em acampamentos de lona preta à beira de estradas e em assentamentos em todos os cantos desse país.
3	MORAES, Carin Sanches de. Escola Nacional Florestan Fernandes: educação e formação política no Brasil contemporâneo e sua dimensão internacionalista , 2015.	Compreender a dimensão internacionalista da ENFF e identificar as motivações que levaram à sua criação, como também descrever alguns dos principais aspectos do projeto pedagógico que orienta as práticas existentes, com ênfase na proposta de participação de representantes de Movimentos Sociais de diversos países.

4	MOTA, Maria Eleusa da. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e a Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da Educação do Campo no Brasil , 2015	Compreender o processo de organização e inserção da luta dos trabalhadores rurais na luta pela Educação do Campo.
5	REZENDE, Janaina Ribeiro de. Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no Estado de São Paulo , 2010.	Analisar os sentidos atribuídos à formação e aos usos do conhecimento adquirido nos cursos de Pedagogia da Terra, por profissionais formadas que atuam ou atuaram no MST do estado de São Paulo.

Fonte: Elaborado pela autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2024-2025).

Os estudos reunidos nesta etapa da revisão convergem na análise da ENFF enquanto território educativo e político de resistência, no qual práticas formativas, princípios pedagógicos e estratégias de luta se articulam à construção de uma pedagogia própria do Movimento. Desse modo, as investigações destacam, especialmente, a relevância da escola na conformação de sujeitos críticos, na consolidação da Educação do Campo e na ampliação das redes de solidariedade e internacionalismo. A seguir, aprofundamos cada uma das seis pesquisas selecionadas.

Entre os trabalhos mais recentes, destacamos o de Camacho (2021), que interpreta a ENFF como um território de resistência imaterial dos Movimentos socioterritoriais, compreendendo-a como espaço simbólico e material de produção de conhecimento autônomo.

O autor enfatiza o caráter contra-hegemônico da escola e a sua função de socializar estratégias político-pedagógicas entre diferentes Movimentos Sociais e universidades, conferindo-lhe centralidade na luta cultural e formativa do MST. Ainda evidencia que a ENFF supera divisões estruturantes ao registrar que a escola busca a “superação das dicotomias: militância versus formação intelectual; conhecimento popular versus técnico-científico; trabalho manual versus trabalho intelectual” (Camacho, 2021, p.206).

Nessa mesma direção, Bastos (2015) analisa a formação política do MST a partir da relação dialética entre campo e cidade e reconhece na ENFF o principal território de formação e de socialização política das lutas populares. Sua tese evidencia o papel da escola na articulação entre trabalhadores(as) rurais e

urbanos(as), no fortalecimento da consciência de classe e na produção de intelectuais orgânicos comprometidos(as) com a transformação social.

Desse modo, demonstra que a ENFF constitui um eixo estratégico da pedagogia da militância na atuação como mediadora entre as dimensões territoriais, culturais e comunicacionais do Movimento. Bastos (2020) identifica que o MST opera em diferentes níveis de luta por hegemonia: territorial/espacial, cultural/artística, comunicacional e educacional.

A dissertação de Moraes (2015) também toma a ENFF como objeto central, ao destacar a sua dimensão internacionalista e o papel da Educação Popular na construção de vínculos transnacionais de solidariedade. Demonstra que o internacionalismo se expressa nos intercâmbios, nos cursos temáticos e na atuação de brigadas internacionalistas, o que configura a ENFF como um espaço político-pedagógico de referência para a formação de militantes do Brasil e da América Latina.

Sua pesquisa aponta que o internacionalismo é estruturante no Projeto Político-Pedagógico e que a escola funciona como espaço de circulação de saberes militantes. Por fim, a autora sintetiza que a ENFF articula Educação Popular, consciência de classe e internacionalismo como eixos de sua práxis (Moraes, 2015).

Por sua vez, Mota (2015) analisa a ENFF no contexto da consolidação da Educação do Campo, situando-a como lócus de produção teórica e prática da formação de educadores(as) e de militantes. Aponta que as práticas formativas da escola, marcadas pela autogestão, pelo diálogo de saberes e pela valorização da cultura camponesa, configuram uma pedagogia voltada à permanência e emancipação dos sujeitos do campo.

A pesquisa reforça a dimensão identitária e cultural do processo formativo ao conceber que a escola é espaço de construção identitária, de memória, solidariedade, consciência crítica e luta social (Mota, 2015)

No âmbito da formação política da militância, Saraiva (2013) examina o processo formativo da base social do MST na ENFF entre 2001 e 2011, com destaque para a organicidade e os princípios filosófico-pedagógicos que estruturam o trabalho educativo da escola. Evidencia, nesse exame, que a formação ali desenvolvida articula fundamentos marxistas, gramscianos e freirianos e resulta em um *ethos* coletivo e solidário que potencializa a militância omnilateral e a construção de sujeitos críticos e autônomos.

Saraiva (2013) destaca que o trabalho educativo promove autonomia, solidariedade e estudo sistemático. Considera que, neste espaço, o trabalhador sem-terra experimenta um intenso trabalho educacional ao ser estimulado a estudar, a praticar a solidariedade e a tomar decisões de forma autônoma. Seu estudo evidencia limites da formação omnilateral, ao registrar que ainda precisa superar muitos desafios, porém, reafirma a centralidade da ENFF na constituição do sujeito militante crítico e coletivo.

Para complementar esse conjunto, a dissertação de Rezende (2010) analisa os sentidos atribuídos pelas militantes do MST à formação em Pedagogia da Terra e ressalta a importância da ENFF e do PRONERA na ampliação da escolaridade, da consciência política e da qualificação profissional das “pedagogas da terra”. O estudo evidencia o papel da formação como meio de valorização da militância e de legitimação do projeto educativo do Movimento, bem como sua contribuição para a consolidação da Educação do Campo sob a perspectiva de gênero e da emancipação.

A análise conjunta dos trabalhos revela que a ENFF é reconhecida como território político-pedagógico estratégico, articulador de lutas rurais e urbanas, além de funcionar como espaço de formação militante, de organização coletiva e de produção de intelectuais orgânicos.

Para além disso, consolida princípios marxistas, gramscianos e freirianos em sua prática formativa e constitui referência em internacionalismo popular, circulação de saberes e redes transnacionais. Desse modo, contribui para fortalecer a Educação do Campo e a formação de educadores(as) e de lideranças camponesas ao expressar uma pedagogia que integra trabalho, estudo, militância, cultura e autogestão.

De maneira geral, constatamos que as pesquisas sobre a ENFF convergem na compreensão de que a escola expressa uma síntese entre a pedagogia da prática e a teoria crítica, constituindo, assim, um espaço de formação, de socialização política e de construção de novos paradigmas educativos. Desse modo, a literatura demonstra que a ENFF ocupa posição singular entre as experiências latino-americanas de formação popular ao desempenhar um papel decisivo na construção de uma cultura política de resistência, solidariedade e emancipação coletiva. A Tabela 4 sintetiza o tema central e as principais contribuições dos trabalhos analisados com eixo central na ENFF.

Tabela 4: Produções acadêmicas sobre a ENFF

Autor(a) / Ano	Temática Central	Principais Contribuições
Camacho, Rodrigo Simão (2021)	Analisa a ENFF como território imaterial de resistência, espaço autogestionário e centro de produção de conhecimento emancipador.	Demonstra que a ENFF sintetiza o ideal de Universidade Popular dos Movimentos Sociais, ao articular militância, formação intelectual e prática solidária.
Bastos, Pablo Nabarrete (2015)	Examina a relação entre campo e cidade na formação política do MST, considerando a ENFF como eixo de articulação e de socialização de experiências.	Identifica a ENFF como um território político-pedagógico fundamental para a construção da hegemonia popular e da cultura política contra-hegemônica.
Moraes, Carin Sanches de (2015)	Investiga a dimensão internacionalista da ENFF e sua atuação na formação política de militantes nacionais e estrangeiros.	Mostra que a escola é referência na formação de quadros internacionais e na consolidação de redes de solidariedade entre Movimentos Sociais.
Mota, Janaína Maria Eleusa da (2015)	Analisa o papel da ENFF na consolidação da Educação do Campo e na formação de educadores e de lideranças camponesas.	Evidencia que a escola articula o saber popular e o conhecimento científico, de modo a favorecer identidades coletivas e projetos emancipatórios.
Saraiva, Geilson (2013)	Estuda o processo formativo dos militantes na ENFF, com foco nos princípios filosófico-pedagógicos do MST.	Mostra que a formação política da ENFF combina fundamentos marxistas, gramscianos e freirianos na promoção da constituição do sujeito militante omnilateral.
Rezende, Janaína Ribeiro de (2010)	Analisa os significados atribuídos por mulheres militantes à formação em Pedagogia da Terra e sua articulação com a ENFF.	Destaca a formação como estratégia de valorização da militância e de fortalecimento do projeto educativo do MST, com ênfase nas questões de gênero e de emancipação.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos trabalhos analisados na revisão de literatura.

Após a análise das teses e dissertações revisadas, constatamos que, embora exista um conjunto consistente de pesquisas sobre a Universidade Popular, a maioria privilegia perspectivas históricas, institucionais ou comparativas. Esses estudos, ainda que fundamentais, dedicam menor atenção às práticas pedagógicas internas, às mediações formativas e às dinâmicas cotidianas que sustentam a produção do saber popular.

É justamente nesse ponto que esta tese propõe um avanço. Ao deslocar o foco do nível institucional para a práxis educativa, a nossa pesquisa introduz uma

contribuição original ao examinar como os princípios freireanos são vivenciados no cotidiano formativo. Assim, amplia a compreensão da Educação Popular não apenas como projeto político, mas também como experiência concreta, produzida na ação-reflexão dos sujeitos.

No caso das pesquisas sobre a ENFF, a originalidade se manifesta ao explorar dimensões ainda pouco investigadas, como os processos de microrganização pedagógica, as rotinas formativas internas, as práticas avaliativas e os intercâmbios que estruturam a formação militante. O desenho de pesquisa adotado sistematiza essas dimensões de forma analítica e operacional, oferecendo um olhar mais próximo e situado sobre o funcionamento pedagógico da escola.

Essa escolha, de compreender o político a partir do pedagógico e o coletivo a partir do vivido, configura uma contribuição metodológica relevante ao campo da Educação Popular, ao articular teoria crítica, empiria e participação. Além disso, o modelo interpretativo construído na análise dos resultados, ancorado nas categorias freireanas e sustentado em material empírico, pode ser mobilizado em estudos semelhantes sobre processos formativos populares.

Dessa forma, consideramos que a nossa pesquisa contribui para duas frentes. A empírica, ao revelar práticas e sentidos formativos pouco explorados na literatura, e a teórica, ao atualizar a leitura freireana da Universidade Popular a partir de sua expressão pedagógica contemporânea. A originalidade da tese emerge, portanto, do modo como observa, descreve e interpreta o educativo vivido em um território político-pedagógico singular.

Na próxima seção, apresentaremos o Referencial Teórico, que nos fornecerá as “lentes” analíticas para examinar os resultados da pesquisa. Abordaremos os conceitos centrais de obras seminais de Paulo Freire, fundamentais para a compreensão das dimensões e categorias conceituais necessárias à construção das reflexões, ao alcance dos objetivos e à fundamentação da tese.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 “Primeiras Palavras”

Esta seção objetiva descrever as bases teóricas que serviram de “lentes” para a análise e discussão da presente pesquisa. A princípio, apresenta a perspectiva freireana sobre a Educação Popular e resgata alguns dos seus poucos escritos que tratam especificamente do Ensino Superior e da sua visão sobre o papel do(a) professor(a) universitário(a) e da própria universidade.

Nas subseções seguintes, apresentamos o contexto histórico no qual Freire escreveu as obras escolhidas para o ancoramento teórico do trabalho e, em seguida, desenvolvemos mais a fundo os principais conceitos que utilizaremos das obras em estudo: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*.

Por fim, tratamos dos termos escolhidos a priori como categorias de análise – Educação Problematizadora, Educação Dialógica e Educação Libertadora –, a fim de compreender a concepção desses termos em cada uma das obras de referência.

Conforme já foi abordado, a escolha de Paulo Freire como referencial teórico se justifica pela coerência de sua obra com os princípios que orientam a proposta de uma educação transformadora e inclusiva. Consideramos que Freire não apenas questionou a neutralidade do ensino tradicional, mas, sobretudo, evidenciou seu caráter opressor ao submeter os(as) educandos(as) à reprodução de uma ordem social desigual.

Para Freire, a educação deve ser um ato político capaz de fomentar a consciência crítica, ao permitir que os sujeitos compreendam sua inserção no mundo e atuem coletivamente na sua transformação. Atualizar essa perspectiva para o contexto universitário do século XXI implica considerar os desafios impostos pelas transformações políticas, econômicas e tecnológicas globais, bem como as novas formas de exclusão e opressão que emergem nesse cenário.

Nesse sentido, o estudo da Educação Popular Superior, numa perspectiva dialética, surge, ao mesmo tempo, como contraponto necessário e como possibilidade dialógica horizontal ao modelo tradicional/institucional de Educação Superior, quando reivindica um novo fazer pedagógico que reconheça e valorize a diversidade cultural

e social, capaz de promover a formação de pessoas dispostas a resistir e agir contra a hegemonia do capital, por meio da proposição de alternativas emancipadoras.

3.1.1 Educação Popular e Conscientização

Paulo Freire é reconhecido por seu papel na redefinição da Educação Popular, que, sob sua influência, passou a incluir objetivos de conscientização e de transformação social. Em contraste com a visão tradicional de educação como transmissão de conteúdos básicos na forma de “depósitos”, defendia uma prática educativa que formasse cidadãos e cidadãs críticos(as), capazes de refletir sobre a sua realidade e agir para transformá-la.

No livro “Que Fazer – Teoria e Prática em Educação Popular” (1993), obra de Paulo Freire e Adriano Nogueira, são abordados aspectos centrais da Educação Popular, com ênfase em sua relação intrínseca com a mobilização e a organização das classes populares. No texto, escrito em forma de diálogo, Freire e Nogueira apresentam a Educação Popular como um instrumento que articula escola e vida política, capaz de desafiar as estruturas de poder burguesas. Essa educação busca organizar as classes populares de maneira crítica e reflexiva (Freire e Nogueira, 1993).

Na obra, quando, em diálogo com Nogueira, Freire é perguntado sobre o conceito de Educação Popular, ele responde:

Entendo a Educação Popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares: capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. [...] Há estreita relação entre escola e vida política (Freire e Nogueira, 1993, p.19).

Além do aspecto político, o texto destaca a importância do conhecimento como ferramenta para a luta popular e reforça que ele deve emergir da prática. Alegam que “o conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular e ele vai facilitar os programas de atuar [...]. Mas esse conhecimento deve percorrer os caminhos da prática” (Freire e Nogueira, 1993, p.25). Sinalizam, ainda, a importância da reflexão crítica sobre as experiências cotidianas, tanto de educadores(as) quanto de educandos(as), como essencial para promover um aprendizado significativo e esperançoso (Freire e Nogueira, 1993).

Outro fundamento explorado na obra diz respeito à relação entre a crítica social e as utopias. Os autores defendem que as utopias são fundamentais para manter a esperança e a capacidade de sonhar coletivamente, mas precisam ser organizadas para evitar que se tornem apenas ilusões. Nesse sentido, afirmam que as utopias “permitem aquela certeza de que há um espaço muito grande entre o ontem e o amanhã”. Mas alertam para o desafio de “organizar o procedimento utópico sem sufocar a capacidade utópica” (Freire e Nogueira, 1993, p.43).

O(a) educador(a) é descrito(a) na obra como um cidadão/cidadã político(a) que deve estar engajado(a) na cultura popular. Sua prática deve ser crítica e solidária, permeada por valentia, “coragem de seguir teimando e compromisso social”. Os autores enfatizam a necessidade de uma postura ética e de uma “sadia insanidade” — que não pode ser apenas sã, nem tampouco apenas insana — para enfrentar os desafios educacionais com contentamento (Freire e Nogueira, 1993, p.50-51).

Discutem sobre profissionais educadores(as) que se perguntam sobre a sua atividade profissional e questionam o que tem acontecido com os interesses e as características peculiares à “Cultura Popular”. E que, além disso, refletem por que se fazem essa pergunta questionante. Esse(a) professor(a) indagador(a), na perspectiva dos autores, está “em desconfiança sobre o estudo e sobre a escola”. [...] “Está se dando conta que além de ser um profissional da educação, ele é um cidadão da vida política. [...] está fazendo política, não no sentido partidário” (Freire e Nogueira, 1993, 46-48).

Por conseguinte, os autores enxergam a escola como “um espaço de opções e definições nas orientações”. Acreditam que “pessoas assim, ‘opcionadas’, são pessoas curiosas e inquietas, que buscam trabalhar com uma competência ‘opcionada’”. Competência essa que vem acompanhada “desse estar molhado pela prática” (Freire e Nogueira, 1993, p.49-52).

Finalmente, é importante mencionar que a obra foi escrita em um contexto histórico marcado por intensas lutas sociais e disputas ideológicas no Brasil e na América Latina, nos anos 1980. Período de transição das ditaduras militares para regimes democráticos, marcado por debates sobre justiça social, inclusão e transformação estrutural. Nesse cenário, os autores afirmam a Educação Popular como uma prática profundamente política e capaz de articular teoria e ação no enfrentamento das desigualdades.

É nessa perspectiva que discutem a valorização dos saberes e a promoção de uma consciência crítica entre as classes populares, como forma de desafiar as opressões históricas. Ao propor um modelo educacional baseado no diálogo e na construção coletiva, a obra insere-se no movimento por uma Educação Libertadora e pela afirmação do papel transformador das comunidades marginalizadas na construção de uma sociedade democrática e igualitária, com foco especial na Educação Básica.

Entretanto, como o nosso objeto de estudo é a Educação Superior, na subseção seguinte procuramos contextualizar os pensamentos de Freire para esse nível de ensino, a partir do resgate de alguns dos poucos escritos do autor voltados à Educação Superior. São textos elaborados em momentos históricos diferentes, mas que demonstram como a concepção freireana de uma Educação Libertadora transcende o contexto e/ou o espaço em que foi produzida. O primeiro trata do papel do(a) professor(a) universitário(a) e da própria universidade. Já o segundo aborda, de forma mais específica, o compromisso popular da Educação Superior.

3.1.2 E sobre a Universidade, o que Disse Freire?

Quando ainda morava no Recife, antes mesmo do Golpe Militar e da sua ida ao exílio, em um texto publicado originalmente em 1962, "O Professor Universitário como Educador", na revista Estudos Universitários, vinculada à Universidade do Recife (atualmente Universidade Federal de Pernambuco), Paulo Freire já antecipava muitas das ideias que viriam a ser consolidadas em sua obra posterior, como a *Pedagogia do Oprimido* e a valorização do diálogo na educação. E, apesar da diferença de mais de cinquenta anos entre a obra e os dias atuais, esse artigo traz reflexões importantes sobre o papel do(a) professor(a) universitário(a). Reflexões essas muito pertinentes ao contexto histórico do início do século XXI.

No texto, Paulo Freire explora a relevância do papel do(a) professor(a) universitário(a) como educador(a), destacando a relação intrínseca entre a atividade docente e as dimensões criadora, crítica e espiritual do ser humano. Para Freire (1962, p.45), a docência "está essencialmente ligada à sua qualidade espiritual, que o faz um ser capaz de discernir e transcender. Que o faz capaz de relações com o seu mundo, de que decorre o acrescentamento que lhe traz".

É este acrescentamento, manifestação de seu espírito criador, de sua possibilidade de inventar e reinventar, que o leva a projetar-se num domínio exclusivamente seu - o da História e da Cultura. Aí é que ele se distingue precisamente do outro animal, que na verdade nada acrescenta ao seu mundo. É que o outro animal “está apenas no mundo” e não “com o mundo” (Freire, 1962, p.45).

Freire ainda adiciona, “a atividade docente que não comunique e que não seja em si mesma uma forma também criadora e recriadora tende a estagnar-se pela sua inautenticidade” (Freire, 1962, p.45). Dessa maneira, o(a) professor(a) universitário(a) educador(a) é definido(a) como alguém que deve promover a capacidade reflexiva dos(as) estudantes. E esse papel não se limita à instrução técnica, mas também inclui a capacidade de estimular os(as) alunos(as) a pensar criativamente.

É o seu empenho em preservar e transmitir a experiência criadora do homem - seu acrescentamento ao mundo. Na medida, porém, em que essa experiência criadora do homem é transmitida sistematicamente, deve este esforço de transmissão, precisamente porque humano e, portanto, espiritual, ser também formador e não simples e puramente informador ou catalogador (Freire, 1962, p.45).

Freire, àquela época, já defendia a necessidade de fidelidade ao tempo e espaço. Para ele, o/a professor(a) universitário(a), como educador(a), deve estar alinhado(a) ao contexto histórico, social e cultural de sua época e atuar como um(a) agente de mudança. Sua prática docente deve dialogar com os desafios e as necessidades contemporâneas e promover a inovação e o progresso social.

Professor se faz educador autêntico na medida em que é fiel a seu tempo e a seu espaço. Sem essa fidelidade, mesmo bem intencionado, se compromete sua atividade formadora. É que não pode haver formação do educando se o conteúdo da formação não se identifica com o clima geral do contexto a que se aplica. Seria antes uma deformação (Freire, 1962, p. 46).

O(a) professor(a) universitário(a) ainda é apresentado(a) por Freire (1962) como um(a) mediador(a) entre o conhecimento acumulado e a realidade dos(as) estudantes. Esse papel exige do(a) educador(a) uma postura ética, reflexiva e comprometida. Alerta que o(a) professor(a) pode inserir-se de forma crítica no “trânsito” de uma sociedade e se fazer um/uma “mestre do momento”, ou permanecer

ingênuo(a) e ser apenas “professor no momento”. Deve aderir ao diálogo criador e comunicar, ou minimizar-se como um “simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados”. Deve-se julgar “humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento, ou corre o risco de seu esvaziamento” (Freire, 1962, p. 47).

Essa concepção também se estende ao papel institucional da universidade, que, na compreensão de Freire, deve integrar-se à realidade nacional. Argumenta que a universidade deve responder às demandas históricas e sociais do país em que está inserida e agir para fomentar a democratização política, social e cultural. Destarte, “têm que ser formadas com a suficiente capacidade de crítica, de que resulte a possibilidade de reconhecimento do que há de autêntico e inautêntico, de valor e desvalor, no jogo das contradições profundas que caracterizam a nossa atualidade” (Freire, 1962, p.47).

Freire (1962, p.47) aponta que a formação e a prática dessa postura demandam ao(à) professor(a) universitário(a) a qualidade de um(a) educador(a) lúcido(a), responsável e humilde. Ademais, acredita que essa formação exige “da universidade uma crescente e corajosa abertura a seu mundo para que se faça uma instituição autêntica de seu tempo”. Finalmente, compreende que, ao se dedicar profundamente às questões universais, a universidade não deve se sentir em conflito ao abordar as questões locais e regionais.

Já no livro “Universidade e Compromisso Popular”, de 1986, há um capítulo escrito por Freire, intitulado “O Compromisso Popular da Universidade”, após o retorno do exílio, quando era professor da PUC-SP e da Unicamp e o país passava pelo processo de redemocratização. O texto apresenta uma transcrição de um seminário coordenado por Paulo Freire, no qual discutiu, de forma mais específica, o papel da universidade no contexto de compromisso com as classes populares.

No período da década de 1980 em que escreveu o texto, quando aborda a universidade comprometida com o povo, Freire (1986, p.10) antecipa:

Este é, na verdade, um tema importante hoje e que vem se tornando cada vez mais presente nas preocupações político-pedagógicas de muitos de nós. Este tema será sublinhado intensamente nestes anos que nos separam ou nos aproximam do próximo século. Uma das questões que devemos nos colocar é a de como nos preparamos e preparamos outros para responder a este desafio histórico, se a nossa opção se dá na direção dos interesses das classes populares (Freire, 1986, p.10).

Freire (1986) faz uma crítica à concepção de universidades que atuam como empresas capitalistas. Propõe, como contraponto, um modelo comprometido com os interesses populares e fundamentado em uma decisão política para além do assistencialismo. Ademais, destaca que a crescente demanda por educação entre as classes populares reflete uma conscientização acerca do papel da educação na superação das desigualdades. Aponta, para isso, que a formação crítica e transformadora deve ser responsabilidade das próprias classes populares, com apoio de quem é solidário à causa.

Há, já, agora, uma fração grande da classe trabalhadora procurando assumir a responsabilidade de sua formação porque começa a perceber, mais do que simplesmente sentir, que a classe dominante não pode formar a dominada a não ser para que esta se reproduza como tal (Freire, 1986, p.11).

Traz também ponderações importantes e ainda atuais sobre a necessidade de a prática universitária articular pesquisa e docência de forma integrada, de forma a garantir rigor acadêmico e compromisso social. Freire (1986, p.17) parte da defesa de que “a universidade que não luta por mais rigorosidade, por mais seriedade do âmbito da pesquisa, como no da docência, sempre indicotomizáveis, esta sim não pode se aproximar seriamente das classes populares, comprometer-se com elas”. Assevera que a universidade deve trabalhar com dois momentos interdependentes, a apropriação do conhecimento existente e a produção de novos saberes, em um ciclo que deve exigir seriedade, rigor e conexão com as experiências populares, capaz de promover a superação do senso comum por meio de práticas educativas críticas (Freire, 1986).

Sobre esse ponto, afirma que as classes populares possuem dois direitos fundamentais: o de “conhecer melhor o que já sabem”, por conta de sua própria prática, e o direito de participar também do processo de elaboração do novo conhecimento. Para ele, “conhecer melhor implica, na verdade, que as classes populares vão ultrapassando o ‘saber apenas de experiência feito’, ultrapassando o saber ao nível do senso comum” (Freire, 1986, p.22).

Acredita que as lideranças comunitárias já perceberam que as experiências de formação dos “seus” intelectuais, pertencentes às classes dominadas, não podem ser concebidas pelas classes dominantes. Considera, ainda, que essas lideranças perceberam, da mesma forma, “a importância que intelectuais acadêmicos que não

sejam, de um lado, espontaneístas, de outro, autoritários e reacionariamente elitistas, podem ter na ajuda à classe trabalhadora para que esta saiba melhor o que já sabe” (Freire, 1986, p.23).

Finalmente, Freire (1986) reforça que, mesmo em sociedades hierarquizadas, é possível implementar práticas que contribuam para a transformação social. Ele defende o "fazer possível" como uma estratégia para promover mudanças gradativas.

A posta em prática do que nos pareça ser o compromisso da universidade com o povo implica uma decisão que é política. Uma universidade não se “aproxima” ou se “afasta” das áreas populares a não ser através de uma decisão política. Deve haver uma relação dinâmica entre uma certa demanda das camadas populares e a decisão política de responder a ela. A decisão não se toma no ar, não se dá ao gosto da liderança, mas na história, nas condições materiais que estão aí (Freire, 1986, p.12).

Para concluir, fazemos uma avaliação de que, apesar de Freire ter escrito relativamente pouco sobre a Educação Superior, suas práticas e reflexões sobre a Educação Popular, de modo geral, oferecem fundamentos valiosos quando a entendemos sob os aspectos humanístico, político, social e cultural da educação, seja qual for o seu nível. E, embora Freire não tenha vivido no período histórico de expansão e maior inclusão da Educação Superior no contexto das discussões sobre a educação no Brasil, suas ideias permanecem centrais para a compreensão dos desafios contemporâneos nesse campo educacional.

Conforme apresentamos nos seus apontamentos sobre a universidade, Freire já salientava que a Educação Superior deveria ser vista não apenas como um meio de ascensão individual, mas também como uma ferramenta para transformar coletivamente a sociedade. Defendia, desde um tempo ainda distante, uma Educação Superior que valorizasse a diversidade sociocultural dos(as) alunos(as) e promovesse uma formação crítica e emancipadora, ao integrar rigor acadêmico e compromisso social, o que se mostra bem apropriado à nossa conjuntura do século XXI.

Na próxima subseção, vamos apresentar o contexto em que cada uma das obras utilizadas para subsidiar as análises dos resultados desta pesquisa foi escrita por Paulo Freire. Situar o tempo histórico, social e político nos ajuda a entender não somente os condicionantes da época, mas também nos permite, na análise dos resultados da pesquisa, traçar paralelismos com o nosso próprio tempo e/ou embasar novas possibilidades reflexivas em torno dos conceitos.

3.2 As Pedagogias de Freire e “os Esfarrapados do Mundo”

As obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, foram escolhidas como referências teóricas centrais para esta pesquisa, por entendermos sua relevância no campo da Educação Popular crítica e por considerarmos as contribuições específicas de cada uma das obras para ajudar na compreensão da experiência formativa analisada na ENFF.

A *Pedagogia do Oprimido* apresenta os fundamentos teóricos da Educação Libertadora, além de destacar o papel do diálogo e da problematização como ferramentas para a emancipação. Nesse sentido, acreditamos que essa obra fornece a base central para a análise do modelo de Educação Popular da ENFF.

A *Pedagogia da Esperança* se mostrou importante porque, nela, Freire revisita as suas ideias originais da *Pedagogia do Oprimido* à luz das experiências acumuladas ao longo do tempo, além de trazer outros conceitos relevantes à formação crítica, como a própria compreensão da esperança como elemento essencial para a transformação social.

A *Pedagogia da Autonomia*, por outro lado, destaca as práticas pedagógicas necessárias para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Como o nosso estudo na escola se baseia na análise de uma experiência formativa, julgamos que essa obra também se mostra relevante como referência teórica. Assim, concebemos que essas três obras oferecem um arcabouço teórico robusto para investigar os pressupostos pedagógicos da formação da ENFF, o que nos permitirá uma análise integrada entre teoria e prática no contexto da Educação Superior Popular.

Para melhor compreender a contribuição das obras de Paulo Freire, utilizadas como referências centrais para esta pesquisa, consideramos importante esclarecer o contexto em que foram escritas e o aporte teórico que cada uma delas promove ao escopo analítico dos resultados deste trabalho.

Freire escreveu *Pedagogia do Oprimido* (1968) durante os anos 1960, um período marcado por intensas transformações sociais, políticas e culturais, tanto em âmbito global, como na América Latina. Particularmente, no contexto latino-americano, essa década foi caracterizada por regimes autoritários, ditaduras militares e movimentos de resistência e luta por democracia, justiça social e direitos humanos (Freire, 1992; Gadotti, 1996).

Influenciado pelo marxismo, pelo existencialismo e pela fenomenologia, Freire buscou desenvolver uma pedagogia crítica e libertadora que superasse as estruturas opressoras e promovesse a conscientização, a autonomia e a transformação social dos seres humanos “oprimidos” (A. Freire, 1996).

Dentre os principais conceitos trazidos por Freire para a obra, destacamos a ênfase nas contradições entre: Opressor e Oprimido; a Educação Bancária e a Educação Problematizadora/Libertadora; a Educação Dialógica e a Educação Antidialógica, além dos conceitos de Práxis e Conscientização (A. Freire, 1996; Freire, 1987; Gadotti, 1996).

É importante destacar que, na obra *Pedagogia da Esperança*, escrita em 1992, Freire revisita a *Pedagogia do Oprimido* (1968) e dialoga com as mudanças ocorridas nas décadas seguintes à sua publicação, ao refletir sobre os desafios e as possibilidades da Pedagogia Libertadora no novo contexto histórico, já redemocratizado. No referido livro, Freire aprofunda conceitos anteriores, dialoga com as críticas recebidas e compartilha aprendizados de sua prática educativa após a escrita da sua obra principal (A. Freire, 1996; Gadotti, 1996; Torres, 1996).

A *Pedagogia da Autonomia*, escrita por Freire em 1996, foi uma de suas últimas contribuições antes de sua morte, em 1997. Também reflete o contexto brasileiro e global dos anos 1990. Este período foi marcado pela globalização e por mudanças significativas no cenário educacional e político brasileiro e mundial. No Brasil, os anos 1990 foram marcados por reformas educacionais, debates sobre a qualidade da educação, a formação de professores(as) e a elaboração de políticas educacionais. Apesar de ser uma obra voltada para educadores(as), suas reflexões extrapolam o campo pedagógico e abrangem áreas como filosofia, sociologia e política (Lima, 1999).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire retoma e amplia seus principais conceitos e reflexões sobre conscientização, diálogo, autonomia e formação de educadores(as). Para isso, evidencia-se a importância da formação ética, política, pedagógica e técnica dos educadores(as) e a necessidade de uma prática educativa crítica, reflexiva e transformadora em relação aos desafios da educação e da sociedade (Freire, 1996).

Após a compreensão do contexto das produções citadas e da explicitação dos conceitos centrais a serem trabalhados nesta pesquisa, nos tópicos subsequentes desta seção de referencial teórico objetivamos aprofundar o conhecimento em cada

uma das referidas obras de Paulo Freire, que formam a base conceitual do presente estudo para, posteriormente, destacar a importância do diálogo, da problematização e da ação libertadora na educação, a fim de contribuir para o melhor entendimento da Educação Popular de nível superior como tempo e espaço de possibilidade para uma formação crítica, numa perspectiva freireana.

3.3 A *Pedagogia do Oprimido* e os seus Conceitos Centrais

A *Pedagogia do Oprimido*, proposta por Paulo Freire, oferece uma abordagem crítica e humanizadora para compreender e transformar as relações de opressão na sociedade. Por meio da defesa do diálogo, da reflexão e da ação coletiva, trata da emancipação tanto dos oprimidos quanto dos opressores e contempla a educação como meio para uma verdadeira humanização.

Ernani Fiori, no prefácio da *Pedagogia do Oprimido*, destaca a importância de uma educação que venha dos próprios oprimidos, permitindo-lhes configurar-se como sujeitos de sua própria libertação por meio da conscientização. Fiori (1987) argumenta que essa educação deve estar enraizada na realidade própria dos oprimidos e promover uma reflexão crítica e contínua que possibilite aos indivíduos traçarem seus caminhos de emancipação. Por conseguinte, ressalta que o método problematizador de Paulo Freire capacita os(as) alfabetizandos(as) a reinterpretar criticamente suas realidades, a expressar suas próprias palavras e a assumir conscientemente sua humanização como condição.

Fiori (1987) enfatiza que a humanização verdadeira ocorre na colaboração entre os indivíduos para transformar o mundo de modo que beneficie a todos(as), ao romper com sistemas de dominação que monopolizam a palavra para manipular e massificar as massas. Em vista disso, para que os oprimidos recuperem seu direito à palavra, é necessário lutar por ela, um processo desafiador, mas essencial à sua libertação. Por fim, conclui que a metodologia de Freire é um método de cultura popular que politiza, conscientiza e permite ao povo assumir a condução de seu processo histórico-cultural.

No capítulo introdutório da *Pedagogia do Oprimido*, Freire aborda as dinâmicas de opressão e libertação na sociedade e, a princípio, destaca as características do que denomina "sectários" de direita e de esquerda. Para Freire, esses dois perfis são

conservadores e possuem uma visão limitada da história, o que resulta em ações que aprisionam, pois ambos padecem da falta de dúvida.

Para Freire, (1987, p.14), “sectário de nascença”, o da direita, “pretende frear o processo, domesticar o tempo e, assim, os homens”. [...] “pretende domesticar o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente domesticado”. Já o sectário de esquerda [...] “transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis”. Nesse sentido,

ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem um e outro formas de ação negadoras da liberdade. ... o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à, espera de que o futuro já “conhecido” se instale (1987, p.14).

No lugar de posicionamentos sectários, Freire enfatiza a importância do perfil “radical”, por considerar a radicalidade como a melhor postura para a compreensão da realidade, com vistas a transformá-la. Argumenta que a verdadeira radicalidade envolve o comprometimento com o povo, o diálogo e o aprendizado mútuo contínuo (Freire, 1987). Desse modo, o radical:

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (1987, p.14).

Na sequência, Freire (1987) apresenta a justificativa da *Pedagogia do Oprimido*, ao afirmar a existência da opressão como um processo de desumanização, entendido como a distorção da verdadeira natureza humana, resultante de uma ordem injusta que gera violência e opressão. Assim, aponta a luta pela humanização como essencial para restaurar a humanidade tanto dos oprimidos quanto dos opressores.

A *Pedagogia do Oprimido* é aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p.17).

Assim, como condição para a superação dessa contradição entre oprimidos e opressores, Freire defende a libertação autêntica, que ocorre quando os oprimidos

buscam recuperar a sua humanidade sem se tornarem opressores. Para Freire (1987), esse constitui um desafio significativo na luta pela libertação, uma vez que há uma tendência dos oprimidos a se tornarem opressores ou “sub-opressores”, pois a “imersão” na realidade opressora limita sua capacidade de reconhecimento e de luta pela superação desta opressão.

A superação da referida contradição é a libertação, reconhecida por Freire como um processo doloroso de “parto”, que resulta em um novo homem que não é mais opressor nem oprimido. Entretanto, esse processo requer uma práxis libertadora, que envolve reflexão e ação transformadora (Freire, 1987).

Um dos problemas mais graves que se põem à libertação [...] é que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências. [...] Em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. 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 “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo. [...] A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos (Freire, 1987, p.21).

Ainda sobre a práxis libertadora, Freire evidencia a necessária interdependência entre objetividade e subjetividade. Dessa maneira, rejeita tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, ao defender a necessidade de uma dialeticidade constante entre ambos (Freire, 1987). Por conseguinte, apresenta uma crítica profunda ao modelo tradicional de educação, frequentemente referido como “bancário”, em contraposição à Educação Problematizadora. A subseção seguinte trata dessa contradição.

3.3.1 A Educação Problematizadora como Contradição à Educação Bancária

De acordo com Freire (1987), a concepção “bancária” da educação baseia-se na memorização mecânica dos conteúdos. Nesse modelo, o(a) educador(a) é visto(a) como o sujeito ativo que “deposita” conhecimento nos(as) alunos(as), que são considerados(as) “vasilhas” a serem preenchidas. Isso resulta em uma aprendizagem passiva e descontextualizada. Essa concepção perpetua a ideia de que o

conhecimento é algo que os(as) "sábios"(as) doam aos(às) "ignorantes", reforçando a ideologia da opressão.

Esse modelo de prática educativa privilegia a adaptação e a passividade dos(as) estudantes e tende a torná-los(as) conformados(as) a uma realidade pré-estabelecida, em vez de incentivá-los(as) a questioná-la e transformá-la. “E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo” (Freire, 1987, p.36).

Já na contradição “problematizadora” da educação, o papel do(a) educador(a) deve ser orientado para a humanização dos(as) educandos(as) e para promover o pensamento autêntico em vez de simplesmente transmitir conhecimento. Nessa lógica, o(a) educador(a) deve identificar-se com os(as) educandos(as) e estabelecer uma relação de diálogo e companheirismo, em que ambos são sujeitos ativos do processo educativo. Com base nessa perspectiva, a educação deve ser um instrumento de libertação, ao desafiar a opressão e incentivar a transformação social (Freire, 1987).

A ação do educador humanista, revolucionário, [...] identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (Freire, 1987, p.35).

Freire elenca, na Pedagogia do Oprimido, contradições da concepção “bancária” da educação na relação entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a). Cita a visão reducionista que a abordagem “bancária” possui dos seres humanos, concebendo-os como espectadores passivos do mundo, em vez de agentes de transformação. Para ele, essa compreensão tradicional de educação é um obstáculo ao pensamento autêntico, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e incentiva uma aprendizagem superficial e descontextualizada. “Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (Freire, 1987, p.36).

O conceito de educação defendido por Freire, fundamentado na problematização, foca no diálogo e na cooperação mútua entre educadores(as) e educandos(as), em que ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Educador(a) e educandos(as) como sujeitos ativos do processo educativo, na superação da relação tradicional de autoridade e submissão. [...] “Não seria possível à Educação

Problematizadora [...] realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (Freire, 1987, p.39).

No decorrer da obra, os seres humanos são descritos por Freire (1987) como seres históricos e inacabados, sempre em processo de transformação e na busca do seu “ser mais”. Assim, para alcançar o “ser mais”, cabe à educação ajudar os indivíduos a se tornarem conscientes de sua própria inconclusão e a buscar constantemente sua realização pessoal e social.

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um “quefazer” permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 1987, p.42)

É nessa perspectiva que Freire defende uma abordagem educacional mais crítica, reflexiva e humanizadora, que valorize o diálogo, a cooperação e a transformação social como elementos centrais da experiência formativa. “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (Freire, 1987, p.43).

Freire enxerga o diálogo e a dialogicidade como “essência da educação como prática para a liberdade”. Para ele, o existir, porque humano, não pode silenciar, muito menos se alimentar de palavras inautênticas, “mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. O mundo, quando pronunciado, retorna problematizado aos sujeitos que o pronunciam, a impor a eles uma nova pronúncia. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (1987, p.44).

Para Freire, o diálogo educacional começa não quando o(a) educador(a) e os educandos(as) estão juntos(as), mas quando o(a) educador(a) questiona sobre o que irá dialogar. A inquietação sobre o conteúdo do diálogo deve ser uma preocupação quanto ao conteúdo programático da educação.

Freire acredita que muitos planos educacionais falham porque são baseados apenas na visão pessoal do(a) educador(a), sem considerar os(as) educandos(as) como participantes conscientes do processo educativo. “Para o educador humanista

ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes” (Freire, 1987, p.48).

Quando se trata da relação “homens-mundo” e dos “temas geradores” da Educação Problematizadora, Freire (1987) confirma a necessidade de partir da investigação do universo temático do povo e de identificar temas que desafiam e motivam a ação. “Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora [...]” (Freire, 1987, p.42).

Para Freire, homens e mulheres existem historicamente e enfrentam “situações-limite”, que se constituem em condições extremas no seu contexto de opressão, que devem ser superadas quando se revelam em “percebidos-destacados”, que são momentos de tomada de consciência dessa opressão, a ser superada por meio de “atos-limite”, configurados por meio de ações concretas que buscam mudar a realidade.

[...] os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva (Freire, 1987, p.51).

Por conseguinte, na Pedagogia do Oprimido de Freire, ocorre a defesa da “práxis”, que se configura como fator de distinção entre os (as) homens e mulheres e os animais. Assim, aponta que o grande diferencial humano está exatamente na sua capacidade de “práxis”, uma ação reflexiva e transformadora que implica criação e conhecimento e ocorre na investigação dos chamados “temas geradores”, que são temas presentes no universo temático do povo e vinculados a situações concretas (Freire, 1987).

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (Freire, 1987, p.52).

Portanto, a metodologia de investigação temática proposta por Freire busca conscientizar os(as) homens e mulheres sobre sua realidade opressora ("situações-limite"), ao promover uma análise crítica (práxis) e a ação transformadora (atos-limite). Entretanto, esse processo não pode prescindir da participação popular. A investigação deve envolver tanto os(as) investigadores(as) quanto o povo, permitindo que ambos(as) se tornem sujeitos do processo educativo e da transformação social, o que só ocorre por meio da educação como ação dialógica, abordada na subseção a seguir.

3.3.2 A Teoria da Ação Dialógica em Contradição à Teoria da Ação Antidialógica

No percurso da *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) tece a sua crítica ao que denomina Teoria da Ação Antidialógica e, para tanto, elenca suas características. Inicialmente, fala sobre o aspecto da "conquista", presente nessa abordagem. Explica que, na Teoria Antidialógica, busca-se a conquista do outro, seja por métodos repressivos ou paternalistas.

Essa ação de conquista "reifica" os indivíduos, tratando-os como objetos e não como sujeitos. "O antidialógico deseja o domínio do que considera seu contrário, "o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo" (1987, p.78).

O segundo atributo da abordagem antidialógica, citado por Freire (1987), consiste na intencionalidade de "dividir para manter a opressão". Desse jeito, a estratégia antidialógica visa manter as massas oprimidas divididas para preservar o poder das elites dominadoras. "Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder" (1987, p.79). A unificação das massas representaria uma ameaça à hegemonia das elites.

Como terceiro traço da referida teoria, Freire aponta a "manipulação" realizada pelas elites dominadoras, que tentam moldar as massas populares de acordo com seus objetivos. "As elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular [...]". Esses "pactos" entre as

massas e as elites dominadoras geralmente resultam no esmagamento das massas quando estas começam a emergir no processo histórico (Freire, 1987, p.83).

Por fim, como última característica da Teoria da Ação Antidialógica, Freire (1987) apresenta a “invasão cultural”, que se refere à imposição de uma visão de mundo dominante sobre uma cultura subjugada. Tal ação inibe a criatividade e a expansão cultural dos povos invadidos. Destarte, aponta que a educação e as instituições sociais são frequentemente utilizadas como ferramentas para perpetuar esta invasão cultural.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (Freire, 1987, p.86).

Como implicações e conclusões, Freire (1987) reitera que a Ação Antidialógica busca manter as condições de opressão, ao reprimir o diálogo e a conscientização. Reafirma que a verdadeira revolução e transformação social só são possíveis por meio de um diálogo autêntico e uma participação ativa das massas populares.

É a partir dessa compreensão que a liderança revolucionária deve evitar métodos antidialógicos e trabalhar para promover a conscientização e a organização genuína das massas. Para isso, no lugar da “invasão cultural”, deve-se promover a “revolução cultural”, que consiste no “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” (1987, p.90).

A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos “quefazer” dos homens, como campo de sua ação formadora. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu fundamental instrumento (Freire, 1987, p.90).

Nesse sentido, Freire (1987) defende, em contraposição ao enfoque antidialógico, a Teoria da Ação Dialógica, que sublinha a importância do diálogo, da conscientização e da organização autêntica das massas populares como elementos cruciais para uma revolução verdadeiramente transformadora e libertadora. Para tal propósito, elenca o que considera suas características centrais.

A princípio, cita a “colaboração”, que ocorre quando o “eu dialógico” reconhece a importância do “outro” (tu) em sua constituição, em contraste com o “eu antidialógico”, que transforma o outro em objeto. “O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na Teoria da Ação Dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão”. A adesão genuína ocorre quando há intercomunicação e confiança mútuas entre a liderança e as massas populares (Freire, 1987, p.96).

A segunda característica da ação dialógica é a “união para a libertação”. Freire expõe que a liderança revolucionária enfrenta desafios maiores do que a elite dominadora devido à falta de instrumentos de poder. Explica, ainda, que a união genuína dos oprimidos não deve simplesmente mudar sua aderência de uma realidade para outra, mas deve resultar de um entendimento claro da realidade e da necessidade de mudança. Assim, é objetivo da ação dialógica “proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (Freire, 1987, p.100)

Para Freire, “esta é a razão por que, realmente indispensável ao processo revolucionário, a união dos oprimidos exige desse processo que ele seja, desde seu começo, o que deve ser: ‘ação cultural’”. As condições dessa prática para a união dos oprimidos “vão depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura”. Acrescenta, ainda, que as formas de ação cultural, mesmo em situações distintas, sempre possuem o mesmo objetivo: “aclarar aos oprimidos a situação objetiva em que estão, que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (1987, p.101).

Como terceira característica, Freire menciona a “organização”, “que não apenas está diretamente ligada à sua unidade, mas é um desdobramento natural desta unidade das massas populares”. Dessa maneira, acredita que o testemunho é crucial para essa concepção, identificada pela coerência, ousadia e crença nas massas populares. Outrossim, a organização deve ser livre de autoritarismo e de licenciosidade, ao proporcionar uma aprendizagem mútua entre a liderança e o povo sobre verdadeira autoridade e liberdade (Freire, 1987, p.102).

Enfim, como último aspecto da Teoria Dialógica, Freire (1987) advoga pela “síntese cultural” como modalidade de ação que se apresenta como um instrumento

de superação da própria cultura alienada e alienante. Essa ação configura-se como um confronto direto com a cultura dominante, buscando transformá-la em prol da libertação dos homens e das mulheres.

Enquanto a cultura dominante pode ser um veículo de dominação, a síntese cultural se propõe a ser um contraponto ao promover uma cultura libertadora: “[...] na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores” (1987, p.105).

[...] a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural (1987, p.105).

Freire (1987) elucida que a investigação dos temas geradores, ou da temática significativa do povo, é o ponto de partida para a síntese cultural. Esclarece que tal investigação não é um mero estudo ou análise do povo como objeto passivo, mas sim um processo participativo que envolve tanto os (as) investigadores (as) profissionais quanto os (as) homens e mulheres do povo. É o momento em que se instaura o clima de criatividade e se definem as pautas para a ação conjunta.

Na síntese cultural, a liderança e o povo não apenas compartilham conhecimentos, mas também se enriquecem mutuamente. O saber mais apurado da liderança se combina com o conhecimento empírico do povo, o que resulta em uma compreensão mais completa e integrada da realidade. Essa integração permite resolver as contradições entre as visões de mundo da liderança e do povo, sem anular ou invadir uma pela outra (Freire, 1987).

Para concluir, alega que, assim como os opressores necessitam de uma teoria da ação para manter sua dominação, os oprimidos precisam de uma teoria de sua ação para se libertarem. De acordo com Freire (1987), essa teoria de ação só pode ser construída no encontro entre a liderança revolucionária e o povo, na comunhão e na práxis de ambos. Isso posto, a reflexão sobre a *Pedagogia do Oprimido* e as Teorias Dialógicas e Antidialógicas da ação permite uma compreensão mais aprofundada dos caminhos para a libertação e a transformação social.

Na próxima subseção, trataremos da *Pedagogia da Esperança*, que apresenta novos olhares de Freire sobre os temas e conceitos abordados e elaborados na *Pedagogia do Oprimido*. Olhares estes reconstruídos pela reflexão sobre a sua própria história de vida, bem como pelos diálogos estabelecidos antes e após a publicação da sua obra principal.

3.3.3 A *Pedagogia da Esperança*: revisão, reafirmação e novos olhares

Nas décadas de 1980 e 1990, diversos países latino-americanos, incluindo o Brasil, passaram pela transição de regimes autoritários para democracias. Freire escreve a *Pedagogia da Esperança* após a redemocratização brasileira, momento marcado pela busca de reconstrução social, pela consolidação de direitos e pelo fortalecimento das instituições democráticas. No entanto, esse período também trouxe desafios, como a persistência das desigualdades estruturais e o avanço de políticas neoliberais (A. Freire, 1996; Gadotti, 1996; Torres, 1996).

Além disso, a década de 1990 foi marcada pelo colapso da União Soviética (1991) e pelo enfraquecimento dos movimentos socialistas em escala global. Essa crise ideológica desafiou intelectuais progressistas, como Paulo Freire, a repensarem estratégias de emancipação social em um mundo cada vez mais dominado pela lógica capitalista (A. Freire, 1996; Gadotti, 1996; Torres, 1996).

O contexto brasileiro do início da década de 1990 também foi marcado pelo fortalecimento de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as organizações feministas, os movimentos negros e indígenas, que defendiam reformas estruturais e educação inclusiva. Esses movimentos dialogaram diretamente com os princípios freirianos de Educação Popular, ao reafirmarem sua relevância (A. Freire, 1996; Gadotti, 1996; Torres, 1996).

Nesse sentido, além da revisão e/ou reafirmação dos conceitos da *Pedagogia do Oprimido*, ganham centralidade na *Pedagogia da Esperança*: o próprio conceito de “esperança”, como elemento essencial na luta pela transformação social; a introdução e ênfase no conceito de “unidade na diversidade” e da “multiculturalidade”, em um esforço de articulação solidária que respeita as especificidades de cada grupo social; e a defesa da importância de manter viva a “utopia” como horizonte para a ação transformadora (A. Freire, 1996; Gadotti, 1996; Torres, 1996).

Uma das reflexões mais consideráveis da *Pedagogia da Esperança* é a autocrítica de Freire à linguagem empregada na Pedagogia do Oprimido, que evidencia traços de machismo presentes em sua formação e no contexto cultural de sua época. Reconhece que sua obra inicial foi marcada por uma linguagem que privilegia o masculino como norma e exclui a representação feminina.

Ao repensar a sua posição à época, Freire diz o seguinte:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes (Freire, 1992, p. 35).

Portanto, Freire não apenas admite sua falha, mas também se compromete a adotar uma postura mais inclusiva em sua reflexão pedagógica. Compreende que a opressão de gênero deve ser abordada como parte das lutas libertadoras e que a linguagem é uma dimensão política que pode reforçar ou combater essa opressão.

Com relação às revisões presentes na obra, Freire (1992) admite que algumas de suas formulações em *Pedagogia do Oprimido* podem ter sido interpretadas de forma rígida ou distorcida. Esclarece, por exemplo, que a consciência crítica, embora fundamental para a libertação, não é suficiente por si só. Anuncia que a conscientização precisa ser acompanhada de ações concretas e de prática transformadora para evitar o risco de se tornar um exercício acadêmico abstrato.

Nesse sentido, corrobora que a educação deve ser um processo de conscientização, no qual educador(a) e educando(a) dialogam para compreender a realidade e transformá-la. Afirma, porém, que o processo de conscientização não se encerra com o desvelamento da realidade. “A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (Freire, 1992, p. 53).

Além das revisões, na *Pedagogia da Esperança*, em muitos momentos, Freire volta a afirmar e/ou a ampliar as ideias centrais da Pedagogia do Oprimido, em um momento de maior maturidade e a partir da elaboração dos percursos dialógicos vivenciados por ele em suas vivências e andanças pelo mundo. Diálogos ocorridos

tanto com intelectuais quanto com pessoas da classe trabalhadora que tiveram contato com a obra e, de alguma forma, foram sensibilizadas por ela.

Assim, reforça que o diálogo continua a ser um eixo central da sua pedagogia, visto como um encontro amoroso e respeitoso entre homens e mulheres para a construção do conhecimento. E vai além, na medida em que amplia o papel da escuta no processo educacional, ao sublinhar que a escuta ativa e amorosa é parte do diálogo transformador (Freire, 1992).

Valida igualmente a ideia de que a Educação Libertadora está fundamentada na esperança, entendida como uma força necessária para resistir à opressão e lutar por um mundo mais justo. Elabora a ideia da esperança como categoria política, quando aprofunda a ideia de que não é apenas um sentimento, mas orienta a ação transformadora. A considera uma necessidade ontológica, “que precisa da prática para tornar-se concretude histórica. [...] não há esperança na esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 1992, p.5),

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire discute a resistência como uma dimensão pedagógica, relacionada à prática cotidiana de educadores(as) e educandos(as) que enfrentam adversidades. A resistência se apresenta como parte do compromisso ético-político da Educação Libertadora. Destarte, volta a sustentar que a educação nunca é neutra, mas acrescenta reflexões mais detalhadas sobre como os(as) educadores(as) devem lidar com as contradições de atuar em sistemas opressores enquanto buscam promover a libertação (Freire, 1992).

Com relação à introdução de novas discussões, embora Freire não tenha tratado diretamente do neoliberalismo em *Pedagogia do Oprimido*, em *Pedagogia da Esperança* apresenta críticas à influência desse modelo econômico e às suas implicações para a educação, ao defender uma pedagogia que resista às tendências individualistas e mercantilizantes.

Para atuar como resistência ao sistema, Freire (1992) sustenta a “utopia” como uma força motriz essencial para a transformação social, diretamente ligada à esperança e à ação crítica. Entende a utopia como um sonho possível, que inspira e orienta a prática política de educadores(as) e educandos(as). Desse modo, defende a sua relevância como uma dimensão da prática pedagógica que se recusa ao conformismo e ao fatalismo. E afirma: “Mulheres e homens, virando seres da inserção

no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Freire, 1992, p. 47).

Desse modo, Freire relaciona a utopia à capacidade humana de imaginar e projetar um futuro melhor, mas adverte que ela deve ser ancorada na realidade concreta e histórica. Sonhar é um “ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo [...] faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (Freire, 1992, p. 47).

Outro conceito fundamental abordado por Freire em *Pedagogia da Esperança* é a ideia de unidade na diversidade. Essa concepção surge como uma resposta à fragmentação promovida por sistemas opressores e à necessidade de construir solidariedades em contextos de diferenças culturais, sociais e políticas.

Esclarece que a diversidade deve ser reconhecida como parte da riqueza humana, mas isso não implica a perda do compromisso com os objetivos coletivos. Freire defende, por exemplo, que as chamadas minorias “precisam reconhecer que, no fundo, são a maioria”. Nesse sentido, “o caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade” (Freire, 1992, p.78).

Para Freire, a unidade na diversidade é um princípio ético e político que sustenta a luta coletiva contra a opressão. Destaca que essa unidade deve ser construída por meio do diálogo, do respeito mútuo e da rejeição de práticas que subordinam ou invisibilizam o outro. Assume, desse modo, a perspectiva da multiculturalidade, como “criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos”, o que requer, na sua compreensão, uma nova ética baseada no respeito às diferenças (Freire, 1992, p.79).

Por fim, podemos afirmar que, em *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire revisita suas ideias com autocrítica e profundidade e, assim, alarga sua abordagem pedagógica. Confirma a utopia como um horizonte político essencial, enfatiza a necessidade de construir unidade na diversidade para resistir às opressões e reconhece os limites de sua linguagem no passado, propondo uma prática mais

inclusiva e ética. Suas reflexões na obra demonstram, portanto, a vitalidade e a capacidade de renovação da sua pedagogia, sempre vinculada às demandas do contexto histórico e às lutas por justiça social.

Na próxima subseção abordaremos a *Pedagogia da Autonomia*, obra que se faz importante para a nossa pesquisa por tratar de forma mais direta do papel do professor(a) e dos elementos que são centrais para uma prática pedagógica voltada à emancipação e à formação crítica.

3.4 *Pedagogia da Autonomia* e os seus Conceitos Centrais

Na *Pedagogia da Autonomia*, Oliveira (1996), ao prefaciar a obra, afirma que Paulo Freire resgata e atualiza questões centrais no debate educacional daquela época. Dito isso, aponta que o livro trata do cotidiano do(a) professor(a), tanto na sala de aula quanto fora dela, em todos os níveis de ensino, desde a educação fundamental até a pós-graduação. Para além disso, assegura que Freire, por meio de uma perspectiva ética, revela a importância da dignidade e da autonomia do(a) educando(a) como fundamentos de uma pedagogia verdadeiramente emancipadora (Oliveira,1996).

Oliveira (1996) destaca, ainda, a ênfase de Freire na competência técnico-científica e no rigor como elementos essenciais para o trabalho docente, que devem ser complementados pela amorosidade nas relações educativas. Para a referida autora, a *Pedagogia da Autonomia* é apresentada como uma abordagem que busca compreender a prática docente como uma dimensão social da formação humana, ao mesmo tempo em que alerta para a necessidade de resistir às práticas desumanizadoras.

Logo nas primeiras palavras da *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) destaca que a formação docente e a reflexão sobre uma prática educativa progressista são temas centrais no texto. Ressalta, além disso, a importância da compreensão da inconclusão do ser humano, “de sua inserção num permanente movimento de procura”. Critica a abordagem neoliberal que nega o valor do sonho, da utopia e da solidariedade. E enfatiza: “o meu ponto de vista é o dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos” (1996. p.9).

Na luta pela desumanização, Freire (1996) destaca a relevância da responsabilidade dos (as) educadores (as) na prática educativa, e ressalta a necessidade de uma abordagem ética universal que guie a prática educativa em todos os níveis e contextos.

[...] A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. ... É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la [...] (Freire, 1996, p.10).

Defende que o ser humano possui uma ética universal e uma vocação ontológica para o "ser mais", enquanto sua natureza é formada socialmente e historicamente, não como um "a priori" da História. Mais do que apenas estar no mundo, o ser humano é uma presença consciente no mundo, com os outros e consigo mesmo. "Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria" (Freire, 1996, p.11).

Essa compreensão implica "reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável". (Freire, 1996, p.11). Contra o fatalismo paralisante da ideologia neoliberal, que naturaliza questões sociais e culturais e desestimula a transformação, reafirma-se a necessidade de rejeitar a adaptação passiva à realidade imutável. Freire (1996) expressa que, em vez disso, é preciso um compromisso com uma prática educativa que valorize a transformação e a dignidade humana, posicionando-se contra uma visão que reduz a formação a mero treino técnico voltado à sobrevivência.

Isso posto, nas próximas subseções, Freire faz algumas ponderações sobre a formação docente, onde prescreve algumas atitudes importantes ao professor (a) no contexto da sua prática educativa.

3.4.1 Não Há Docência sem Discência

Para discutir a relação docência/discência, Freire (1996) reforça a reflexão crítica como prática essencial à relação entre teoria e prática na educação. Defende que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim criar as condições

para a produção e a construção do saber. Nesse sentido, a interdependência entre ensinar e aprender é ressaltada por Freire, que afirma que ambos os processos são intrinsecamente ligados e fundamentais para a construção do conhecimento.

Freire (1996) retoma a sua crítica ao ensino "bancário", que trata os(as) alunos(as) como recipientes passivos de informações, e defende uma abordagem mais crítica e participativa da educação. Nesse sentido, para desenvolver a temática proposta, destacam-se algumas exigências para uma boa relação docente-discente no processo mútuo de aprender. O Quadro 1 apresenta os temas centrais destacados por Freire nesta subseção.

Quadro 1: Não Há Docência sem Discência

Não Há Docência sem Discência
1. Ensinar Exige Rigoriedade Metódica
2. Ensinar Exige Pesquisa
3. Ensinar Exige Respeito aos Saberes do Educando
4. Ensinar Exige Criticidade
5. Ensinar Exige Estética e Ética
6. Ensinar Exige a Corporificação da Palavra pelo Exemplo
7. Ensinar Exige Risco, Aceitação do Novo e Rejeição a Qualquer Forma de Discriminação
8. Ensinar Exige Reflexão Crítica sobre a Prática
9. Ensinar Exige Reconhecimento e Assunção da Identidade Cultural

Fonte: Elaborado pela autora com base no Pedagogia do Autonomia, Freire (1996)

Freire afirma inicialmente que ensinar “exige rigoriedade metódica” e acentua que o(a) educador(a) democrático(a) deve reforçar a capacidade crítica e a curiosidade dos(as) educandos(as) e trabalhar com eles/elas a rigoriedade metódica na abordagem dos conteúdos. Assim, “uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os(as) educandos(as) a rigoriedade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (Freire, 1996, p.14).

Nessa perspectiva, sublinha a importância do papel do(a) educador(a) não apenas como transmissor(a) de conhecimento, mas também como facilitador(a) do “pensar certo”. “[...] E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos

demasiado certos de nossas certezas [...] me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo” (Freire, 1996, p.16).

Outro aspecto levantado por Freire (1996) refere-se ao vínculo indissociável entre ensinar e pesquisar. Argumenta que a pesquisa é parte fundamental da prática docente e que os(as) educadores(as) devem se engajar continuamente em processos de investigação e de aprendizado.

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (1996, p.16).

Além disso, realça a importância de respeitar e valorizar os saberes prévios dos(as) educandos(as), especialmente aqueles(as) das classes populares. Defende que os educadores(as) devem dialogar com os(as) alunos(as) sobre a relevância e o contexto desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. Pensar certo implica ao professor(a) e à escola, “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p.17).

Em seguida, Freire (1996, p.17) aborda que ensinar exige criticidade, e salienta que a passagem da ingenuidade para a criticidade é um processo de superação, e não de ruptura. Argumenta que a curiosidade ingênua dos(as) alunos(as) deve ser incentivada e transformada em uma curiosidade epistemológica mais rigorosa. “A superação [...] se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Freire (1996, p.18) pronuncia, ainda, que a educação é profundamente enraizada na ética e na estética. Esta visão sugere que “a prática educativa tem de ser um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...] estar sendo é a condição, entre nós, para ser”. Ao considerar esse aspecto, assevera que os seres humanos não podem ser dissociados da ética, pois esta é fundamental para nossa existência e interações sociais. Quando a experiência educativa é reduzida a mero treinamento técnico, perde seu valor formativo, intrinsecamente humano.

Portanto, educar é, essencialmente, formar. Pensar certo inclui uma compreensão profunda e coerente dos fatos, o que exige, inclusive, disposição para revisar e mudar perspectivas. Destaca a importância da reflexão crítica na prática

educativa, onde o(a) educador(a) deve ser um exemplo de pensamento ético e coerente (Freire, 1996).

Ainda nesse contexto, Freire (1996, p.19) assegura que “pensar certo é fazer certo. Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo”. Sugere, assim, que o processo de ensino-aprendizagem vai além da mera transmissão de informações. Requer um engajamento ativo e exemplar por parte do(a) educador(a).

O pensar certo defendido por Freire caracteriza-se por uma busca séria pela segurança na argumentação e pelo respeito mútuo, mesmo diante de discordâncias, o que sobreleva o poder da argumentação construtiva e do diálogo na prática educativa.

Dessa maneira, está intrinsecamente ligado à aceitação do risco e à abertura ao novo, sem cair em julgamentos precipitados baseados em preconceitos. Desse modo, pensar certo inclui “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (1996, p.19-20). Além disso, destaca que o pensamento certo é essencialmente dialógico e comunicativo, por promover a coparticipação e a compreensão mútua entre sujeitos e objetos de pensamento.

De acordo com Freire (1996, p.21), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. O que leva a uma constante busca por aprimoramento e aprendizado, em que o(a) educador(a) e o(a) educando(a) estão engajados(as) em um processo colaborativo de construção do conhecimento. Por conseguinte, a reflexão crítica sobre a prática permite superar o saber ingênuo e promover uma curiosidade epistemológica mais rigorosa. Esse processo implica a capacidade de refletir sobre nossas ações e assumir responsabilidade por elas, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional.

Por fim, conforme acredita Freire, a prática educativa progressista deve promover o reconhecimento e a valorização da identidade cultural dos(as) educandos(as), o que implica criar um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual cada indivíduo possa assumir-se como ser social, histórico e pensante. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (Freire, 1996, p.22).

Logo, a solidariedade social e política é crucial para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em que todos(as) possam ser verdadeiramente eles/elas mesmos por meio de uma formação democrática, inclusiva e emancipatória. “A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (Freire, 1996. p.23).

Em resumo, para justificar que não há docência sem discência, Freire argumenta que o processo de ensino-aprendizagem vai além da mera transferência de conhecimento. É profundamente enraizado na ética, na estética e na identidade cultural. A prática educativa deve ser reflexiva, crítica e inclusiva, dialógica e pautada no respeito mútuo e na transformação pessoal e social.

3.4.2 Ensinar Não é Transferir Conhecimento

Na defesa do ensino problematizador, que não se limita a transmitir conhecimento, Freire (1996) argumenta que o papel do(a) educador(a) é criar as condições para a produção ou construção deste. Assim, ao adentrar uma sala de aula, o(a) educador(a) deve estar aberto às indagações, à curiosidade e às perguntas dos(as) alunos(as), além de demonstrar uma postura crítica, inquiridora e inquieta em relação à sua tarefa pedagógica.

Enfatiza que o entendimento fundamental de que ensinar não é transferir conhecimento deve ser compreendido e vivenciado pelo(a) educador(a) e pelos(as) educandos(as) em suas dimensões ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas. “Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”. Para isso, acredita que o discurso teórico do(a) educador(a) deve ser exemplificado por meio de práticas concretas e encarnadas (Freire, 1996, p.26).

Freire assinala a necessidade de uma postura exigente e desafiadora para "pensar certo", evitando simplismos, facilidades e incoerências. Acrescenta, ainda, que a vigilância constante é essencial para evitar que sentimentos como raiva se transformem em raivosidade e para evitar menosprezar outras pessoas de forma arrogante (Freire, 1996).

A humildade é apresentada por Freire como condição fundamental para o pensar certo. Admite que “é cansativo, por exemplo, viver a humildade, condição “sine qua non” do pensar certo, que nos faz proclamar o nosso próprio equívoco, que nos faz reconhecer e anunciar a superação que sofremos”. Já a licenciosidade e o espontaneísmo são incompatíveis com essa abordagem, ao passo que a rigorosidade metodológica é colocada como vital para o pensar certo (Freire,1996. p.26).

Para desenvolver a ideia central do capítulo, Freire (1996) apresenta algumas recomendações sobre o processo de ensinar e aprender. O Quadro 2 expõe os temas centrais destacados por Freire nesta seção.

Quadro 2: Ensinar Não é Transferir Conhecimento

Ensinar não é Transferir Conhecimento
1. Ensinar Exige Consciência do Inacabamento
2. Ensinar Exige o Reconhecimento de Ser Condicionado
3. Ensinar Exige Respeito à Autonomia do Ser do Educando
4. Ensinar Exige Bom Senso
5. Ensinar Exige Humildade, Tolerância e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores
6. Ensinar Exige a Apreensão da Realidade
7. Ensinar Exige Alegria e Esperança
8. Ensinar Exige A Convicção de que a Mudança é Possível
9. Ensinar Exige Curiosidade

Fonte: Elaborado pela autora com base no Pedagogia do Autonomia, Freire (1996).

A princípio, Freire (1996) expressa sua apreciação pela condição humana ao enfatizar que a passagem pelo mundo não é preestabelecida nem predeterminada, mas um tempo de possibilidades, o que justifica sua insistência na problematização do futuro e na recusa de sua inexorabilidade.

Caracteriza nossa experiência vital pelo inacabamento, o que nos diferencia da vida animal. A solidariedade entre mente e mãos levou ao desenvolvimento da cultura, da linguagem e da capacidade de intervir. “E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança” (Freire,1996. p.27).

Freire (1996) destaca a importância de reconhecermos que somos seres condicionados por diversas influências, como as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas. No entanto, isso não nos limita de forma permanente, pois também somos seres conscientes do inacabamento e capazes de superar obstáculos. “Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”, afirma Freire (1996, p.28).

Ressalta-se que o respeito à autonomia e à dignidade do(a) educando(a) é fundamental na prática educativa. O(a) educador(a) deve valorizar e respeitar a curiosidade, o gosto estético, a inquietude e a linguagem do(a) educando(a). Qualquer atitude autoritária, minimizadora ou desrespeitosa por parte do(a) educador(a) viola os princípios éticos fundamentais da educação. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p.31).

Para Freire (1996), o exercício do bom senso é crucial na prática educativa. Nessa busca, o(a) educador(a) deve equilibrar autoridade e liberdade para evitar tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade. “Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (1996, p.32). Logo, defende a vigilância do(a) professor(a) sobre a própria prática. “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (Freire, 1996. p.33).

Compreende que a prática docente deve ser pautada pela humildade, pela tolerância e pela luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as). Outrossim, acredita que a valorização da prática pedagógica perpassa pelo respeito à identidade e à dignidade do(a) educando(a) e pelo exercício ético e comprometido da profissão docente. Para ele, a luta “em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (Freire, 1996. p.34).

Segundo Freire (1996), o(a) educador(a) deve estar atento(a) às condições de vida e às experiências dos(as) educandos(as) para promover uma educação gnosiológica, diretiva e política. Para ele, esse envolvimento com a realidade concreta

dos(as) educandos(as) permite uma educação mais significativa, crítica e transformadora.

[...] Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, [...] se trabalho com jovens ou adultos [...] que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (Freire, 1996. p.36).

Indica a alegria e a esperança como elementos indispensáveis à atividade educativa. Expõe que a esperança na possibilidade de mudança e transformação, aliada à alegria de aprender e ensinar juntos(as), fortalece o vínculo entre educador(a) e educandos(as) e motiva o processo educativo. “A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo” (Freire, 1996, p.37).

Na perspectiva de Freire (1996), o(a) educador(a) deve acreditar na possibilidade de mudança e transformação. Com base nisso, a resistência, a compreensão do futuro como problema e a vocação para o "ser mais" se tornam fundamentais na luta por uma educação mais justa, igualitária e emancipatória. “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. E levanta a necessidade de nos questionarmos: “em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (Freire, 1996. p.40).

Por fim, na defesa de que ensinar não é transferir conhecimento, ratifica que o(a) Educador(a) deve estimular a curiosidade dos(as) educandos(as) e promover uma postura indagadora, crítica e reflexiva. “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (Freire, 1996. p.45). Acredita, assim, que a curiosidade, aliada à liberdade e ao respeito mútuo, contribui para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as).

3.4.3 Ensinar é uma Especificidade Humana

Nessa seção da *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) trata da especificidade humana do ato de ensinar. Para isso, mais uma vez, desenvolve alguns pontos, apresentados no Quadro 3, com as características das dimensões que considera importantes para essa compreensão.

Quadro 3: Ensinar é uma Especificidade Humana

Ensinar é uma especificidade humana
1. Ensinar Exige Segurança, Competência Profissional e Generosidade
2. Ensinar Exige Comprometimento
3. Ensinar Exige Compreender que a Educação é uma Forma de Intervenção no Mundo
4. Ensinar Exige Liberdade e Autoridade
5. Ensinar Exige Tomada Consciente de Decisões
6. Ensinar Exige Saber Escutar
7. Ensinar Exige Reconhecer que a Educação é Ideológica
8. Ensinar Disponibilidade para o Diálogo
9. Ensinar Exige Querer Bem aos Educandos

Fonte: Elaborado pela autora com base na Pedagogia da Autonomia, Freire (1996).

Segundo Freire (1996), o(a) professor(a) que não valoriza sua formação e não se esforça para estar à altura de sua função não possui a força moral necessária para orientar as atividades da sua classe. Além disso, “outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade”. O ambiente de respeito, com base em relações justas, sérias, humildes e generosas, onde a autoridade docente e a liberdade dos(as) alunos(as) são assumidas eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (Freire, 1996, p.47)

Ressalta, ainda, que uma autoridade docente rígida não fomenta a criatividade do(a) educando(a). “A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta”. Desse modo, entende que a liberdade se desenvolve quando a autonomia e a responsabilidade são assumidas (Freire, 1996, p.48).

Freire (1996, p.50) defende como essencial o compromisso do(a) educador(a) com a sua prática. “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas de como o aluno entende como atuo”. Acredita que o espaço pedagógico é um texto a ser constantemente interpretado e reescrito e que a solidariedade entre educador(a) e educandos(as) abre possibilidades para a aprendizagem democrática na escola.

[...] Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 1996. p.50-51).

Em consonância com o pensamento de Freire, a educação não é neutra; ela é dialética e contraditória. Com base nessa concepção, “neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser” (1996. p.51). Nesse sentido, a educação é, por natureza, uma prática política. Adverte contra a complacência diante de uma ordem perversa, quando se atribui seus danos a forças imponderáveis. Outrossim, assinala a necessidade de falar da resistência, da indignação e da "justa ira" dos (as) traídos (as) e enganados (as) (Freire, 1996).

Freire considera um desafio para o(a) educador(a) democrático(a) trabalhar para que a necessidade de limites seja eticamente assumida em relação à liberdade. Avalia, assim, que “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades”. Portanto, uma pedagogia da autonomia deve centrar-se em experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade. “Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (Freire, 1996, p.54).

Apointa que a educação, como intervenção no mundo, envolve aspirações tanto para mudanças radicais quanto para manter o *status quo*. Ademais, a educação é intrinsecamente política e está enraizada na educabilidade do ser humano. O que se espera da educadora ou do educador democrático, “consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (Freire, 1996, p.57).

Dessa maneira, pensa-se o ato de ensinar como uma tarefa complexa e desafiadora, que exige do(a) educador(a) uma série de competências, habilidades e atitudes. É uma prática que exige um compromisso profundo com a formação integral dos(as) educandos(as), a promoção da igualdade social e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire (1996) argumenta que o(a) educador(a) que escuta está apto(a) a transformar seu discurso, quando necessário, em uma conversa significativa com o(a) aluno(a). Nesse contexto, revela-se a importância do diálogo educacional

democrático. Observa, entretanto, que esse diálogo não é frequentemente explorado e que, muitas vezes, ocorre a desconsideração da formação integral do ser humano e o reforço de uma abordagem autoritária na comunicação.

Para Freire (1996, p.61), a verdadeira escuta não diminui a capacidade do(a) educador(a) de discordar ou de se posicionar. Pelo contrário, afirma que “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”. Desse modo, cabe ao(à) professor(a), junto com o(a) aluno(a), e não apenas sobre ele(a), superar uma compreensão ingênua do mundo por uma compreensão mais crítica. Assegura que é papel da escola incentivar constantemente a curiosidade do(a) educando(a) em vez de domesticá-la.

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 1996, p.63).

Outro aspecto levantado por Freire (1996) no ato de ensinar é a exigência de reconhecer que a educação é ideológica. Na sua abordagem, a ideologia está diretamente relacionada à ocultação da verdade e ao uso da linguagem para obscurecer a realidade. Por conseguinte, a capacidade de transcender o próprio condicionamento é crucial para a resistência e a rebeldia.

[...] como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. No fundo, a ideologia tem um poder de persuasão indiscutível. O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (Freire, 1996, p.67).

Freire (1996) julga ser essencial ao(à) educador(a) respeitar as diferenças e manter a coerência entre o discurso e a ação, por meio da abertura ao mundo e aos outros, e da busca de explicações e respostas. Nesse cenário, o diálogo é crucial para confirmar o ser humano como um agente inacabado e em constante movimento na história. “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (Freire, 1996, p.70).

Defende que a formação dos(as) professores(as) insista na compreensão da influência dos contextos ecológico, social e econômico em que se vive. “E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham”. Afirma, ainda: “minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser”. Para ele, só a partir desse entendimento torna-se possível a adesão real ao sonho de justiça e a luta pela mudança radical do mundo (Freire, 1996, p.70-71).

Entende que a abertura ao amor e ao respeito implica disponibilidade para a alegria de viver. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Endossa que a prática educativa é composta por afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico, todos(as) a serviço da mudança ou da permanência da situação atual. Ratifica também que, por ser a educação uma prática estritamente humana, não pode ser fria ou desprovida de emoção, mas também não deve faltar rigor intelectual (Freire, 1996, p.73).

Por fim, assinala que, para ser um(a) educador(a) eficaz e comprometido(a), é fundamental valorizar a diversidade, promover o diálogo, estar aberto(a) ao aprendizado contínuo, refletir criticamente sobre a própria prática e estar engajado(a) na luta por transformações sociais. É um trabalho árduo, porém gratificante, que requer dedicação, paixão e amor pela educação e pelos(as) educandos(as) (Freire, 1996).

Em suma, ao elucidar o ato de ensinar como uma especificidade humana, defende o ensino como uma arte que exige do(a) educador(a) sensibilidade, criatividade, ética e responsabilidade. Sendo assim, constitui-se numa prática que desafia, questiona e transforma tanto o(a) educador(a) quanto os(as) educandos(as) e que tem o poder de contribuir significativamente para a construção de um mundo mais humano, justo e solidário.

3.5 As Pedagogias e os Conceitos de Educação

Conforme demonstramos nas seções e subseções anteriores, Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia da Autonomia*, apresenta uma visão crítica e transformadora da educação, centrada no ser humano e em sua capacidade de transformar a realidade. De forma geral, o texto das obras ressalta a importância da educação como instrumento de libertação, emancipação e construção da autonomia dos sujeitos, por meio da problematização da realidade e do diálogo autêntico.

Nas seções subsequentes, faremos uma breve síntese para abordarmos mais especificamente dos conceitos centrais que compõem as categorias de análise da presente pesquisa e de como esses conceitos e sua compreensão se apresentam em cada uma das obras centrais sobre Pedagogia que compõem a referência teórica freireana para o trabalho: Educação Problematizadora, Educação Dialógica e Educação Libertadora.

3.5.1 Educação Problematizadora

Na *Pedagogia do Oprimido*, Educação Problematizadora propõe uma prática que promova a reflexão crítica e a autonomia, ao considerar os(as) educandos(as) como agentes do processo educativo. Essa abordagem coloca o diálogo e a investigação temática no centro e parte do universo cultural e das "situações-limite" enfrentadas pelos(as) educandos(as), com vistas à superação dessas barreiras por meio da práxis (ação e reflexão transformadora) (Freire, 1987).

Na obra *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) retoma e aprofunda as ideias que fundamentaram a Educação Problematizadora, apresentadas originalmente em *Pedagogia do Oprimido*. Nesse reencontro, revisita suas reflexões com um olhar mais maduro e atento às críticas que recebeu, às experiências vividas e às transformações do mundo.

Freire não apenas reafirma os princípios centrais do seu método, mas também os atualiza e enraíza na realidade concreta, carregada pela esperança como força política e prática de mudança. A educação continua sendo um caminho de transformação e libertação, agora ressignificada pela convicção de que a esperança

é essencial para manter vivos o diálogo, a crítica e a luta por uma sociedade mais justa (Freire, 1992).

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire reitera essa abordagem problematizadora da educação ao enfatizar a importância da formação de sujeitos autônomos e críticos. Defende que a educação deve ir além da simples reprodução de conhecimentos e, assim, incentivar os(as) educandos(as) a questionar, refletir e agir de forma autônoma e responsável em relação à sua realidade. A autonomia é vista como uma dimensão fundamental da consciência crítica, pois permite aos indivíduos tomar decisões informadas e participar ativamente da transformação da sociedade (Freire, 1996).

3.5.2 Educação Dialógica

A *Pedagogia do Oprimido* destaca o diálogo como um instrumento essencial para superar a relação opressor-oprimido e promover a participação ativa dos(as) educandos(as) no processo educativo. Freire (1987), argumenta que o diálogo autêntico envolve uma troca horizontal de experiências, conhecimentos e saberes, e contribui para a construção coletiva do conhecimento e para o desenvolvimento da consciência crítica.

Desse modo, reforça a necessidade de uma relação horizontal entre o(a) educador(a) e o(a) educando(a), na qual ambos(as) aprendem e ensinam mutuamente. Nessa lógica, supera-se a autoridade unilateral do(a) professor(a), com vistas à promoção de uma educação que impulsiona a transformação social (Freire, 1987).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) contextualiza o diálogo em relação às mudanças políticas e sociais das décadas posteriores à publicação de *Pedagogia do Oprimido*. Enfatiza, assim, que o diálogo deve considerar contextos culturais, históricos e políticos específicos, sendo constantemente recriado para responder às demandas do presente.

Além disso, avança ao reconhecer que o diálogo não é necessariamente harmônico nem fácil. Incorpora a reflexão de que o confronto de ideias, o desacordo e a tensão são partes inerentes ao processo dialógico. Contudo, destaca que o diálogo genuíno é marcado pelo compromisso ético e pela busca comum de transformação, mesmo em situações de conflito.

Outro aspecto relevante refere-se à conexão que estabelece entre o diálogo e a esperança, posicionando-o como um ato político de crença na possibilidade de mudança e transformação. Assim, defende que o diálogo não pode existir sem a esperança de que é possível alterar as condições de opressão e injustiça. Reconhece que o diálogo, como prática libertadora, está intrinsecamente ligado ao compromisso com a luta contra as formas de opressão e ao reconhecimento da dignidade humana. Constitui-se, portanto, em um ato de resistência e de construção coletiva de um mundo mais justo (Freire, 1992).

Na *Pedagogia da Autonomia*, o diálogo é ratificado como prática pedagógica que valoriza a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Freire argumenta que a verdadeira escuta é essencial para transformar o discurso em uma conversa significativa, pois possibilita a construção de uma relação de confiança e compreensão entre educadores(as) e educandos(as). Portanto, a abordagem dialógica ajuda a superar a visão tradicional autoritária e hierárquica, ao promover uma educação inclusiva e participativa (Freire, 1996).

Freire (1996) também destaca, na referida obra, que o diálogo está intrinsecamente ligado à curiosidade, à abertura ao novo e à busca coletiva por soluções aos desafios sociais. Para Freire, o diálogo confirma o ser humano como um agente inacabado, em constante movimento na história. Dessa forma, enfatiza que o diálogo crítico é fundamental para o desenvolvimento da autonomia dos(as) educandos(as), pois permite que eles(as) questionem, reflitam e articulem suas próprias ideias e perspectivas em relação à realidade em que estão inseridos(as).

3.5.3 Educação Libertadora

A concepção de Educação Libertadora, proposta como parte da *Pedagogia do Oprimido*, visa à humanização tanto dos oprimidos quanto dos opressores, ao rejeitar a ideia de uma libertação que reproduza as opressões. Esse modelo educacional considera a opressão como desumanizadora e coloca a conscientização e a práxis no centro do processo de libertação (Freire, 1987).

Freire (1987) argumenta que a Educação Libertadora deve capacitar os(as) educandos(as), em interação com os(as) educadores(as), a ler o mundo de forma crítica e a entender as relações de poder e as injustiças sociais que os(as) afetam.

Descreve o processo de libertação como uma superação dolorosa, mas necessária, das contradições entre opressores e oprimidos, considerando a construção de uma nova sociedade em que ambos possam coexistir sem a reprodução da opressão.

Na *Pedagogia da Esperança*, a ideia de libertação é revalidada como um processo histórico, ético e profundamente humano, mas com importantes acréscimos ao conceito. Freire (1992) enfatiza que a libertação não é um evento único ou linear, mas um processo contínuo de conscientização, transformação e recriação do mundo. Nesse sentido, a prática libertadora pode ser complexa, contraditória e suscetível a retrocessos. Sublinha que a libertação requer análise crítica e constante adaptação às condições históricas, de modo a evitar tanto o fatalismo quanto o idealismo ingênuo.

Confirma, assim, a natureza dialética da libertação, que ocorre na interação entre o oprimido e o opressor, mas acrescenta que essa interação é dinâmica, constantemente reconfigurada pelos contextos históricos e culturais. Além disso, reforça a ideia de que a libertação não pode ser alcançada individualmente, pois é sempre um ato coletivo. Ademais, argumenta que a libertação não pode ocorrer sem uma visão esperançosa do futuro que inspire os sujeitos a acreditar na possibilidade de mudança (Freire, 1992).

Na *Pedagogia da Autonomia*, a ideia de educação como prática de liberdade é confirmada, com ênfase na formação de educandos(as) autônomos e responsáveis. Freire (1996) destaca que a educação deve capacitar educadores(as) e educandos(as) a pensarem criticamente, a tomarem decisões refletidas e a agirem de forma ética e responsável em relação à sua realidade. A autonomia é vista como uma dimensão fundamental da liberdade, ao permitir que os indivíduos exerçam sua capacidade de agência e de transformação social.

Em síntese, as Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia são obras que dialogam entre si e apresentam uma visão crítica e transformadora da educação, centrada no ser humano, em sua capacidade de pensar criticamente, agir de forma autônoma e transformar a realidade em que está inserido. As ideias e conceitos presentes nessas obras reforçam a importância da Educação Dialógica e problematizadora da realidade como instrumento de libertação, emancipação e construção da autonomia dos(as) educandos(as), bem como o compromisso ético-

político do(a) educador(a) com a colaboração na construção de uma sociedade mais justa.

Na próxima seção trataremos dos aspectos metodológicos do trabalho, na qual iremos descrever o paradigma no qual se ancora a nossa pesquisa, bem como o método e os procedimentos escolhidos para levantar e analisar os dados com vistas ao alcance dos objetivos propostos.

4 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

4.1 Paradigma e Tipo de Pesquisa

Apreendemos a metodologia como a trajetória do pensamento, alinhada à prática escolhida na abordagem da realidade. Nesse âmbito, abrange tanto a fundamentação teórica subjacente à abordagem (o método) quanto os dispositivos instrumentalizados para operacionalizar o conhecimento (as técnicas), alinhados à inventividade do pesquisador (Minayo, 2009).

Nesse sentido, ultrapassa a mera abordagem técnica, uma vez que engloba também as perspectivas conceituais inerentes à abordagem, interligando-se à teoria, ao contexto empírico e às reflexões acerca da realidade circundante. Assim, no que tange ao escopo das concepções teóricas orientadoras da abordagem, a teoria e a metodologia fazem, juntas, o percurso da pesquisa, de forma indissociável e interdependente (Minayo, 2009).

Para melhor explicar a trajetória metodológica adotada na nossa pesquisa, iremos discorrer, a princípio, sobre a concepção paradigmática que ancora o estudo e, em seguida, apresentar o tipo de abordagem, o método e as técnicas de pesquisa. No primeiro momento, seguiremos a classificação de Alves-Mazzoti (1996), que divide as abordagens paradigmáticas em três paradigmas sucessores do positivismo: pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo/naturalismo.

Para Alves-Mazzoti (1996), o pós-positivismo caracteriza-se pela reformulação do positivismo, paradigma que prioriza a objetividade e a neutralidade como caminhos para o conhecimento verdadeiro. Assim, o pós-positivismo, embora reconheça os desvios decorrentes do excesso de objetividade do positivismo, ainda prioriza a predição e o controle. Desse modo, adota uma metodologia que se apoia na conduta experimental/manipulativa modificada, que busca resolver os desequilíbrios do positivismo, com base na maior recorrência a métodos qualitativos e na retomada da descoberta no processo investigativo.

Os naturalistas/construtivistas, por sua vez, não acreditam na possibilidade de acomodação entre os paradigmas. Outrossim, rompem completamente com as abordagens precedentes e propõem um novo paradigma. A metodologia se constrói

de forma hermenêutica-dialética, com as construções dos indivíduos refinadas pela hermenêutica e confrontadas dialeticamente (Alves-Mazzotti, 1996).

Já a teoria crítica vincula a presença dos valores no processo de investigação e se pauta na possibilidade de mudança social, com base na formação da consciência crítica e de uma postura ideologicamente orientada (Alves-Mazzotti, 1996). E é nesse sentido que nos identificamos com esse paradigma, que possui uma ontologia crítico-realista, dado que recusa a ideia de neutralidade e a investigação caracteriza-se como um ato político.

Assim, quando se considera o aspecto ontológico, a nossa pesquisa segue em conformidade com o paradigma citado, assumindo a postura crítico-realista frente aos fenômenos investigados, ao considerar a existência de uma “consciência verdadeira” e de uma realidade objetiva a ser evidenciada.

Acreditamos, dessa maneira, que desvelar as potencialidades de uma pedagogia de origem popular pode contribuir para reflexões sobre a relevância da formação de homens e mulheres autônomos(as) e livres para exercer, de forma crítica, consciente e positiva, o seu papel de interferência social, desprovido de neutralidade.

Quanto à epistemologia, a concepção da teoria crítica é eminentemente subjetivista, permeada pela crença de que os sujeitos podem atingir uma “consciência verdadeira” e agir na transformação do mundo. Para isso, adota uma metodologia dialógica, que relaciona as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas (Alves- Mazzotti, 1996).

Destarte, a acepção desse subjetivismo está ligada à ideia de crença nos(as) homens e mulheres na sua capacidade de “ser mais”, que não se encerra na subjetividade, mas na relação desse homem/mulher com o mundo, com a realidade concreta, histórica e cultural. Esse homem/mulher como “ser” de cultura, condicionado por ela, mas não determinado.

Assim, parte da concepção da “tensão consciência-mundo” em que vivem os sujeitos, que se revelam inacabados e buscam transformar o futuro, ao se entenderem capazes de refazê-lo. Para isso, a força das experiências formativas ganha relevância, na medida em que, mesmo quando não possibilitam mudar por completo a realidade, podem contribuir para algumas transformações.

Assim, justifica-se a escolha por considerarmos as características emancipatórias, de orientação para a mudança e para a transformação social

presentes no paradigma citado e na proposta de pesquisa, que se apoia na análise da formação de homens e mulheres críticos e capazes de transformar o contexto social no qual estão inseridos.

É com base nessa compreensão que a pesquisa se propõe a desvendar, conhecer e esclarecer as bases pedagógicas de origem popular e a percepção dos(as) participantes, discentes e docentes, inacabados(as), sobre essa formação, para entender com profundidade as suas contribuições para a construção de sujeitos críticos.

Ademais, a despeito da metodologia, segue, em conformidade com Alves-Mazzotti (1996), a linha dialógica, transformadora e não manipulativa, sem desconsiderar o rigor científico. Considera, ainda, os processos relacionais (sujeito-cultura-estruturas sociais e políticas) na busca pela compreensão de como as redes de poder ocorrem e/ou podem ser alteradas/reelaboradas pela criticidade.

A característica essencial desta abordagem é, portanto, o pensamento relacional: procura-se investigar o que ocorre nas instituições – no caso, a escola – relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (Alves-Mazzotti, 1996, p.19).

Quanto à abordagem, em coerência com a teoria crítica, a lógica investigativa da pesquisa é qualitativa, com uma esfera de análise que engloba significados, motivações, aspirações, convicções, valores e posturas inerentes aos(as) participantes (Minayo, 2009). Creswell (2014) destaca que a abordagem da pesquisa qualitativa se inicia com premissas fundamentais e a adoção de estruturas interpretativas e teóricas que orientam a análise dos problemas investigados, ao explorar os significados que indivíduos ou grupos atribuem a questões de cunho social ou humano.

Esses agrupamentos de fenômenos de natureza humana são aqui concebidos como componentes da tessitura da realidade social, uma vez que a singularidade do ser humano não apenas se manifesta por meio de ações, mas também se distingue pelo exercício da reflexão acerca de suas condutas e pela interpretação destas no contexto da realidade experimentada e compartilhada com seus pares (Minayo, 2009).

Desse modo, a produção humana é permeada pelo domínio das interações, das construções simbólicas e da intencionalidade, constituindo o enfoque central da

investigação qualitativa. Esta, por sua própria natureza, apresenta dificuldades para ser expressa em termos numéricos ou de indicadores quantitativos, dada a complexidade inerente aos fenômenos estudados (Minayo, 2009).

Para a exploração dessas problemáticas, os investigadores(as) de natureza qualitativa empregam uma metodologia de pesquisa que se caracteriza pela coleta de dados em contextos naturais, sensíveis aos sujeitos e aos locais em análise. A análise subsequente dos dados, operada de maneira tanto indutiva, quanto dedutiva, propicia a identificação de padrões ou temas emergentes (Creswell, 2014).

O produto final da pesquisa, seja em relatório ou apresentação, incorpora as vozes dos(as) participantes, a reflexão do(a) pesquisador(a) e a exposição interpretativa da problemática em questão. Além disso, contempla uma contextualização complexa e uma avaliação da relevância da pesquisa para o corpo de conhecimento existente ou, ainda, pode sinalizar um apelo à adoção de mudanças no âmbito abordado (Creswell, 2014).

Quanto ao método, ainda em consonância com a abordagem, o problema e os objetivos propostos, optamos pelo estudo de caso, que consiste na análise de um caso específico, com o propósito de explorar e compreender uma questão complexa. Sobre esse método, Creswell (2014) evidencia que o pesquisador(a) examina detalhadamente o caso e utiliza material contextual para descrever o cenário, o que torna essencial uma grande quantidade de informações para uma análise aprofundada.

O estudo de caso representa, portanto, uma investigação empírica que aborda um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são nitidamente delimitadas. Tal investigação confronta uma situação singular em que o número de variáveis de interesse excede consideravelmente o número de dados disponíveis. Consequentemente, recorre a múltiplas fontes de evidência, em busca da convergência dos dados em um arranjo triangular (Yin, 2001).

Sobre esse aspecto, Gil (2017) ratifica que a condução de estudos de caso demanda a aplicação de múltiplas abordagens na coleta de dados, o que é fundamental para assegurar a profundidade necessária à investigação, contextualizar o caso e conferir maior validade aos resultados. Por meio da diversidade de

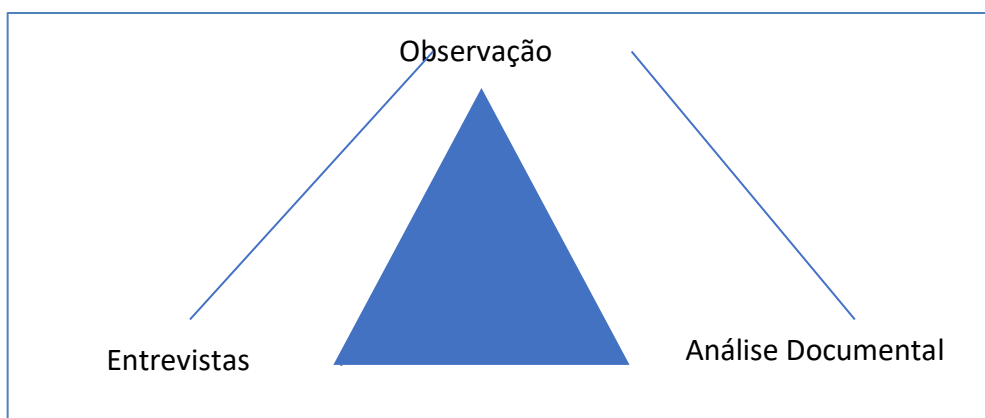
procedimentos, é possível alcançar a triangulação, que reforça a confirmação do fato ou fenômeno em estudo.

Desse modo, o referido autor recomenda a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações como fontes de informação. Destarte, o nosso estudo utilizou essas três técnicas de coleta de dados, que serão melhor descritas no tópico seguinte. Como houve envolvimento direto com seres humanos no processo de coleta de dados, o projeto foi submetido ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UFSCar em 22/09/2023 e aprovado em 20/10/2023, sob o número 74494723.0.0000.5504.

4.2 Coleta de Dados

Conforme já explicitado, a coleta de dados se deu por triangulação, que visa conferir mais consistência às análises por meio da diversidade de fontes e da possibilidade de confirmação e/ou confrontação das informações. A Figura 1 apresenta as três fontes dos dados que compuseram a nossa pesquisa: observação, entrevistas e análise documental. Em seguida, apresentamos como ocorreu cada uma dessas etapas.

Figura 1: Triangulação dos dados da Pesquisa de Campo



Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.1 Observação

Nossa observação ocorreu diretamente na ENFF, com foco na experiência formativa intitulada “Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas”, desenvolvida no período do estudo de campo, de 22 a 28 de abril de 2024.

Acompanhamos presencialmente e quase integralmente o andamento do referido curso durante uma semana, quando ocorreu a coleta de dados. Como a turma tinha, em média, 60 participantes, as aulas ocorreram em um dos auditórios da ENFF, mas todos os espaços da escola foram utilizados, em algum momento, para a realização das diversas atividades.

Assim, quando consideramos as características do processo de observação, podemos classificá-la como observação participante, considerada por Minayo (2009, p. 70), como “parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa” para garantir uma melhor compreensão da realidade. A definimos como um procedimento pelo qual o pesquisador observa uma situação social predeterminada, com o objetivo de conduzir uma investigação científica. O investigador(a) fica, desse modo, em relação direta com os seus interlocutores no espaço social da pesquisa, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de coletar dados e assimilar o contexto da pesquisa (Minayo, 2009, p.70).

De acordo com Minayo (2009, p.70), “a filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”. Acrescenta, ainda, que a atividade de observação participante também possui um sentido prático, pois permite maior liberdade ao(à) pesquisador(a), que não necessariamente precisa ficar preso(a) a um instrumento rígido de coleta de dados.

Durante o processo, o(a) pesquisador(a) pode tanto retirar questões que perdem relevância quanto acrescentar novos aspectos que possam surgir no decorrer da pesquisa. O principal instrumento de observação é o chamado diário de campo, que consiste em um caderno de anotações ou em um arquivo eletrônico onde registramos informações que não integram o material formal das entrevistas (Minayo, 2009).

Foram observados todos(as) os(as) participantes presentes na experiência formativa em estudo, entre eles(as) alunos(as), professores(as) universitários(as) externos(as) e outros(as) formados(as) pelo próprio Movimento, denominados(as) “quadros” do MST, além dos membros da direção administrativa e dos coordenadores(as) pedagógicos(as) da ENFF.

O curso foi direcionado à formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nos acampamentos e assentamentos do MST, vindos(as) de todas as regiões

do país e instalados(as) no próprio alojamento da ENFF. Assim, participaram de uma programação bem intensa, que não se limitou a aspectos de conteúdo teórico, mas contemplou atividades culturais, sociais, organizativas, entre outras.

Algumas atividades que fazem parte da concepção formativa da Pedagogia do Movimento⁴ ocorriam todos os dias rigorosamente nos mesmos horários, a exemplo do tempo de leitura, da "mística" e das refeições coletivas. Além dessas atividades fixas, os demais tempos eram divididos entre aulas, reuniões dos núcleos de base (NBs), programações culturais, entre outras atividades.

Cabe explicar melhor os três momentos que são específicos da Pedagogia do Movimento:

- o tempo de leitura, quando os(as) militantes se reuniam para a leitura coletiva de textos paradidáticos previamente escolhidos;
- a "mística", que consiste em um ritual de mobilização (espaço de reflexão, uso criativo de imagens, poesia, bandeiras, símbolos etc.) realizado com alegria e entusiasmo pelos(as) militantes (ENFF, 2020a);
- as reuniões dos núcleos de base, grupos fixos e heterogêneos que se reuniam para a discussão dos temas e divisão de atividades estruturantes (de organização e manutenção do espaço escolar) durante o período da formação.

Para uma melhor compreensão da dinâmica e de algumas atividades típicas da experiência formativa do Movimento, segue uma breve explicação do cronograma:

1. o dia começava com o tempo de leitura pelos NBs, às 6h da manhã;
2. o café era servido às 7h, no refeitório coletivo da ENFF;
3. das 7h45 às 8h era realizada a mística;
4. das 08h às 10h, os(as) participantes tinham a primeira aula do dia e reunião dos NBs;
5. às 10h tinha intervalo para o lanche;
6. às 10h15, a segunda aula da manhã e reunião dos NBs;

⁴ [...] O próprio Movimento Social como princípio educativo e sujeito pedagógico. [...] O princípio educativo por excelência está no movimento mesmo, no transformar-se transformando, a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo esta a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica. [...] Esta é a matriz pedagógica que está presente em todas as vivências educativas que podemos identificar na formação dos Sem Terra: o MST como uma coletividade em movimento que produz uma referência de sentido em cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano (Caldart, 2000, p.207).

7. o almoço era servido às 12h e, em seguida, havia o intervalo para o almoço;
8. às 14h as atividades retornavam com a primeira aula da tarde e reunião dos NBs;
9. às 16h havia mais um intervalo para lanche;
10. às 16h15 ocorria a segunda aula do vespertino e reunião dos NBs;
11. às 18h era servido jantar e, na sequência, havia mais um intervalo;
12. As atividades noturnas começavam às 20h e mesclavam atividades lúdicas (saraus, cinema, atividades culturais) a outras de ordem didática.

É importante assinalar que as reuniões dos NBs sempre ocorriam entre o primeiro momento da aula (expositivo) e a última etapa, quando o grupo levava para a plenária a síntese das discussões realizadas na reunião do NB. Esses grupos tinham uma divisão que contemplava a diversidade de gênero, orientação sexual, origem geográfica, etária e escolaridade. Além disso, havia indicação, pelos próprios membros, de pessoas para a liderança e a relatoria das atividades.

Para facilitar a visualização geral da programação do curso observado, a Figura 2 apresenta uma síntese de sua estrutura programática, com as principais atividades objeto da observação sistemática. A programação completa e a descrição de cada etapa serão apresentadas no tópico destinado à descrição dos resultados da observação.

Figura 2: Estrutura Programática do Curso



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa de campo (2024).

4.2.2 Análise Documental

A análise de documentos, por sua vez, é uma técnica valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja para ampliar informações de outras técnicas, ou para revelar novos aspectos de um tema ou problema. Os documentos também servem como uma fonte robusta para embasar afirmações e declarações do pesquisador, constituindo uma fonte “natural” de informação (Lüdke e André, 2018).

Os documentos disponibilizados pela ENFF para compor a nossa análise foram o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da Escola (Anexo I) e o Caderno de Estudos da ENFF, que conta a história da escola desde a sua construção (Anexo II). O Quadro 4 expõe a estrutura e as seções que compõem o PPP e o Caderno ENFF. Esses documentos serão detalhados mais a fundo na etapa de descrição dos resultados.

Quadro 4: Sumários do Projeto Político-Pedagógico e do Caderno da Escola Florestan Fernandes

Projeto Político-Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes
1. A Escola Nacional Florestan Fernandes
2. Formação Política e Política de Formação
3. Método Pedagógico
Caderno de Estudos Escola Florestan Fernandes
1. Apresentação
2. O processo de Construção
3. Tabelas-Síntese
a. Nomes dos Espaços Pedagógicos
b. Bosque da Solidariedade

Fonte: Elaborado pela autora com base no Caderno de Estudos ENFF 6, Projeto Político-Pedagógico, produzido pela Escola Nacional Florestan Fernandes (2020) e no Caderno de Estudos 7, ENFF: uma escola em construção (1996-2020) (2020).

4.2.3 Entrevista

A entrevista é uma técnica capaz de obter informações imediatas e fluidas, abrangendo uma ampla gama de tópicos e informantes. Quando bem conduzida, possibilita abordar assuntos complexos e explorar áreas que outras técnicas

superficiais não alcançam (Lüdke e André, 2018). De acordo com Minayo (2009, p.64), a entrevista é, antes de tudo, “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. [...] Podem ser consideradas conversas com finalidades e se caracterizam pela sua forma de organização”.

Nossas entrevistas foram direcionadas à coordenação pedagógica, estudantes e professores(as), na busca por compreender suas percepções sobre as práticas pedagógicas da ENFF. Foram contemplados diretamente 7 (sete) sujeitos que compuseram a amostra dos(as) entrevistados(as), sendo que 5 (cinco) destes(as) participantes foram discentes do curso, 1 (uma) docente e 1 (uma) é coordenadora pedagógica.

O critério de seleção se deu em virtude da disponibilidade de tempo e a vontade do participante em colaborar. A identidade dos(as) participantes foi preservada, sendo nomeados(as) conforme a sua modalidade de participação (Discente, Docente, Coordenadora) e numerados(as) na ordem temporal de concessão das entrevistas (caso dos(as) Discentes).

Considerando a classificação de Minayo (2009, p.64), o nosso modelo de conversa com os(as) estudantes e a coordenação pode ser considerado uma entrevista aberta ou em profundidade, na qual “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões”. Desse modo, o diálogo foi conduzido de modo a contemplar a livre percepção dos(as) participantes sobre algumas dimensões educativas previamente estabelecidas no instrumento de pesquisa (Apêndice 3) e a abertura para considerar outras dimensões trazidas pelo entrevistado.

A nossa conversa com a docente pode ser classificada, também de acordo com Minayo (2009, p. 64), como focalizada, “quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema”. No caso da nossa pesquisa, por limitações circunstanciais de tempo e acesso, o nosso diálogo com a professora ficou limitado à sua percepção sobre a dimensão relacional entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Superior Popular, tema que surgiu do próprio interesse da entrevistada e do contexto da pesquisa a partir da necessidade de uma melhor compreensão da problemática que a envolve.

4.3 Critérios de Inclusão de Participantes

Conforme explicitado, os atores sociais desta pesquisa foram estudantes, professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) da Escola Nacional Florestan Fernandes, que estiveram cursando, ministrando ou coordenando a atividade formativa “Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas”, de 22 a 28 de abril de 2024. A escolha dos(as) participantes justificou-se pela vivência em uma experiência formativa de caráter educativo popular. Todas as explicações sobre o processo de observação e das entrevistas foram conduzidas logo no primeiro contato entre pesquisadora e participantes.

Foram incluídos participantes da atividade pedagógica já especificada (Curso Nacional das Coordenações Pedagógicas), todos (as) maiores de idade e que consentiram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1). Salienta-se, ainda, que houve fotodocumentação e gravação de imagem durante as observações e gravação de áudio durante as entrevistas. Nesse sentido, os(as) participantes nos autorizaram a realizar os referidos procedimentos mediante a assinatura do termo de autorização de uso de áudio e imagem (Apêndice 2), que garante aos(as) pesquisados(as) os direitos previstos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar.

4.4 Riscos e Benefícios

Na presente pesquisa, o contato com os(as) participantes foi realizado presencialmente, por meio da observação e da realização de entrevistas na escola pesquisada, a Escola Nacional Florestan Fernandes. Dessa forma, pudemos dimensionar como risco a presença de algum desconforto dos envolvidos na pesquisa, decorrente de sua exposição aos processos de análise efetivados pela pesquisadora durante a observação sistemática, ou quando do levantamento de opiniões/percepções/avaliações nas respostas às perguntas da entrevista.

Nesse sentido, embora não tenha sido explicitado, pode ter ocorrido algum desgaste físico, mental e/ou emocional, ou até mesmo o desprendimento de um tempo para se dispor à pesquisa. Para minimizar esses riscos, seguimos as orientações do Ofício Curricular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Durante todo o processo de coleta

de dados e participação na pesquisa, todos(as) os(as) participantes foram devidamente informados(as) pela pesquisadora sobre cada etapa do processo e seus procedimentos. Para além disso, o TCLE, foi antecipadamente lido, consentido e entregue uma cópia a cada entrevistado(a) pesquisado(a), para proporcionar maior segurança e conforto aos(as) participantes, que também terão garantia de acesso aos resultados obtidos conforme preconiza a Resolução CNS 466/2012, capítulo III, item III.2.3.4.

Quanto aos benefícios, esperamos, ao final da pesquisa, contribuir para que o campo da educação reflita sobre como uma abordagem pedagógica fundamentada na crítica pode enriquecer a formação superior, promovendo o desenvolvimento de uma gama diversificada de habilidades e comportamentos desejáveis nos(as) alunos(as). Além disso, almejamos ampliar a discussão sobre a autonomia e a liberdade dos(as) discentes, que podem se tornar agentes críticos de mudança social, indo além das habilidades técnicas e intelectuais exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, o resultado final da pesquisa, na forma de relatório e defesa da tese, incluirá as perspectivas dos(as) participantes, as reflexões da pesquisadora e uma análise detalhada e interpretativa do problema em discussão. Além disso, envolverá uma contextualização abrangente e uma avaliação da importância da pesquisa para o conhecimento existente e/ou a indicação da necessidade de mudanças no campo abordado.

4.5 Análise dos Dados

O tratamento analítico dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo, conforme definida por Bardin (2011), abordagem utilizada na pesquisa social para examinar e compreender o conteúdo de mensagens, textos ou comunicações escritas e verbais. Ela visa identificar padrões, temas, significados e estruturas subjacentes nos dados coletados, permitindo uma compreensão mais profunda do material estudado.

Essa abordagem permite uma investigação sistemática e aprofundada de dados qualitativos, sendo utilizada sobretudo para compreender os pormenores e os significados subjacentes ao discurso. A opção por esta metodologia está fundamentada na sua capacidade de identificar, classificar e interpretar aspectos

implícitos e explícitos dos textos analisados, o que é essencial para atender aos objetivos da nossa pesquisa.

Lüdke e André (2018) indicam a construção inicial de categorias descritivas, com base no referencial teórico do estudo. Essas categorias podem ser ajustadas posteriormente para se adequarem melhor aos dados. Categorias relacionadas podem ser combinadas, ou ideias amplas subdivididas para facilitar a apresentação das análises.

No entanto, a categorização, sozinha, não é suficiente. O(a) pesquisador(a) deve ir além da descrição, buscando contribuir para a discussão existente ao estabelecer conexões e propor novas explicações e interpretações. Isso exige um esforço de abstração e reflexão para ir além dos dados conhecidos e contribuir para o acúmulo de conhecimento.

De acordo com Bardin (2011), as etapas detalhadas da análise de conteúdo são as seguintes:

1. Pré-análise: Nesta etapa, os(as) pesquisadores(as) definem os objetivos da análise e elaboram um plano de análise. Isso envolve a seleção dos materiais a serem analisados, a definição das categorias de análise (temas ou conceitos-chave) e a elaboração de critérios para a codificação dos dados.

2. Exploração do material: Aqui, os(as) pesquisadores(as) examinam o material de forma geral, sem aplicar categorias de análise específicas. Isso ajuda a obter uma visão inicial do conteúdo e a identificar elementos importantes para a análise.

3. Codificação: Nesta fase, os(as) pesquisadores(as) passam a atribuir categorias de análise aos segmentos relevantes do material. Isso envolve a classificação dos dados em categorias previamente definidas e a criação de um sistema de codificação consistente.

4. Categorização: Os dados codificados são agrupados em categorias temáticas ou conceituais. Isso permite a organização e a agregação de informações relacionadas, facilitando a análise posterior.

5. Análise propriamente dita: Nesta etapa, os(as) pesquisadores(as) realizam uma análise mais aprofundada das categorias, identificando padrões, tendências e relações nos dados. Eles(as) buscam interpretar o significado subjacente aos temas identificados.

6. Interpretação e elaboração do relatório: Por fim, os resultados da análise são

interpretados e apresentados em um relatório de pesquisa. Os(as) pesquisadores(as) explicam as descobertas, discutem suas implicações e apresentam conclusões com base na análise de conteúdo.

Essas etapas representam um processo metodológico que nos permite explorar e compreender o conteúdo de forma organizada e rigorosa, ao contribuir para uma análise aprofundada dos dados coletados em suas investigações. Essa metodologia é amplamente utilizada em diversas áreas, especialmente na pesquisa social e nas humanidades, para explorar e compreender a comunicação humana de forma sistemática. Nas seções seguintes, vamos apresentar como se deu a elaboração de cada uma dessas etapas na nossa pesquisa.

4.5.1 Pré-análise e Exploração do Material

Nesta fase inicial organizamos o *corpus* da pesquisa. Assim, os materiais coletados por meio da observação (diário de campo e descrição das aulas), das entrevistas (com discentes, docentes e coordenação) e dos documentos físicos (o Projeto Político-Pedagógico e o Caderno ENFF) disponibilizados pela ENFF foram transcritos e/ou transformados em arquivos digitais, nomeados, organizados em pastas e selecionados com base em sua relevância para os objetivos estabelecidos, a fim de garantir que pudessem refletir os aspectos essenciais à pesquisa.

Quanto à exploração do material, realizamos a classificação e a codificação dos dados. Em seguida, a partir de um esquema de pré-análise, estabelecido com base dos objetivos pretendidos, identificamos unidades de registro (parágrafos) e unidades de contexto (segmentos maiores do texto que contextualizam as unidades de registro) em cada uma das fontes utilizadas.

4.5.2 Categorização dos Dados

Entendemos a categorização como um elemento central da análise de conteúdo, pois organiza os dados de forma sistemática e coerente com os objetivos da pesquisa. Neste estudo, adotamos tanto categorias *a priori* quanto *a posteriori*, sendo que as primeiras decorrem dos objetivos e do referencial teórico, enquanto as segundas surgem dos próprios dados. Assim, a categorização dos dados nesta

pesquisa fundamentou-se na articulação entre o referencial teórico de Paulo Freire, especialmente as obras *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*, e a análise empírica do contexto investigado. Dessa forma, três categorias principais estruturam a análise:

1. Educação Problematizadora: baseada na reflexão crítica, esta categoria examina, essencialmente, como a problematização do concreto está presente na experiência formativa da ENFF.

2. Educação Libertadora: analisa as dimensões emancipatórias promovidas pela experiência formativa.

3. Educação Dialógica: investiga como o diálogo é utilizado como método de construção de conhecimento e de formação crítica.

Essa organização permitiu desvelar múltiplos aspectos da experiência formativa estudada. Além disso, cada categoria é composta por dimensões que operacionalizam o olhar crítico e reflexivo sobre os dados.

As dimensões, todas extraídas dos referenciais freireanos, constituem o núcleo analítico de cada categoria: Humanização, Dialecicidade, Problematização, Práxis, Diálogo reflexivo, Amor, Fé, Humildade, Esperança, Estímulo à curiosidade, Formação Política, Situações-Limite, Percepção dos destacados, Ato-limite e busca pelo Inédito-Viável. Cada dimensão orienta o aprofundamento da análise e favorece o entendimento das experiências educativas como espaços de formação crítica e transformadora.

Adicionalmente, a categoria transversal *a posteriori*, Contradições, mostra-se presente nas três categorias centrais e em suas dimensões, ao revelar tensões, ambivalências e dilemas subjacentes ao campo investigado, em consonância com os pressupostos da práxis crítica e emancipadora. Assim, esta categoria evidencia as tensões e contradições presentes na experiência formativa, em aspectos ideológicos e/ou estruturais.

Quanto às subcategorias, elencamos a Metodologia, o Ensino/Aprendizagem e a Avaliação *a priori*, inspiradas diretamente nos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa. Por outro lado, as subcategorias Pedagogia do Movimento e Educação Superior Tradicional/Educação Popular emergiram no decorrer do levantamento empírico e foram incorporadas à estrutura categorial devido à sua relevância nas experiências observadas.

1. Metodologia: examina as estratégias de ensino-aprendizagem empregadas na experiência formativa da ENFF.
2. Processo de Ensino/Aprendizagem: investiga as dinâmicas de interação entre educadores(as) e educandos(as).
3. Avaliação: analisa os métodos de avaliação empregados e sua relação com a educação crítica.
4. Pedagogia do Movimento: analisa como os princípios pedagógicos do MST são incorporados e adaptados à Educação Superior Popular.
5. Relação entre a Educação Superior tradicional e a Educação Superior Popular: explora as interfaces, as convergências e as disparidades entre esses dois modelos educacionais.

A organização descrita buscou assegurar o rigor metodológico e a capacidade interpretativa, bem como possibilitar uma melhor sistematização dos dados em estreito diálogo entre teoria e empiria. Tal arquitetura favorece a compreensão das potencialidades e dos desafios da formação de sujeitos críticos na Educação Popular Superior.

O Quadro 5, a seguir, sintetiza as categorias, dimensões e subcategorias utilizadas na sistematização e análise dos dados da pesquisa.

Quadro 5: Categorias e Subcategorias da Pesquisa

Categorias	Dimensões Educacionais	Subcategorias	
Educação Problematizadora/ Contradições	Humanização Dialecticidade Problematização Práxis	Metodologia Ensino/ Aprendizagem	Pedagogia do Movimento
Educação Dialógica/ Contradições	Diálogo reflexivo Amor, Fé Humildade, Esperança		

Educação Libertadora/ Contradições	Estímulo à Curiosidade Formação Política Situações-limites Percebidos- destacados Inédito-viável	Avaliação		Ed. Superior Tradicional /Popular

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

4.5.3 Interpretação e Elaboração do Relatório

Conforme já abordado, escolhemos a análise de conteúdo como técnica de interpretação dos resultados, pois acreditamos em seu potencial para permitir um exame estruturado e teórico-empírico da nossa pesquisa, centrada no estudo da experiência formativa da ENFF. Nesse sentido, concebemos que as categorias e subcategorias estabelecidas, fundamentadas nos conceitos de Paulo Freire e na formação do MST, podem nos possibilitar uma compreensão aprofundada dos limites e possibilidades de uma Educação Superior Popular e contribuir para o debate sobre pedagogias críticas e emancipatórias.

Entretanto, apesar de o nosso relatório de pesquisa optar pela necessária divisão da análise em categorias e subcategorias separadamente consideradas para melhor organizar e sistematizar o conhecimento produzido com este trabalho, é importante explicitar que, em termos conceituais e de fundamentos teóricos, as dimensões educativas trabalhadas nas categorias de análise, fundamentadas na teoria de Paulo Freire, não podem ser compreendidas de maneira isolada, sem considerarmos as interposições existentes entre elas.

Conforme vimos no estudo teórico, a Educação Problematizadora propõe uma experiência formativa que desafia o aluno a refletir criticamente sobre a sua realidade. Esse processo só ocorre por meio de um diálogo constante entre educadores(as) e educandos(as), no qual ambos reconhecem-se como sujeitos do conhecimento. A problematização, desse modo, permite que os(as) aprendizes identifiquem as contradições presentes em seu contexto e, a partir disso, busquem transformá-lo. Por

sua vez, a Educação Libertadora é uma consequência natural dessa problematização. Ao compreenderem as estruturas de opressão que condicionam suas vidas, os indivíduos tornam-se capazes de agir para superá-las.

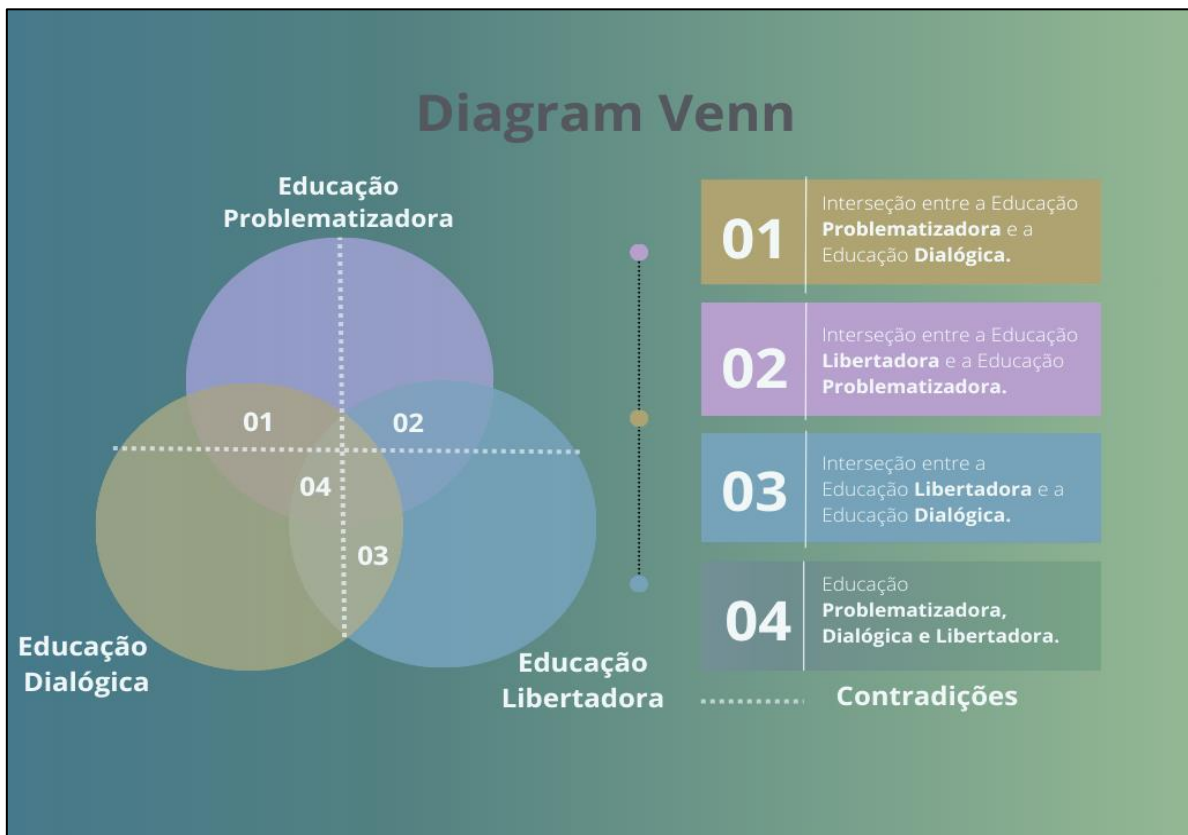
Assim, partimos da apreensão de que a Educação Problematizadora proporciona os meios para a reflexão crítica; a Educação Libertadora possibilita a ação transformadora; e o diálogo sustenta ambos, ao constituir o elo que permite a construção coletiva do conhecimento e da emancipação. Juntos, esses conceitos formam uma pedagogia que não apenas ensina conteúdos, mas também potencializa a transformação de consciências e realidades, ao promover uma educação profundamente comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

Por outro lado, “as contradições”, como categoria levantada *a posteriori*, identificada a partir dos discursos dos(as) participantes como antagonismos internos que permeiam as relações existentes entre a proposição de um novo modelo de sociedade e a realidade concreta expressa na própria estrutura social vigente (expressando conflitos entre forças opostas) se mostra relevante para compreender a experiência formativa proposta por Paulo Freire, pois suas dimensões, Problematizadora, Libertadora e Dialógica, se ancoram em uma leitura crítica das contradições presentes na realidade social.

Na Educação Problematizadora, as contradições são o ponto de partida do processo pedagógico. Freire (1987) enfatiza que a realidade deve ser compreendida como um espaço dinâmico, marcado por tensões e conflitos. Já na Educação Libertadora, as contradições assumem um papel central na práxis transformadora. A libertação não é apenas uma tomada de consciência dos antagonismos estruturais, mas da mobilização para superá-los. Por sua vez, no diálogo, as contradições são enfrentadas como parte essencial da interação humana e da construção do conhecimento. Freire defende um diálogo que não busca ocultar os conflitos, mas revelá-los e enfrentá-los de forma crítica.

Assim, inferimos que a categoria “Contradições” perpassa a prática das três dimensões da educação freireana como uma força motriz para a conscientização, a libertação e o diálogo. Em última instância, a pedagogia de Paulo Freire, ao incorporar essa perspectiva, não apenas reconhece as Contradições como elemento constitutivo da realidade, mas também as transforma em alavancas para a emancipação humana e a transformação social. A Figura 3 demonstra essas interseções.

Figura 3: Diagrama de Venn: as categorias de análise e as suas interposições



Fonte: Elaborado pela autora no aplicativo Canvas com base nos dados da pesquisa e no modelo de Diagrama de Venn.

Concluída a apresentação dos procedimentos metodológicos e das estratégias adotadas para a categorização dos dados, avançamos para a exposição dos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Nesta próxima seção, são descritas e analisadas as evidências empíricas à luz do referencial teórico estabelecido. Nesse sentido, buscaremos destacar os sentidos, as contradições e as potencialidades reveladas pela experiência formativa investigada. Essa análise nos permitirá compreender de forma aprofundada como as dimensões críticas e emancipadoras se manifestam nas práticas, discursos e vivências dos sujeitos da Educação Popular Superior da instituição estudada.

5 RESULTADOS

5.1 Descrição dos Resultados da Pesquisa

Esta seção descreve os dados levantados para a realização da nossa pesquisa. Conforme já especificado na subseção Coleta de Dados da metodologia, o levantamento foi realizado por meio de três fontes: dados documentais, observação participante e entrevistas. Esses dados foram posteriormente triangulados e as inter-relações entre eles serão apresentadas na seção referente à análise dos resultados.

Nas subseções seguintes, iremos descrever os dados e a forma como se deu o levantamento em cada uma das fontes, de modo a caracterizar os dados documentais quanto à forma e ao conteúdo, pormenorizar as observações da pesquisadora e retratar o contexto e o conteúdo das entrevistas, bem como o perfil geral dos entrevistados.

5.1.1 Descrição dos Documentos: Caderno ENFF e PPP

A presente subseção se baseia na leitura e descrição de dois documentos, o primeiro é o Caderno de Estudos número 7 da ENFF, publicado em 2020 e denominado Escola Nacional Florestan Fernandes: uma escola em construção (1996–2020). Esse documento apresenta uma sistematização da trajetória histórica e política da ENFF. Trata-se de um livro publicado em ocasião dos 15 anos da ENFF e que traz a experiência político-pedagógica do MST neste espaço.

O segundo documento é o Caderno de Estudos número 6 da ENFF, publicado também em 2020 e denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP). Visa à apresentação da construção didático-metodológica do PPP da ENFF, bem como preceitua a política de formação das ações que se pretende desenvolver neste território como resposta aos pleitos dos Movimentos vinculados à classe trabalhadora camponesa.

5.1.1.1 Escola Nacional Florestan Fernandes

O Caderno 7 da ENFF (Anexo II) sistematiza e apresenta não apenas marcos cronológicos, mas também experiências, articulações e práticas que sustentaram a construção material e simbólica da ENFF entre 1996 e 2020. Para além de um relato institucional formal, o documento propõe-se como memória da luta pela formação política da classe trabalhadora, cuja concretização em forma de escola se mostra, desde o início, também um processo formativo.

A publicação está dividida em uma apresentação da Coordenação Política-Pedagógica da ENFF e em três partes adicionais. Na primeira, desenvolve-se uma reflexão sobre a criação da escola, a partir do texto de Ana Maria Justo Pizetta. Na segunda, apresenta-se uma cronologia detalhada dos cursos, seminários, encontros e atividades realizadas entre 1996 e 2020. Por fim, na terceira parte, são compartilhadas informações sobre turmas, espaços pedagógicos, nomes simbólicos e marcos da memória coletiva.

Desde a sua concepção, a ENFF foi concebida como um espaço de formação política, com o propósito de articular a luta pela terra e a construção de um projeto socialista. A necessidade de criar uma Escola Nacional para a formação de "quadros" do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surgiu como resposta aos limites dos centros regionais de formação e se consolidou no VIII Encontro Nacional do MST (1996), quando se consolidou a proposta de uma escola de qualificação que integrasse formação política, técnica e cultural (ENFF, 2020b).

No livro, afirma-se que o nome da escola, em homenagem a Florestan Fernandes⁵, possui uma forte carga simbólica. A trajetória de vida desse sociólogo e seu compromisso com a classe trabalhadora o tornaram uma referência ética e política para o Movimento. Desse modo, a escolha do nome reflete a intenção de ancorar a formação em valores de justiça social, consciência crítica e inserção ativa na luta de classes (ENFF, 2020b).

⁵ Para Lopéz (2020), a vida de Florestan Fernandes (1920-1995), analisada com base no conceito de intelectual orgânico, do filósofo italiano Antonio Gramsci (1891-1937), pode ser vista sob a perspectiva de um intelectual que se manteve ligado à sua origem social. Assim, além de sociólogo e professor, Florestan foi militante e contribuiu nas lutas sociais e políticas, e nas conquistas ligadas aos Movimentos Populares. LOPÉZ, Maria Laura. A Sociologia Militante de Florestan Fernandes. *Jornal da USP*, São Paulo, Jul/2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/a-sociologia-militante-de-florestan-fernandes/>. Acesso em: 21/10/2025.

A campanha de construção da escola, impulsionada nacional e internacionalmente, foi organizada com um processo formativo e pedagógico efetivo. Amigos e parceiros de dezenas de países contribuíram financeiramente e politicamente para a construção da ENFF, que se consolidou como símbolo da solidariedade entre os povos (ENFF, 2020b).

Ao longo do texto, a narrativa faz um resgate da campanha de construção da ENFF. Em especial, destaca-se o caráter coletivo e solidário desse processo, que não se limitou ao financiamento, mas abarcou também o envolvimento político, pedagógico e afetivo de uma ampla rede de apoiadores(as). Relata-se que a iniciativa contou com um planejamento meticuloso que abrangeu desde o desenho arquitetônico até a definição das técnicas construtivas, já testadas anteriormente em experiências de construção de moradias com participação dos(as) assentados(as) (ENFF, 2020b).

A articulação internacional foi decisiva para viabilizar a construção da escola. A campanha teve como eixo central a Exposição Terra, idealizada a partir de um gesto político do fotógrafo Sebastião Salgado, que cedeu imagens construídas ao longo de 16 anos de contato com o campo brasileiro e com o MST. A curadoria da exposição ficou a cargo de sua companheira, Lélia Wanick Salgado, e o projeto gráfico culminou na produção do livro *Terra*, com prefácio do escritor José Saramago. Além disso, um CD produzido por Chico Buarque somou-se aos esforços de engajamento no projeto. A tríade imagem, palavra e música deu força simbólica à campanha, amplamente divulgada no Brasil e em diversos países (ENFF, 2020b).

Desse modo, a rede de apoio consolidou-se em dezenas de comitês e organizações. Na Europa, a liderança ficou a cargo da ONG Frères des Hommes (FDH), sediada na França, que coordenou atividades em outros países, como Luxemburgo, Bélgica, Itália e Espanha. Na Alemanha, a organização Cáritas foi fundamental para o contato com o Parlamento Europeu e para a submissão do projeto a órgãos da União Europeia. Essa articulação resultou, em 2000, na aprovação de financiamento por meio de um consórcio de entidades solidárias coordenado pela Cáritas alemã (ENFF, 2020b).

Além dessas organizações, a Fratelli Dell'Uomo (FDU-Itália) desempenhou um papel estratégico na mobilização de prefeituras italianas e no relançamento da campanha no seio do Movimento Sindical. A Rede Radiè Resch, também italiana,

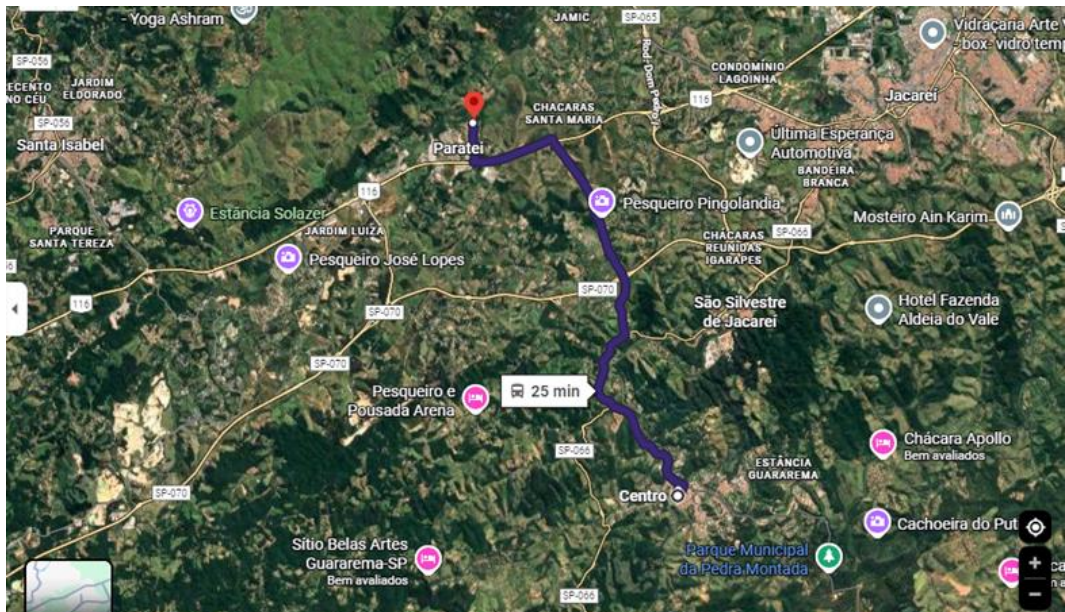
somou esforços ao engajamento junto às bases populares e cristãs. Diversos comitês locais, como o Comitê de Amigos de Roma e os Comitês da Alemanha, organizaram palestras, eventos culturais, campanhas em jornais (como o diário *Il Manifesto*) e produção de materiais específicos, como relógios com o símbolo do MST, cartilhas e informativos. Essas ações ultrapassaram o apoio meramente financeiro e transformaram a escola em símbolo internacional da luta por justiça social (ENFF, 2020b).

A campanha também teve importante repercussão no Brasil. A já citada Exposição Terra circulou por diversas cidades, com o apoio de escolas, universidades, igrejas, sindicatos, prefeituras e Movimentos Populares. Esse esforço foi descrito no documento como uma prática concreta de internacionalismo e de Pedagogia da Solidariedade. A construção da escola foi apresentada não apenas como um objetivo físico e estrutural, mas como percurso formativo contínuo, que envolveu desde acampados(as) e assentados(as) até as direções estaduais e nacionais do MST (ENFF, 2020b).

Quanto à localização da ENFF, a escolha do terreno em Guararema-SP, a 61 km da cidade de São Paulo, resultou de uma ampla busca por um local com localização estratégica, boa infraestrutura e fácil acesso para militantes e professores(as) universitários(as). A compra da área, com mais de 40 mil metros quadrados, concretizou uma das etapas mais desafiadoras da campanha.

As Figuras 4 e 5 apresentam imagens de satélite da ENFF. Na primeira, mais afastada, é possível perceber a distância entre o bairro Parateí, onde se localiza a escola, e a Rodovia Presidente Dutra/BR-116 (0,8 km), bem como a distância da escola até a região central do município de Guararema (10 km). A segunda, mais aproximada, indica a rua onde está localizada a ENFF: Rua José Francisco Raposo, 1140.

Figura 4: Bairro onde se localiza a Escola Nacional Florestan Fernandes



Fonte: Google Maps (2025)

Figura 5: Rua onde se localiza a Escola Nacional Florestan Fernandes



Fonte: Google Maps (2025)

Posteriormente à escolha do local, foram realizadas diversas discussões sobre o projeto arquitetônico e a disposição dos prédios, como dormitórios, salas, auditório, cozinha, espaços culturais e administrativos. Uma arquiteta foi contratada para

coordenar os aspectos técnicos e garantir o alinhamento entre as exigências legais e os princípios políticos do projeto (ENFF, 2020b).

A Figura 6 apresenta alguns desses espaços. No quadrante superior esquerdo temos a imagem de dormitórios, no quadrante superior direito um dos diversos espaços de convivência, no quadrante inferior esquerdo, construções que abrigam salas de aula, auditórios e espaços administrativos e no quadrante inferior direito temos a imagem do espaço destinado à cozinha e refeitório.

Figura 6: Imagens da Estrutura Arquitetônica da ENFF



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

No plano simbólico, a escola se ergueu com o envolvimento direto de militantes em mutirões, oficinas e reuniões. Essa dimensão prática da construção operava como parte da formação política. Aprender a planejar, organizar e executar uma obra coletiva, para eles, era também aprender a construir poder popular. Os nomes dos espaços pedagógicos foram atribuídos como homenagem a figuras históricas da luta popular latino-americana, o que agrega uma nova camada memorial à infraestrutura da escola (ENFF, 2020b).

No plano pedagógico, o livro reafirma que a ENFF é mais do que uma instituição de ensino: “é uma escola em movimento”. Sua proposta de formação está ancorada

na Pedagogia do Movimento, que integra elementos da Pedagogia Socialista, da Educação Popular de Paulo Freire e da "mística" dos processos revolucionários da América Latina. Afirma-se que a formação na ENFF visa à construção de sujeitos históricos, conscientes e organizados, capazes de elaborar e transformar (ENFF, 2020b).

Também é explicado que a escola se estrutura em torno de núcleos de cursos nacionais e internacionais, de vínculos com universidades e da elaboração de atividades culturais e experiências formativas que promovem a articulação entre estudo, trabalho e militância. Os espaços físicos da ENFF, nomeados em homenagem a aqueles(as) que consideram lutadores e lutadoras do povo, são compreendidos como territórios educativos e memorialísticos (Figura 7) nos quais a história da luta de classes é constantemente atualizada (ENFF, 2020b).

Figura 7: Homenagens a Lutadores (as) nos Espaços da ENFF



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

O livro apresenta, ainda, a diversidade de cursos ofertados desde a inauguração da escola. Cita desde os ciclos teóricos marxistas até as formações específicas em Agroecologia, comunicação, saúde, gênero, cultura e economia. Há também registros simbólicos, como a criação do Bosque da Solidariedade, em que

árvores foram plantadas em homenagem a militantes e a momentos históricos (ENFF, 2020b).

Ao longo do texto, evidencia-se que a ENFF é resultado da experiência histórica do MST e da sua concepção estratégica, segundo a qual a formação de "quadros" do Movimento não é uma etapa ou tarefa isolada, mas parte orgânica da luta popular. Afirma-se que a formação na ENFF busca articular consciência crítica, sensibilidade estética, disciplina militante e projeto político coletivo (ENFF, 2020b). A Figura 8 demonstra a presença de elementos artísticos e estéticos nos espaços da ENFF, sempre vinculados ao Movimento militante e à luta.

Figura 8: Estética, Arte e Cultura na ENFF



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

O documento descreve que, na celebração dos 15 anos da escola, reafirmou-se que a ENFF permanece como espaço de resistência, humanização e produção de sentido para os militantes e "quadros". Trata-se de um projeto em construção permanente, que reafirma diariamente sua intenção de contribuir para a luta pela transformação estrutural da sociedade, da organização popular e da revolução social (ENFF, 2020b).

Por fim, o documento reafirma que a ENFF não se resume a um prédio ou a um acervo de cursos. Ela é vivida como uma experiência política em construção permanente. Ao celebrar seus 15 anos de existência, o texto reconhece o papel de Florestan Fernandes não apenas como nome inspirador, mas também como figura que encarna o compromisso com o povo brasileiro, com a educação pública e com a luta contra a hegemonia capitalista (ENFF, 2020b).

5.1.1.2 Projeto Político-Pedagógico da ENFF

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), apresentado pelo Caderno 6 da ENFF está organizado em capítulos temáticos que refletem os eixos estruturantes da proposta formativa da escola. Após a apresentação, desenvolvem-se os seguintes tópicos centrais:

1. A Escola Nacional Florestan Fernandes, que apresenta o caráter, os objetivos e a história da construção da ENFF;
2. Formação Política e Política de Formação, que expõem a concepção de formação e o perfil dos sujeitos formados;
3. O Método Pedagógico, que sistematiza os fundamentos teóricos e as dimensões da experiência formativa;
4. Os Tempos Educativos, que detalham a organização do cotidiano pedagógico da escola;
5. Os Núcleos de Cursos, que definem a estrutura curricular e os campos temáticos da formação;
6. A Estrutura Organizativa, que descreve os setores e coletivos responsáveis pelo funcionamento institucional;
7. Os Espaços Pedagógicos, que apresentam a proposição formativa dos ambientes físicos;
8. E a Avaliação, que é caracterizada como formativa e dialética.

A forma do documento evidencia a articulação entre o conteúdo, a linguagem e a proposta político-pedagógica. Os capítulos estão subdivididos em seções

analíticas e descritivas que permitem tanto a leitura sequencial quanto o uso como material de apoio nas experiências formativas desenvolvidas na escola.

De modo geral, o PPP constitui-se em um documento orientador que sistematiza as experiências formativas da escola desde a sua fundação, vinculando-as a um horizonte de transformação social pautado pelo socialismo e pela emancipação da classe trabalhadora.

A apresentação descreve o PPP como um documento construído a partir de “um esforço coletivo que sistematiza o percurso político-metodológico para implementar a política de formação nas ações que se pretende desenvolver em um determinado território” (ENFF, 2020a, p.7), o que revela uma intencionalidade político-pedagógica enraizada na prática e na luta.

Nesse sentido, no referido documento, a ENFF é apresentada não apenas como uma instituição de ensino, mas também como um espaço político de formação de militantes e dirigentes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outras organizações populares. Além disso, a sua concepção internacionalista visa a ampliação do seu campo de ação e reflexão, em busca da consolidação como um projeto da classe trabalhadora mundial. A escola se propõe a estudar de forma científica e a refletir, em termos políticos, a prática organizativa ao articular a formação política aos desafios concretos enfrentados pelos Movimentos Populares (ENFF, 2020a).

De acordo com o documento em estudo, a sua construção se deu com base no trabalho voluntário de centenas de militantes. Ao todo, mais de mil trabalhadores de 23 estados contribuíram diretamente para a construção da escola, realizada com a técnica alternativa do solo-cimento⁶.

Assim, compreendem que a própria técnica de construção e o engajamento coletivo configuram a ENFF como um espaço formativo desde a sua origem. Conforme descrito no PPP, o canteiro de obras foi vivenciado como espaço pedagógico e político, ao promover novas relações sociais e humanas baseadas no respeito à natureza, na solidariedade e no estudo (ENFF, 2020a).

⁶ O solo-cimento é compreendido como o resultado da mistura uniforme de solo, cimento e água em proporções adequadas, sendo compactado e curado para adquirir características como boa resistência à compressão, baixa permeabilidade, reduzida retração volumétrica e alta durabilidade (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIMENTO PORTLAND – ABCP, 2025).

Em seus objetivos, tanto gerais quanto específicos, o PPP da ENFF traz a perspectiva de uma demanda constante pela coerência entre teoria e prática. Dentre eles, destacam-se a promoção do conhecimento científico anticolonial, a elevação da consciência política e a valorização da diversidade e da memória histórica das lutas sociais. Esses objetivos são desdobrados em ações que visam organizar processos de formação político-ideológica voltados à emancipação da classe trabalhadora, bem como promover a sistematização dos saberes produzidos nas lutas sociais (ENFF, 2020a).

A homenagem ao sociólogo Florestan Fernandes, conforme já abordado, reforça essa orientação político-intelectual ao reconhecer sua trajetória comprometida com a educação, a justiça social e a luta anticapitalista. O documento enfatiza uma afirmação do próprio Florestan como argumento deste tributo: “contra as ideias da força, a força das ideias” (ENFF, 2020a, p. 19). Tal escolha também representa uma valorização da sua fidelidade à origem de classe e da contribuição teórica voltada à transformação social.

Sobre a concepção de formação adotada pela ENFF, o documento demonstra uma preocupação para além da instrumentalização técnica e da mera transmissão de conteúdo. Inspirada em autores como Rosa Luxemburgo, Lenin, Che Guevara, Gramsci e Mao Zedong, a formação é concebida por eles como uma experiência contínua, crítica e coletiva. Essa formação busca integrar o estudo sistemático da realidade à vivência concreta das massas, como proposta de formação de homens e mulheres críticos da realidade e da prática política (ENFF, 2020a).

Assim, conforme explicitado no livro, essa concepção formativa constitui um processo que articula teoria e experiência, com vistas a formar sujeitos históricos, com capacidade de análise, direção e organização política. Nesse sentido, a escola se propõe a formar “intelectuais orgânicos”, nos termos gramscianos, comprometidos com a construção de um projeto popular de transformação da realidade. A ética revolucionária, a crítica da realidade concreta e a promoção de novos valores são apresentados como pilares dessa formação (ENFF, 2020a).

No que tange ao método pedagógico da ENFF, o documento apresenta um modelo sustentado por três matrizes principais: a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Oprimido (de Paulo Freire) e a Pedagogia do Movimento, desenvolvida pelos intelectuais orgânicos do Movimento. A síntese dessas correntes resulta em uma

pedagogia que reconhece o trabalho como princípio educativo, valoriza a organização coletiva e promove a formação crítica da consciência de classe. O método formativo busca, assim, ser uma síntese teórico-prática construída a partir da experiência do MST e de outras lutas populares (ENFF, 2020a).

Ademais, as experiências formativas estruturam-se em dimensões complementares: estudo, trabalho, "organicidade", "mística", arte e cultura, e valores socialistas e humanistas.

1. O estudo é assimilado como luta teórica e como ferramenta de análise das contradições sociais, e segue os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético;
2. Já o trabalho é assumido como um modo de formação e como expressão política, ao promover a cooperação e a autogestão;
3. A organicidade, por sua vez, estrutura a ação coletiva em torno de princípios como direção coletiva, disciplina consciente e planejamento democrático;
4. A "mística" (atos, momentos, vivências e ações simbólicas), por outro lado, é valorizada como dimensão pedagógica e atua como catalisador da identidade política e do engajamento ético dos sujeitos e não apenas como ritual;
5. A cultura e a arte aparecem como dimensões que desconstróem a hegemonia da ideologia dominante, por promover expressões emancipatórias;
6. Por fim, os valores socialistas e humanistas permeiam todo o processo educativo, considerados indispensáveis para superar o individualismo, o patriarcado, o racismo e qualquer outra forma de opressão (ENFF, 2020a).

Os chamados tempos educativos da ENFF, denominados tempo-escola (sala de aula formal) e tempo-comunidade (prática nos assentamentos e acampamentos), são cuidadosamente planejados para garantir a articulação entre teoria, prática e convivência coletiva. A organização diária envolve atividades como formaturas (momentos místicos e de alinhamento coletivo), aulas, leituras orientadas, círculos de literatura, oficinas práticas, espaços de debate sobre gênero e diversidade, atividades culturais e trabalho coletivo. Também são incluídas atividades de seminário, oficinas

culturais e momentos de educação física, o que amplia o escopo da formação integral. O PPP parte do entendimento de que essa estrutura visa a criar uma vivência formativa integral, em que o cotidiano também é espaço de aprendizagem e transformação (ENFF, 2020a).

Outro aspecto destacado no projeto é que a organização dos cursos na ENFF ocorre por meio de núcleos temáticos, entre os quais se destacam: Teoria Política Nacional, Teoria Política Internacional, Urbano Popular e Cursos Formais (em parceria com Instituições de Ensino Superior). Cada núcleo está voltado à formação de "quadros" específicos e visa responder às demandas organizativas e territoriais dos Movimentos Populares (ENFF, 2020a).

No plano institucional, o documento apresenta que a ENFF conta com a Brigada⁷ Permanente Apolônio de Carvalho (BAC), responsável pela manutenção e execução dos processos formativos, além de setores e unidades de trabalho e coordenações político-pedagógicas (CPPs) que asseguram a intencionalidade educativa da escola. O documento defende que tal estrutura reflete o compromisso com a auto-organização, a coletividade e a primazia militante. Essa organização é apresentada como uma estrutura viva e dinâmica, capaz de articular disciplina, participação e construção coletiva (ENFF, 2020a).

O PPP também expõe que a escola dispõe de espaços pedagógicos cuidadosamente planejados, como auditórios, biblioteca, salas de aula, casa das artes, ciranda infantil e áreas de convivência. É afirmado, no documento de referência, que cada ambiente foi concebido como suporte à formação política e simbólica, com o objetivo de promover uma vivência que articula estudo, cultura e sociabilidade (ENFF, 2020a).

Além disso, acredita-se que a nomeação de espaços em homenagem a intelectuais e lutadores(as) sociais fortalece o vínculo entre memória, formação e projeto político. A existência desses espaços também reforça a proposta de uma

⁷ O conceito de "brigada" para o MST pode ser entendido como uma forma de organização coletiva que busca substituir estruturas regionais maiores, para permitir maior participação e multiplicação de lideranças. Cada "brigada" é composta por núcleos de base, setores temáticos (como educação e cultura) e uma direção coletiva, tendo como objetivo organizar as famílias assentadas e planejar atividades que promovam a transformação social, econômica e cultural dos territórios ocupados pelo movimento. MIRANDA, Roberto de Sousa; CUNHA, Luis Henrique Hermínio. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. *Cadernos CRH*, v. 26, n. 68, p. 369-386, ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792013000200010>.

formação integral desde a infância até os "quadros" dirigentes (ENFF, 2020a). A Figura 9 apresenta alguns desses espaços. No quadrante superior, temos a imagem de uma das salas de aula; no quadrante inferior esquerdo, o espaço de ciranda infantil; e, no quadrante inferior direito, a casa das artes.

Figura 9: Exemplos de Espaços Pedagógicos da ENFF



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em síntese, os dados documentais revelam que tanto o Caderno de Estudos nº 7 quanto o Projeto Político-Pedagógico da ENFF oferecem uma perspectiva integrada da trajetória histórica, das experiências formativas e do horizonte político construído pelo MST no campo educativo.

Desse modo, compreendemos que esses documentos são pilares fundamentais para o desenvolvimento das experiências formativas da militância e dos "quadros" do Movimento. A convergência entre memória, inovação pedagógica e compromisso com a transformação social se expressa como eixo articulador das experiências formativas, o que afirma a ENFF como um espaço educativo ainda em elaboração, voltado à emancipação consciente da classe trabalhadora.

Na subseção seguinte, descrevemos o processo de observação realizado pela pesquisadora que acompanhou como participante do Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas.

5.1.2 Relato de Pesquisa de Campo: Curso Nacional das CPPs

5.1.2.1 Descrição das Observações

Durante a semana de observações, ocorreram dois cursos na ENFF. Uma formação internacional, chamada “Batalha de Ideias”, e o “Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas”, que foi o foco da nossa observação. Escolhemos acompanhar este último por estar mais diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa.

A organização do cronograma do Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas do MST segue uma lógica formativa intencional, que articula momentos de estudo, reflexão teórica, trocas de experiências e vivências coletivas. A rotina diária inicia-se com leitura, café e "mística", o que afirma o caráter político, simbólico e comunitário da formação.

As manhãs, via de regra, foram dedicadas a conteúdos teóricos fundamentais, com foco em temas como Pedagogia do Movimento, Método Materialista Histórico-Dialético, Ideologia, Hegemonia e Reforma Agrária Popular (RAP). Percebemos que esses momentos, conduzidos por intelectuais orgânicos e por convidados externos, buscaram fortalecer o alinhamento político e a consciência crítica dos militantes.

À tarde, de modo geral, a programação privilegiou a experiência formativa, por meio de debates em grupo, mesas temáticas, relatos regionais e trocas de experiências, o que permitiu valorizar a diversidade territorial e promover a construção coletiva do conhecimento. Já as noites, em grande parte, foram reservadas a atividades culturais e organizativas, como saraus, cine-debates e reuniões dos núcleos de base.

Notamos que a estrutura do curso buscou equilibrar teoria e prática, razão e sensibilidade, formação política e organização cotidiana, o que reforça a pedagogia do MST como processo contínuo de construção coletiva, enraizado na luta política e nas causas do território.

A seguir, faremos a descrição das atividades por dia de observação, a princípio, com a exposição de um quadro com a programação do dia e, em seguida, com o relato das principais atividades e dos conteúdos trabalhados. Para concluir, faremos uma apreciação com as impressões gerais dessa etapa de coleta.

Quadro 6: 22 de abril de 2024

Dia 22/04/2024 (Segunda) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Rotinas	
06:00 - 06:50	Tempo de Leitura
07:00	Café
07:45 - 08:00	Mística
Manhã – Programação	
08:00	Boas-vindas; Apresentação da Turma; Apresentação do PROMET (Programa Metodológico do Curso); Organicidade - CPP (Coordenação Político-Pedagógica)
10:00	Intervalo
10:15	Método Materialista Histórico-dialético (MHD)) - Professora Externa (UFRJ)
Tarde	
14:00	Método Materialista Histórico-dialético (MHD)) - Professora Externa (UFRJ)
16:00	Intervalo
16:15	A Leitura como direito no MST e lançamento de Livro - Editora e Livraria Expressão Popular; Festival Literário
Noite	
20:00	Organicidade: Reunião dos núcleos de base (NBs)

Fonte: dados da pesquisa

O dia iniciou-se com a "mística", ritual diário marcante do Movimento, quando foram entoados pelos militantes hinos, músicas, palavras de ordem, além da recitação de poesias e da exposição de símbolos como bandeiras, instrumentos musicais, alimentos cultivados na terra, livros, barraca de acampamento e a representação simbólica da derrubada de cercas.

Percebemos que toda essa ritualística, também descrita e caracterizada nos documentos da ENFF, carrega um forte conteúdo político e cultural vinculado à luta do Movimento. Cada elemento possui um significado que remete à identidade coletiva dos(as) participantes. A Figura 10 demonstra momentos da "mística".

Figura 10: Momentos da Mística



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Após a "mística", os(as) participantes foram encaminhados(as) à sala de aula, onde os cânticos típicos continuaram, seguidos de poesias e de recitações de textos que remetiam à libertação e à resistência. O curso contava com um número entre 60 e 80 participantes, o que nos chamou a atenção por seu tamanho expressivo. Logo no início, foi distribuído material aos(as) participantes: uma bolsa com a programação, calendário, adesivos, caderno, caneta, manuais, normas de comportamento e orientações da escola (Figura 11).

Figura 11: Sala de aula da Formação Nacional das CPPs



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Em seguida, o grupo foi dividido em sete núcleos, os NBs (núcleos de base), organizados com componentes de diversos estados e pessoas de diferentes gêneros e orientações sexuais, com o objetivo de promover representatividade e equidade de narrativas. Na sequência, os núcleos reuniram-se para ler as normas e discutir a programação da semana.

Após o café, assistimos a uma palestra de uma professora externa da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre o tema Materialismo Histórico-Dialético. Houve apresentações das coordenações por região — Sudeste, Nordeste, Amazônica, Centro-Oeste e Sul —, além de representantes internacionalistas, vindos da Guatemala. Os coordenadores do curso também estavam presentes e eram oriundos de diferentes estados do Brasil.

Na sequência, a palavra foi dada aos(as) mediadores(as), que, inicialmente, abordaram a proposta pedagógica e os encaminhamentos organizativos do curso, com a introdução dos conceitos de Escola em movimento e Escola em construção, além de fazerem referência aos 40 anos do MST e à consolidação dos métodos e conteúdos pedagógicos.

A aula expositiva, ministrada por uma professora externa ao Movimento, vinculada à UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tratou do método do

Materialismo Histórico-Dialético, dos pressupostos marxistas e da práxis como unidade entre teoria e prática. Um dos textos indicados para leitura foi *A Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vásquez.

Em sua abordagem, a professora explicou como o empirismo e o racionalismo são superados, na perspectiva marxista, pela integração entre a sensação e a razão. O conteúdo trouxe à tona a ideia de que a atividade humana é o fundamento, o critério e a finalidade da teoria.

À tarde, houve continuidade da palestra, mas com uma abordagem mais dialogada. Foram utilizados objetos simbólicos, como tambor, água e uma cebola, para exemplificar os conceitos de abstração, síntese e totalidade. E, ainda que não tenha ocorrido um círculo de cultura propriamente dito, a interação foi mais significativa do que no período da manhã, com a abertura de espaço para perguntas e dúvidas. O uso de objetos cotidianos aproximou o conteúdo da realidade dos(as) participantes, o que melhor favoreceu a compreensão da teoria.

Mais tarde, o diretor da Editora Expressão, vinculada ao Movimento, destacou a importância da literatura na formação dos militantes. Constatamos a valorização da produção literária, da ficção, dos romances, e o incentivo aos(as) próprios(as) participantes do curso a se tornarem escritores(as) das suas vivências.

Para além disso, a Coordenação disponibilizou, na parte externa da biblioteca, alguns livros gratuitamente para que os participantes dos cursos pudessem levar e, em outro espaço, houve a venda de livros a um preço simbólico. Esse momento foi seguido de falas dos presentes sobre suas experiências com livros e sobre a realidade das bibliotecas em suas comunidades. A Figura 12 apresenta os espaços de incentivo à leitura na ENFF. No quadrante superior, imagem da biblioteca da ENFF, no quadrante inferior esquerdo, livros vendidos a preços módicos; e, no quadrante inferior direito, espaço com oferta gratuita de livros.

Figura 12: Espaços de Incentivo à Leitura



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Logo após, houve a fala da responsável pela feira literária, programada para julho de 2024, e o lançamento do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, além da disponibilização de outros livros da editora. À noite, os núcleos de base (NBs) distribuíram as tarefas que garantem a "organicidade", ou seja, houve a divisão das atribuições entre os(as) participantes do curso, a respeito das atividades necessárias ao andamento do dia a dia na escola, como tarefas de cozinha, limpeza dos ambientes, organização dos espaços, atividades de mediação, entre outras. Assim se encerrou o primeiro dia.

Quadro 7: 23 de abril de 2024

Dia 23/04/2024 (Terça) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Rotinas	
06:00 - 06:50	Tempo de Leitura - Texto "Pedagogia do Movimento Sem Terra"
07:00	Café
07:45 - 08:00	Mística
Manhã – Programação	
08:00	Fundamentos Pedagógicos e da Educação do MST - Professora Interna (Intelectual Orgânico)

10:00	Intervalo
10:15	Fundamentos Pedagógicos e da Educação do MST - Professora Interna (Intelectual Orgânico)
Tarde	
14:00	Trocas de Experiências (Turmas da Brigada Oziel Alves) - Coordenação de Quadros do Movimento
16:00	Intervalo
16:15	Trocas de Experiências (Turmas da Brigada Oziel Alves) - Coordenação de Quadros do Movimento
Noite	
20:00	Sarau: Escrevivências Sem Terra

Fonte: Dados da Pesquisa

Após as atividades diárias de rotina (tempo de leitura, café e "mística"), o segundo dia de curso, em sala de aula, também começou com músicas, poesias e palavras de ordem, sempre com forte vínculo à terra e à luta do Movimento. Em seguida, participamos de uma aula com uma das sistematizadoras da Pedagogia do Movimento, uma intelectual orgânica do MST, que iniciou a sua fala convidando-nos a imaginar que estávamos em um círculo, mesmo que fisicamente não estivéssemos. Esse gesto simbólico já indicava a intenção de criar um espaço compartilhado de saber.

A professora iniciou a sua fala com um preâmbulo sobre a importância histórica do curso, relacionando-o à memória do Movimento, às retomadas necessárias e ao valor da lembrança/memória como "tesouro". Destacou que a Pedagogia do Movimento tem 36 anos, tendo nascido da equipe de educação do MST (anteriormente chamada de Coordenação de Curso, e não CPP). Compartilhou sua experiência na EAP (Empresa de Assessoria Pedagógica), os desafios da época e a transição para o CAPP (Coordenação de Acompanhamento Político-Pedagógico).

A professora fez um resgate histórico, desde o curso na Escola de Caçador em 1996, passando pelas formações longas, de 30 dias, até os formatos atuais, mais curtos. Destacou o risco de uma concepção de educação escolar despolitizada e defendeu a necessidade de explicitar, coletivamente, os objetivos formativos. Ela trouxe os seguintes pontos principais:

1. A pedagogia do Movimento não é sobre a escola, mas sobre a prática. A teoria deve dialogar com o Movimento real.
2. A formação humana é um processo de transformação contínua, mais amplo do que a educação escolar formal.

3. Educar é intencionalizar, estabelecer objetivos e finalidades formativas.
4. O princípio educativo do trabalho, onde o trabalho é visto não como produção de mão de obra, mas como formação da vida e inserção social.
5. O ambiente educativo precisa ser planejado intencionalmente para promover a formação humana.

Após o café, ela retornou e continuou a sua fala, aprofundando o conceito da Pedagogia do Movimento. Explicou que o termo, inicialmente vinculado ao MST, hoje abarca as pedagogias dos Movimentos Sociais populares e, mais amplamente, a ideia de estar em constante movimento. A luta aparece como categoria central dessa pedagogia.

Refletiu, ainda, sobre a crise do capitalismo, ao enfatizar que, embora antes a crítica ambiental parecesse distante, hoje ela é evidente. Questionou quem conduziria a transição ecológica. Se a classe dominante, que tende a mercantilizar a sustentabilidade, ou os trabalhadores, que podem construir um novo modo de vida social baseado na Agroecologia, solidariedade e respeito à natureza.

Em seguida, foi aberta a palavra aos(as) participantes. Surgiram discussões sobre gênero, raça e saúde mental, especialmente no pós-pandemia, e sobre as contradições entre o coletivo e o individual, além da preocupação com o tempo reduzido dos espaços formativos.

À tarde, houve a exposição de dois coordenadores da Brigada Nacional, Oziel Alves⁸. Em suas falas, apresentaram um panorama desse programa formativo, que surgiu da necessidade de retomar a formação de base no marco dos 40 anos do Movimento. A referida "brigada" foi aprovada em janeiro de 2023 e mobilizou rapidamente setores, regiões e centros de formação em todo o país. Foram organizadas turmas regionais com cerca de 700 militantes ao todo, estruturadas em tempos-escola e tempos-comunidade, articuladas por núcleos de conteúdo político, técnico, estético e cultural. O nome Oziel Alves foi adotado como referência ética e política, com forte carga simbólica e afetiva.

As falas destacaram o esforço organizativo e pedagógico para garantir identidade nacional, metodologia própria e uma formação intersetorial, com

⁸ Oziel Alves Pereira, 17 anos, um dos 19 mortos no conflito com a Polícia Militar em Eldorado dos Carajás (PA), em abril de 1996. Fonte: ZANINI, Fábio; MACHADO, Irineu. Líder morto aos 17 estudou e foi ator. Folha de São Paulo, 22 de abr. de 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/4/22/brasil/16.html>. Acesso em: 21 de out. de 2025.

participação expressiva da juventude, de militantes LGBTQIAPN+ e "quadros" históricos.

A "brigada" foi também descrita como um espaço de busca de resgate da "mística", da produção artística e da memória coletiva. Ao mesmo tempo, foram apontados limites, como a precariedade dos centros, dificuldades de permanência, baixa prioridade à formação em alguns estados, resistência à inserção de novos "quadros" e desafios na leitura, na escrita e na saúde mental da militância. Durante os debates, foi apontado que, em vários lugares, a "brigada" foi a única ação formativa do ano, o que, na compreensão deles(as), pode evidenciar tanto a sua potência quanto a fragilidade estrutural da política de formação em certos territórios.

Os coordenadores enfatizaram que a "brigada" provocou deslocamentos significativos, pois reativou centros, mobilizou militantes, exigiu planejamento e pautou temas como relações humanas, diversidade, espiritualidade e acessibilidade. No entanto, foi apontado que a experiência evidenciou a necessidade de sistematização e continuidade, com previsão de novas turmas em 2025 e a projeção de militantes para instâncias estaduais, nacionais e internacionais. A Brigada Oziel Alves se consolidou, na compreensão deles(as), como um instrumento de reorganização formativa do MST, ao combinar estratégia política, Educação Popular e produção de sentido coletivo.

Houve ainda a apresentação das "brigadas" regionais, com falas sobre suas experiências, metodologias, conteúdos, desafios, tempo-escola e tempo-comunidade, "mística" e formas de organização. As regiões participantes foram definidas como Centro-Oeste, Nordeste 2, Sul, Amazônica, Sudeste e Nordeste 1.

As atividades do período noturno foram organizadas pelos(as) próprios(as) participantes, sob a coordenação de um grupo determinado pela "organicidade" do Movimento: o Sarau Escrevivências. O termo Escrevivência é um conceito cunhado por Conceição Evaristo⁹ para descrever a sua produção literária, que se nutre da vivência como mulher negra na sociedade brasileira. A Escrevivência transforma a

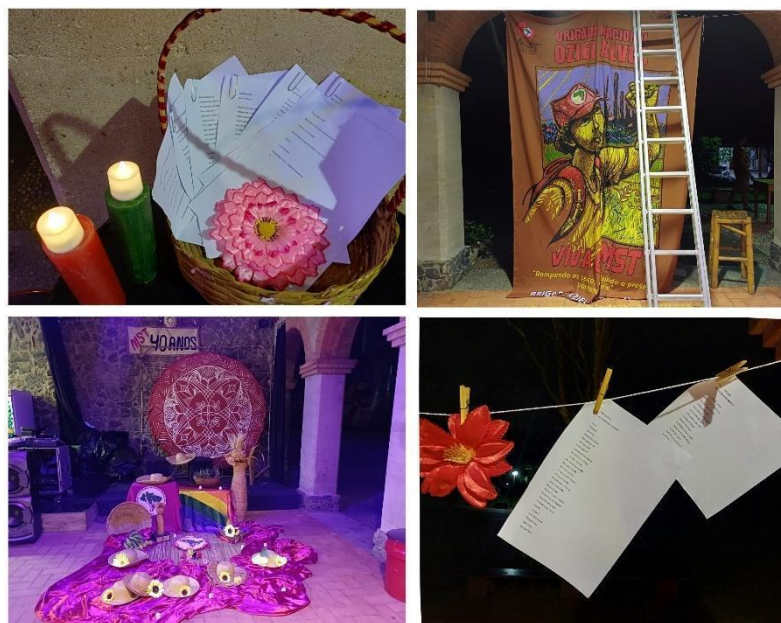
⁹ Escritora e intelectual brasileira. Segundo o livro *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, o termo representa a criação literária que se nutre da experiência de vida de uma coletividade, especialmente a do povo negro. A obra citada ressalta como o termo, que surgiu em sua dissertação de mestrado, expandiu-se e hoje é amplamente discutido em diversas áreas do conhecimento. DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. [edição especial]. São Paulo: Itaú Social / Mina Comunicação e Arte, 2021.

vivência individual em um relato que expressa a dor, a luta e a resistência de um grupo oprimido, para romper com a invisibilidade histórica a que foi submetido. Nesse sentido, a escrita não se restringe à ficção, mas serve como ferramenta de afirmação da existência e da identidade, baseada na memória ancestral e na "gramática do cotidiano" das mulheres negras que a antecederam (Duarte e Nunes, 2021).

O Sarau foi um momento de manifestação literária, artística e cultural, com recitação e exposição de poesias, música, dança, entre outros elementos estéticos produzidos e organizados pelos discentes participantes. Todo um cenário foi preparado na área externa do restaurante da ENFF, onde o conceito de Escrivivência, anteriormente explicado, foi vivenciado na prática por meio dos escritos espalhados por todo o cenário, que, conforme demonstram as imagens que compõem a Figura 13, representavam as lutas cotidianas dos(as) camponeses(as) em seus territórios.

Notamos que a mobilização para a realização do evento teve forte engajamento de todos e todas, que montaram, em poucas horas, um espaço repleto de simbologia, acolhimento e reflexão, onde as imagens, sons e palavras se combinavam para expressar todos os dizeres e fazeres das pessoas que ali estavam, para, em comunhão, partilhar os desafios e conquistas do cotidiano. E, assim, se encerrou mais um dia de trabalhos.

Figura 13: Imagens do Sarau



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Quadro 8: 24 de abril de 2024

Dia 24/04/2024 (Quarta) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Rotinas	
06:00 - 06:50	Tempo de Leitura - Caderno "Ao Capital Interessa a Violência, a nós Interessa a Emancipação"
07:00	Café
07:45 - 08:00	Mística
Manhã – Programação	
08:00	Ideologia e Hegemonia - Professor Externo (USP) e Professora Interna (Intelectual Orgânico)
10:00	Intervalo
10:15	Ideologia e Hegemonia - Professor Externo (USP) e Professora Interna (Intelectual Orgânico)
Tarde	
13:45 às 15:30	Trabalho Militante
16:00	Intervalo
16:15	"Alternância" nos Processos de Formação do MST - Quadros do Movimento
Noite	
20:00	Cinema da Terra - "Da Vida Bruta - 60 anos do Golpe" - Diretor Roberto Fernández

Fonte: Dados da Pesquisa

O dia 24 começou com as atividades de rotina, como de costume. Logo após, assistimos a uma palestra sobre ideologia e hegemonia, apresentada por um professor externo da Universidade de São Paulo (USP) e por uma professora intelectual integrante do Movimento. Mais uma vez, a atividade foi antecedida por interação cultural, com cânticos, palavras de ordem e a chamada dos núcleos de base por seus nomes e gritos de guerra.

O professor externo expôs o conceito de ideologia, com base na tradição marxista. Assim, iniciou-se pela definição comum de ideologia como visão de mundo e, posteriormente, avançou para a crítica elaborada por Marx e Engels em *A Ideologia alemã*, onde o conceito também aparece como falsa consciência, uma estrutura de pensamento que mascara os conflitos sociais e apresenta interesses particulares como universais.

A fala destacou que a ideologia simplifica a realidade e tem força de manipulação, ao funcionar como instrumento da classe dominante. Em especial, chamou a atenção para a forma como ideologias conservadoras, muitas vezes

religiosas, têm operado nas classes populares no Brasil, o que, no seu entendimento, tem levado parte da classe trabalhadora a aderir a projetos políticos que contrariam os seus próprios interesses e objetivos.

O professor também discutiu o impacto do colapso da União Soviética, a ascensão do pós-modernismo e do neoliberalismo e como essas correntes ideológicas desmobilizaram parte da esquerda ao desacreditarem a ideia de transformação social. Enfatizou que a luta ideológica é uma dimensão fundamental da luta política e que deve ser travada no cotidiano, nos territórios populares, na disputa entre valores e verdades que estruturam a vida social.

Na segunda parte da manhã, ministrada pela professora interna, a fala foi sobre o tema hegemonia e a sua relação com a ideologia, com foco na construção do imaginário social pelo Agronegócio. A partir da teoria de Gramsci, argumentou que a dominação hoje se dá sobretudo pelo consenso e pela produção de subjetividades, mais do que pela coerção direta. Segundo o seu raciocínio, o Agronegócio construiu, ao longo das últimas décadas, um projeto hegemônico que reconfigurou o campo no imaginário social. Desse modo, deixou de ser associado ao latifúndio e passou a ser visto como algo moderno, sustentável e essencial ao país.

Analizou como o setor investiu em publicidade, cultura, educação e comunicação, apropriando-se até mesmo de pautas identitárias para legitimar seu poder. Exemplificou a sua fala ao citar o surgimento de um gênero musical vinculado ao universo sertanejo que exalta o Agro e conquista a juventude, ou mesmo as campanhas publicitárias que apresentam o setor como totalizante. Para ela, essa disputa não se dá apenas no plano racional, mas também no afetivo, o que, na sua compreensão, exige da esquerda novas formas de comunicação e de mobilização.

A professora alertou que esses discursos e valores também chegaram aos territórios da Reforma Agrária, inclusive por meio de escolas e mídias locais. Frente a isso, reforçou a importância de fortalecer a formação política, recuperar o trabalho de base e apostar em práticas culturais enraizadas para disputar a hegemonia. Na sua compreensão, embora o cenário seja desigual, experiências como cozinhas solidárias, ações comunitárias e espaços formativos mostram que ainda há um campo fértil para uma contra-hegemonia popular.

A primeira atividade do período da tarde foi o Trabalho Militante. Durante todo o curso, pudemos constatar que o trabalho ocupa um lugar central na proposta

formativa do MST, configurando-se como um tempo e um espaço pedagógicos em que se expressa, de maneira concreta, a indissociabilidade entre teoria e prática.

Essa atividade, chamada Trabalho Militante, prevista no PPP da ENFF e na concepção da Pedagogia do Movimento, envolveu diferentes tarefas manuais nos espaços da escola, como capinagem, arrumação, pintura, limpeza, entre outras. Todas realizadas coletivamente pelos(as) participantes, que foram divididos(as) em grupos e direcionados(as) à horta, ao campo, à casa de artes, à creche, entre outros locais.

Notamos que, mais do que simples tarefas operacionais, essas ações são concebidas como momentos educativos, nos quais se exercitam a responsabilidade, a solidariedade e o compromisso coletivo. O Trabalho Militante, ao articular o fazer e o aprender, reafirma o princípio de que o conhecimento não se constrói apenas nos espaços formais de aula, mas também na vivência cotidiana e no engajamento com a coletividade.

Nós acompanhamos e participamos da atividade de pintura externa e da organização da área interna da Casa de Arte Frida Kahlo (Figura 14). Durante as observações, compreendemos que essa experiência formativa ensina por meio do exemplo e da convivência. Nesse aspecto, o Trabalho Militante possibilita a superação da dicotomia entre o intelectual e o manual, ao considerar que toda atividade humana pode ser educativa quando realizada de modo consciente e comprometido.

Enquanto trabalhávamos na pintura do espaço, além de planejarmos o tempo e dividirmos as tarefas entre os membros da equipe, com respeito às suas características e limitações, conversamos sobre diversos temas ligados à vida e ao curso. Foi perceptível que esse envolvimento de todos nas tarefas simples do cotidiano rompe com hierarquias tradicionais e fortalece os vínculos de pertencimento e de coletividade.

Assim, pudemos compreender que o Trabalho Militante se apresenta como uma experiência de formação integral, na qual o participante aprende a partir do fazer solidário e da responsabilidade compartilhada. O interpretamos, portanto, como um espaço pedagógico que, ao mesmo tempo, concretiza e gera reflexões sobre o trabalho como fundamento político, humanizador e, sobretudo, educativo.

Figura 14: Imagens da Atividade de Trabalho Militante



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Ainda no período da tarde, no seguimento das atividades em sala de aula, houve a palestra e, posteriormente, um ciclo de debate entre os(as) militantes participantes sobre a alternância nos processos formativos do MST. A atividade teve como foco a distinção entre a Pedagogia da Alternância, em sua origem histórica, e o uso da alternância como metodologia no MST.

As educadoras responsáveis destacaram que o Movimento não adota a Pedagogia da Alternância como base teórica, mas sim a utiliza como instrumento organizativo para articular o tempo-escola e o tempo-comunidade, sempre subordinado à Pedagogia do Movimento, essa, sim, formulada a partir de referências como Paulo Freire e a Pedagogia Socialista, com intencionalidade política e compromisso com a transformação social.

Ressaltou-se que, diferentemente da Pedagogia da Alternância, voltada à formação técnico-familiar, o MST utiliza a alternância para manter o vínculo orgânico dos(as) educandos(as) com suas bases e territórios, sem desvinculá-los(as) das lutas e da vida militante.

Nos debates, educadores e militantes compartilharam experiências concretas, ao evidenciar desafios na articulação entre os tempos, inserção dos (as) educandos (as), e acompanhamento político. Nas suas falas, houve a sinalização de que a

institucionalização dos cursos, em especial as parcerias com universidades e governos, tem imposto limites, como a perda de autonomia nos projetos pedagógicos e o enfraquecimento do acompanhamento.

Foi consenso que a alternância deve ser reafirmada como estratégia pedagógica, mas exige planejamento, instrumentos próprios (como projetos metodológicos, relatórios críticos, seminários) e intencionalidade formativa clara. Também se destacou a importância da inserção na "organicidade" do MST como critério de avaliação formativa e política.

Por fim, percebemos um apelo à valorização das experiências diversas no MST, com a necessidade de respeitar diferentes tempos, sujeitos e territórios. Na perspectiva dos(as) participantes, a alternância, desde que guiada por finalidades revolucionárias, segue sendo uma ferramenta potente de formação militante e produção de conhecimento contra-hegemônico.

À noite, houve uma atividade cultural denominada Cinema da Terra, com a exibição do filme "Da Vida Bruta - 60 anos do Golpe", do diretor Roberto Fernández. Logo após, as atividades do dia foram concluídas.

Quadro 9: 25 de abril de 2024

Dia 25/04/2024 (Quinta) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Rotinas	
06:00 - 06:50	Tempo de Leitura - Caderno "Programa Agrário"
07:00	Café
07:45 - 08:00	Mística
Manhã – Programação	
08:00	A Reforma Agrária Popular (RAP) - Professor Interno (Intelectual Orgânico)
10:00	Intervalo
10:15	VII Congresso e o Trabalho de Base - Coordenação Político-Pedagógica (CPP) da ENFF
Tarde	
14:00	O papel das Escolas e Centros de Formação na Construção da RAP
14:30	Mesas Temáticas 1- ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes); 2-IEJC (Instituto Educacional Josué de Castro); 3- IALA Amazônico (Instituto de Agroecologia Latino-Americana); 4 – ELAA (Escola Latino-Americana de Agroecologia e EPAAEB (Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto)
16:00	Intervalo
16:15	O papel de uma CPP: Atribuições, Perfil, Processos de Construção e Consolidação, Acúmulos e Aprendizados - Professora (Intelectual Orgânico)

Noite	
20:00	PROMET (Programa Metodológico) - Quadros do Movimento

Fonte: Dados da pesquisa

Pela manhã do dia 25, após as atividades de rotina, ocorreu a fala de um intelectual orgânico do Movimento sobre a Reforma Agrária Popular (RAP), com base na Cartilha da RAP do MST. Ao abordar o Programa de Reforma Agrária Popular, destacou-se a cartilha da RAP, elaborada pelo MST e atualizada em 2024.

Na sua fala foram apresentados os fundamentos e os caminhos do projeto político do Movimento. A sua abordagem partiu da constatação de que a Reforma Agrária burguesa foi historicamente superada pelo avanço do capitalismo neoliberal. Diante disso, afirmou que o MST propõe uma Reforma Agrária Popular, construída desde as bases, com protagonismo da classe trabalhadora, voltada à democratização da terra, à produção de alimentos saudáveis e à defesa dos bens comuns da natureza.

A Figura 15 mostra espaços na ENFF que reforçam a valorização da Agroecologia e o respeito à natureza.

Figura 15: Agroecologia e Respeito à Natureza



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Foi enfatizado que a terra deve ser considerada um bem coletivo e a natureza, sujeito de direitos, em oposição à lógica capitalista da mercantilização. O seu discurso

evidencia a ênfase na Agroecologia como uma prática que une produção, cultura e cuidado com a vida. Notamos que a reforma defendida não se limita ao acesso à terra, mas envolve um projeto de vida digna no campo, com educação, saúde, moradia, energia limpa, cultura e cooperação no trabalho.

Foi salientado que a cartilha da RAP é um documento com finalidade educativa e política, ao defender que os assentamentos sejam territórios de liberdade, justiça e solidariedade. Percebemos, mais uma vez, a valorização da organização comunitária, do engajamento da juventude, das mulheres e da diversidade. A educação do campo é tratada como central, com propostas concretas para o acesso à escola, à formação técnica e à universidade, sempre vinculadas à realidade e à luta camponesa.

Por fim, houve um convite à mobilização, através da apropriação do conteúdo da RAP, o debate nas comunidades, a celebração dos 40 anos do MST, bem como a necessidade de preparar coletivamente o VII Congresso Nacional. Um chamado para que cada assentamento, cada acampamento, se tornem expressão viva da Reforma Agrária Popular, que eles compreendem estar em construção.

A primeira atividade do turno vespertino também foi conduzida por uma intelectual orgânica que aprofundou o debate sobre os Centros de Formação do MST. Esses espaços, majoritariamente localizados nos assentamentos, são vistos por eles como estratégicos para o projeto de Reforma Agrária Popular, pois articulam a formação política, a organização e a vivência dos valores do Movimento.

No período de coleta de dados, relatou-se que o MST contava com 37 Centros de Formação, distribuídos em 21 estados. Muitos deles estão ativos com cursos formais e ações de formação política, outros enfrentam limitações estruturais e funcionam apenas como locais de reunião. Essa desigualdade foi evidenciada como um fator de urgência para fortalecer esses espaços a partir de diretrizes comuns.

A exposição ressaltou que cada centro precisa de uma coordenação político-pedagógica coletiva, de um Projeto Político-Pedagógico atualizado e de um programa de formação vinculado tanto às demandas locais quanto à estratégia geral do MST. Além disso, o seu discurso enfatizou que é fundamental que esses espaços sejam acompanhados pelas direções do Movimento e integrados à sua "organicidade".

Na sua compreensão, esses centros formativos precisam ser mais do que estruturas físicas, devem se configurar como territórios educativos onde se constrói, na prática, a sociedade que o MST almeja. Reafirmou, ainda, que a crença na sua

função estratégica é essencial para sustentar a luta pela reforma agrária e pela transformação social. Outros aspectos também foram citados como desafios e propostas, como a sustentabilidade financeira, os projetos produtivos, a Agroecologia, a vida cultural e a articulação com a sociedade e com parceiros externos.

Ao final, propôs-se que os(as) participantes se dividissem em grupos para compartilhar experiências de centros de formação distintos, a fim de refletirem sobre os desafios e as potencialidades desses espaços em seus territórios. Assim, foram montadas quatro mesas temáticas para discutir, de forma concomitante, 5 importantes centros de formação.

1. ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes - SP);
2. IEJC (Instituto Educacional Josué de Castro - RS);
3. IALA Amazônico (Instituto de Agroecologia Latino-Americana -PA);
4. ELAA (Escola Latino-Americana de Agroecologia - PR) e EPAAEB (Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto -BA).

Por motivos de interesse da pesquisa, acompanhamos a mesa temática da ENFF (Escola Nacional Florestan Fernandes). Desse modo, participamos da mesa dedicada à formação de "quadros" no MST pela ENFF. Essa atividade foi especialmente importante para a nossa pesquisa, por reunir, de forma articulada, a concepção política, a análise crítica da experiência da ENFF, além de outras contribuições dos(as) participantes da mesa sobre os desafios da formação em seus territórios.

A fala da coordenação geral da ENFF nos apresentou a formação de "quadros" como parte orgânica da luta de classes. Foi salientada a inspiração em Gramsci, Florestan Fernandes e na Pedagogia do Movimento. A coordenação afirmou que formar "quadros" não é apenas oferecer cursos, mas também formar pessoas capazes de elaborar, projetar e organizar, com consciência política e fidelidade ao projeto estratégico da Reforma Agrária Popular. Destacou o "quadro" como aquele militante que se torna referência, dentro e fora do Movimento, porque pratica, elabora, constrói e propõe, mas enfatizou que não se trata de um título individual, e sim de um lugar construído no coletivo.

A ENFF foi retratada não como uma escola isolada, mas como parte de um programa nacional de formação que articula diferentes frentes, como teoria política, articulação internacional, cursos formais e trabalho com organizações populares

urbanas. Foi reforçado que a escola se estrutura em torno de dimensões formativas como a "mística", o trabalho coletivo, a cultura e o estudo, sempre com a articulação entre teoria e prática. Apontou, ainda, a escolha do Materialismo Histórico-Dialético como base metodológica e a necessidade de manter a Pedagogia Socialista.

Entre os desafios, a coordenação enfatizou a urgência de criar tempo e estrutura para a formação, ao alegar haver uma disputa com o tempo que o capitalismo exige dos militantes. Compreende que formar não é só ensinar conteúdos, mas criar condições para que o(a) militante possa estudar, refletir, agir com consciência. Nesse sentido, a ENFF deve ser, para ela, ao mesmo tempo, um espaço e uma proposta de tempo livre para a militância, tempo de humanização, de aprofundamento político e coletivo.

Após essa fala, o debate se abriu. Os(as) participantes trouxeram questões que enriqueceram o tema. Houve relatos marcantes sobre a precariedade dos Centros de Formação nos estados, muitos dos quais foram descritos como sem estrutura, equipe ou continuidade.

Houve também esclarecimentos conceituais importantes. Uma participante compartilhou sua dúvida sobre a diferença entre militante e "quadro". A resposta veio com a explicação de que todo "quadro" é militante, mas um "quadro" é aquele que se forma na prática e se projeta como referência política. Alguém com capacidade de organizar a luta e consciência estratégica.

Notamos que diversos relatos evidenciaram a dificuldade de integrar os jovens formados às tarefas do Movimento ao retornarem aos seus estados. Foram citados muitos casos de pessoas que, após cursos intensos, não encontraram espaço orgânico para aplicar o que aprenderam. Relataram que isso tem gerado frustrações, distanciamento e até abandono do Movimento. Nesse sentido, houve um chamado coletivo à necessidade de criar condições para que a juventude permaneça, atue e se desenvolva politicamente.

Por fim, destacamos as falas que abordaram o tema do tempo e da saúde mental. Muitos militantes retrataram sentimentos de ansiedade e exaustão por não conseguir conciliar as demandas do Movimento com a vida cotidiana. Para eles, formar "quadros" nessas condições exige também cuidado com o humano. Desse modo, torna-se relevante criar tempos, espaços e relações que sustentem a permanência na luta, sem levar ao esgotamento dos militantes.

Em síntese, essa mesa foi um importante espaço tanto para a reflexão teórica, quanto para a apresentação das contradições que atravessam a formação política no MST. Ficou evidenciado que, para eles, formar "quadros" é disputar tempo com o Capital, garantir a prática, assegurar a inserção e, sobretudo, cultivar referências políticas comprometidas com o projeto de transformação da sociedade. Ademais, a ENFF é vista por eles como uma referência e um marco dessa trajetória, mas o desafio é fazer com que essa experiência se enraíze em todos os espaços onde o Movimento se organiza.

Após esse momento, os integrantes de todas as mesas temáticas apresentaram a relatoria de suas reflexões. A discussão central concentrou-se no papel estratégico que os centros de formação desempenham no projeto de Reforma Agrária Popular. Em diferentes experiências, ficou evidente que esses espaços atuam como territórios de humanização e resistência, mas enfrentam desafios como o individualismo e a meritocracia impostos pelo sistema capitalista.

O grupo da ENFF destacou a formação como parte inseparável da luta e como processo que desperta potencialidades e promove a construção de sujeitos militantes. O IEJC evidenciou a importância da formação técnica e humana, com forte vínculo comunitário, e do enfrentamento de desafios, como a permanência dos jovens e a saúde mental dos(as) educandos(as). Já as escolas de Agroecologia, como a Egídio Brunetto, revelaram como a educação pode transformar territórios, relações de produção e modos de vida, como a confrontação ao avanço do Agronegócio.

O IALA Amazônico foi representado como exemplo vivo de articulação entre Agroecologia, arte, cultura e organização popular. Os(as) relatores(as) mostraram que a formação pode mobilizar massas e preparar territórios para a luta, mesmo em contextos de violência e de disputa intensa.

Em todos os relatos, emergiram desafios comuns, a exemplo da inserção dos(as) educandos(as) em seus territórios após a formação, da autossustentação das escolas, do fortalecimento da formação política e do vínculo com as comunidades. Também se destacou a necessidade de sistematizar e socializar experiências, ampliar os intercâmbios e intencionalizar os processos pedagógicos.

Para finalizar o dia, na noite do dia 25 de abril, ocorreu uma exposição sobre a construção do PROMET (Programa Metodológico) no contexto das formações políticas do MST. A fala foi conduzida com base em experiências vividas e refletidas

por quem já atuou em diversas escolas do Movimento, como o IAJC. A coordenadora, intelectual orgânica, destacou que o PROMET é mais do que um simples planejamento, pois se trata do projeto metodológico da etapa, que deve responder tanto à estratégia do curso quanto à estratégia mais ampla do Movimento.

Foi citado que o PROMET precisa considerar o tempo-escola e o tempo-comunidade e compor um todo coerente. As considerações expressaram, em síntese, o compromisso coletivo do PROMET com a formação, o vínculo com o Projeto Pedagógico dos CURSOS (PROPED) ou PPP (nos cursos formais), a "organicidade" da etapa e o perfil da turma e do território onde se realiza o curso. Destacou-se que esse programa não deve ser uma mera cópia de outras experiências, mas sim construído a partir das especificidades de cada turma, espaço e tempo.

Durante a exposição, sublinhou-se que o PROMET deve ser elaborado coletivamente, com articulação entre leitura, oficinas, seminários, debates e atividades como o plantio de árvores ou ações culturais. Os(as) mediadores(as) compreendem que essas ações não podem permanecer soltas, mas precisam estar ligadas aos objetivos de aprendizagem e ao que se deseja formar nos sujeitos.

Destacamos, ainda, a ênfase dada por eles(as) à importância de garantir a avaliação, a crítica e a autocrítica como ferramentas pedagógicas, inclusive desde a primeira etapa. Também foi abordada a necessidade de sistematização das experiências, e o reconhecimento de que muitas vezes a sobrecarga impede esse registro, mas que essa memória é essencial para as futuras construções.

Por fim, ficou claro que o PROMET não é um documento fechado e pode ser ajustado ao longo do processo, desde que coletivamente. A ele cabe a orientação, desde os objetivos gerais e específicos do curso e da etapa, os temas e as metodologias, até os combinados coletivos, os materiais de estudo e as tarefas da "organicidade". Logo após essa explanação, as atividades do dia se encerraram.

Quadro 10: 26 de abril de 2024

Dia 26/04/2024 (Sexta) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Rotinas	
06:00 - 06:50	Tempo de Leitura - O MST e a Mística
07:00	Café
07:45 - 08:00	Mística
Manhã – Programação	

08:00	Fundamentos da Formação do MST - Professor Interno (Intelectual Orgânico)
10:00	Intervalo
10:15	Fundamentos da Formação do MST - Professor Interno (Intelectual Orgânico)
Tarde	
14:00	O papel de uma CPP: Atribuições, Perfil, Processos de Construção e Consolidação, Acúmulos e Aprendizados - Professora (Intelectual Orgânico)
16:00	Intervalo
16:15	O papel de uma CPP: Atribuições, Perfil, Processos de Construção e Consolidação, Acúmulos e Aprendizados - Professora (Intelectual Orgânico)
Noite	
20:00	A Mística no MST - Professora Interna (Intelectual Orgânico)

Fonte: Dados da Pesquisa

Durante a manhã do dia 26 de abril, após as atividades de abertura, participamos de mais um momento formativo conduzido por um dos professores intelectuais orgânicos do Movimento. Sua fala abordou os fundamentos teóricos e políticos da formação no interior do MST.

A princípio, afirmou que ela nasce da práxis social e da luta de classes, e não como fruto de elaborações abstratas. O intelectual defendeu que a formação deve ter intencionalidade, método, radicalidade e vínculo com as estratégias políticas do Movimento. A formação foi apresentada não apenas como experiência de ensino, mas também como instrumento orgânico de organização popular e de elevação da consciência da classe trabalhadora.

O professor também apontou a necessidade de resgatar a memória histórica da formação no MST, de sistematizar os documentos, métodos e experiências já acumulados ao longo dos 40 anos do Movimento. Destacou, ainda, que a formação deve estar conectada às lutas concretas nos territórios e articular-se ao trabalho de base, sendo este o principal instrumento pedagógico do MST. Enfatizou, por fim, a importância de incorporar diferentes linguagens, como a música, a poesia, o teatro e a "mística", às experiências formativas, além da valorização do afeto, do cuidado e da dimensão subjetiva dos indivíduos.

Após a sua fala, houve uma reunião nos núcleos de base, na qual os relatos reforçaram essa perspectiva, com base em avaliações sobre a realidade atual da formação. A principal preocupação compartilhada foi a fragilidade das experiências formativas na base, marcada, muitas vezes, por dificuldades materiais,

distanciamento das direções, ausência de metodologias apropriadas e baixa sistematização.

Houve forte ênfase na necessidade de retomar uma formação enraizada nos territórios, articulada ao cotidiano da militância, às demandas da juventude, aos desafios das comunidades, e às tarefas organizativas do Movimento. Também foi bastante discutida a importância da autossustentação da militância e do cuidado com a saúde física e mental dos membros do Movimento.

Por fim, os núcleos identificaram como desafios centrais: a construção de um programa permanente de formação, a superação de métodos burocráticos e excessivamente institucionalizados, além da ampliação da intencionalidade política em todas as frentes do MST. Foi reafirmado o papel estratégico das "brigadas" de formação, da pedagogia do exemplo e da articulação entre a formação e a "organicidade".

A cultura popular e a Agroecologia foram apontadas como pontes possíveis para construir alianças com outros povos e ampliar o alcance da proposta da Reforma Agrária Popular. A manhã encerrou-se com a evidência de que, para eles, formar é, antes de tudo, organizar e politizar o povo para transformar a realidade.

No período da tarde, a professora intelectual orgânica refletiu sobre o papel das Coordenações Político-Pedagógicas do Movimento. Para isso, traçou uma linha do tempo até chegar ao neoliberalismo como projeto da pós-modernidade. De modo geral, a sua fala buscou identificar o papel, o perfil e as tarefas das Coordenações Político-pedagógicas (CPPs) do MST. O objetivo central era chegar a definições concretas de orientação para a formação de militantes num contexto histórico de profundas mudanças e fortes tensões internas e externas.

Na exposição inicial, a professora revisitou a trajetória formativa do Movimento, desde os cursos germinais dos anos 1980, marcados por intenso trabalho de base e inspiração em Cuba e na Teologia da Libertação, até o salto qualitativo dos anos 1990, quando foi consolidada uma teoria política da organização e elaboradas linhas, princípios e instâncias.

Explicou que nos anos 2000, esse acúmulo culminou na massificação dos cursos formais em parceria com universidades e na criação da ENFF, o que ampliou o acesso à escolarização, mas trouxe novos dilemas, como a institucionalização, a disputa de sentidos na produção do conhecimento e as escolhas criteriosas de quem

participa desses cursos. A falta de sistematização contínua dessas experiências formativas foi apontada como um limite que precisa ser superado.

A sua fala também analisou os condicionantes estruturais que moldam a subjetividade da base que hoje ingressa nos cursos. Citou a crise estrutural do capital, o programa neoliberal, a Revolução Verde com seu legado de agrotóxicos, a reestruturação produtiva e o avanço de ideologias pós-modernas que relativizam projetos coletivos e abrem espaço para o fascismo. Na sua visão, esses fatores podem explicar o adoecimento físico e mental da juventude camponesa e exigem que a formação dialogue com temas como saúde, autocuidado e reconstrução do vínculo sócio-metabólico entre o ser humano e a natureza por meio da Agroecologia.

Concluiu com a compreensão de que, diante do cenário apresentado, as principais tarefas imediatas das CPPs são engajar-se no trabalho de base para o VII Congresso Nacional do Movimento, realizar a articulação do planejamento regional, a avaliação crítica dos cursos e a produção sistemática de memória histórica. Refletiu, por último, sobre a necessidade de revalorizar a pedagogia do exemplo, integrar diferentes linguagens culturais, enfrentar o desafio da institucionalidade sem perder o horizonte do socialismo e garantir que cada experiência formativa seja, simultaneamente, espaço de organização, elevação de consciência e preparação prática para transformar a realidade. Nossa observação se encerrou nessa atividade, na tarde da sexta-feira, 26/04/2024.

No sábado, dia 27 de abril de 2024, e no domingo, dia 28 de abril de 2024, não foi previsto o nosso acompanhamento da programação do Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas. Entretanto, consideramos relevante relatar as atividades programadas até a conclusão definitiva do curso.

Quadro 11: 27 de abril de 2024

Dia 27/04/2024 (Sábado) - Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas	
Manhã – Programação	
08:00 - 09:15	Início da Avaliação
09:15 - 09:30	Intervalo
09:30 - 12:00	Ciclo de Debates: A Atualidade da Reforma Agrária Popular: rumo ao VII Congresso - Quadro do Movimento
Tarde	
14:00	Continuidade da Avaliação
16:00	Intervalo

16:15	Apresentação das Sínteses
17:30	Projeções / Encaminhamentos
Noite	
20:00 - 01:00	Encerramento Cultural
Dia 27/04/2025 (Domingo) - Curso Nacional das Coordenações Pólitico Pedagógicas	
08:00	Entrega do Patrimônio e Retorno

Fonte: Dados da Pesquisa

De modo geral, as atividades programadas tinham ênfase na avaliação coletiva do percurso formativo e na elaboração de reflexões e proposições para o próximo período político e pedagógico do MST, com foco especial na preparação do VII Congresso Nacional. As atividades foram planejadas para ter início às 8h, com um espaço dedicado à avaliação geral do curso, onde os(as) participantes teriam a oportunidade de compartilhar impressões, aprendizados, desafios e críticas. Essa primeira etapa se estenderia até as 9h15 e, após um breve intervalo, a programação seguiria com um ciclo de debates estratégicos.

Entre 9h30 e 12h, foi prevista a realização do painel “A Atualidade da Reforma Agrária Popular: rumo ao VII Congresso – Quadro do Movimento”, com a presença de dirigentes nacionais e convidados, que contribuiriam para a análise da conjuntura e dos rumos da luta pela reforma agrária popular. Esse momento foi elaborado com a pretensão de aprofundar o entendimento coletivo sobre o papel das Coordenações Político-Pedagógicas diante dos desafios atuais.

No período da tarde, a partir das 14h, programou-se a continuidade da avaliação iniciada pela manhã, com o aprofundamento das dimensões pedagógicas, metodológicas e organizativas do curso. Após o intervalo das 16h, foi prevista a apresentação das sínteses produzidas pelos grupos de trabalho, organizados por região.

Essas sínteses têm o objetivo de reunir as principais contribuições, os desafios comuns e as propostas encaminhadas pelos coletivos participantes. Em seguida, às 17h30, foi previsto um momento de sistematização e definição dos encaminhamentos gerais, com foco na organização das tarefas e no papel das CPPs nos estados e regiões, especialmente no processo de mobilização para o VII Congresso.

Para encerrar a jornada do curso de forma simbólica e celebrativa, foi planejada, a partir das 20h, uma atividade cultural coletiva, que seguiria até a madrugada. Esse momento seria dedicado à partilha de expressões artísticas, à

confraternização e ao fortalecimento dos vínculos políticos e afetivos entre os militantes.

Já no domingo, 28 de abril de 2024, a programação foi voltada à finalização logística do curso. A partir das 8h, os(as) participantes deveriam entregar o patrimônio coletivo utilizado ao longo da atividade e, em seguida, iniciar o retorno aos seus estados e territórios, levando consigo os compromissos, as reflexões e os desafios construídos coletivamente durante essa etapa formativa.

Ao longo dos dias em que acompanhamos o Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas do MST, pudemos observar em profundidade os elementos que estruturam a Pedagogia do Movimento, tanto em sua dimensão prática quanto em sua dimensão teórica. Desde os primeiros momentos, sempre marcados pela "mística" e pelo uso simbólico de cânticos, palavras de ordem, poemas e rituais, foi possível identificar que a educação ali proposta transcende os limites da sala de aula. A Pedagogia do Movimento se manifesta em todos os espaços, ritmos e relações coletivas que compõem a experiência formativa.

Durante as atividades, percebemos que, embora muitas das aulas tenham se estruturado em formato tradicional, com exposições teóricas e organização em auditório, havia esforços constantes dos(as) mediadores(as) e palestrantes para estabelecer conexões com a realidade concreta dos(as) educandos(as). Isso se expressava, por exemplo, na utilização de objetos cotidianos como metáforas e instrumentos pedagógicos, e na valorização de conceitos como práxis, totalidade e contradição, presentes nas bases do Materialismo Histórico-Dialético.

Constatamos que o curso, como um todo, revelou um ambiente extremamente organizado e coerente com os princípios defendidos pelo Movimento. A "organicidade", frequentemente referenciada pelos(as) participantes, não se restringia a uma categoria teórica, mas se realizava concretamente nas tarefas coletivas, no cuidado com os espaços comuns, na atenção à saúde, na alimentação consciente, na presença de uma equipe de cuidados e, especialmente, na estrutura de apoio às mães e às crianças, como o Espaço da Ciranda.

Em especial, sobre a Ciranda (Figura 16), durante o curso, observamos que esse espaço se constitui como um ambiente educativo, político e afetivo, pensado para acolher as crianças das famílias participantes e possibilitar a permanência de mães, pais e responsáveis nas atividades formativas. Percebemos também que não

se limita a uma ação paralela, mas integra-se organicamente à proposta pedagógica do curso e à própria concepção de educação do MST, que compreende a formação humana como processo integral.

As educadoras da ciranda, em sua maioria, militantes ou integrantes das "brigadas" pedagógicas, desenvolvem atividades que articulam o brincar e o aprender ao abordar temas como a terra, o trabalho coletivo e a solidariedade. Assim, a ciranda, mesmo voltada às crianças, revela-se como um espaço formativo que introjeta o projeto educativo do MST e reafirma a compreensão de que toda ação formativa é também um ato político de humanização.

Figura 16: Espaço da Ciranda



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2024.

Outro aspecto relevante foi o perfil geral dos(as) participantes. Nos impressionaram a presença e participação de educandos(as) altamente preparados(as) intelectualmente, com sólida formação teórica, domínio de autores clássicos do socialismo, do marxismo e da pedagogia crítica. A linguagem compartilhada entre os(as) militantes, repleta de termos como "organicidade", intencionalidade, materialidade, historicidade e contradição, nos evidenciou uma cultura política sedimentada e a percepção de uma experiência formativa que se

estende para além dos encontros pontuais, com a formação de um vocabulário comum que fortalece a identidade do Movimento.

Nas interações informais, especialmente nos momentos de lanche e refeição, percebemos o desejo de muitos(as) participantes de interagir e compartilhar suas histórias e vivências conosco. No entanto, notamos certa resistência quando sugerimos entrevistas formais, quase sempre atribuída à sobrecarga de atividades e reuniões impostas pelo curso. Essa observação nos levou a compreender que o espaço da escuta informal é, muitas vezes, o mais potente para acessar aspectos subjetivos da experiência militante.

Por fim, destacamos que a Pedagogia do Movimento, tal como vivenciada nesse curso, expressa uma proposta contra-hegemônica de educação, comprometida com a transformação social e a construção de um projeto coletivo de sociedade pautado na solidariedade, no socialismo e na Reforma Agrária. O “ser mais” dos sujeitos ali presentes se realiza na luta concreta e na crença de que outro mundo é possível. A história, como movimento e possibilidade, é permanentemente reafirmada nas ações, nas palavras e nos sonhos daqueles e daquelas que constroem essa pedagogia.

5.1.2.2 Descrição das Entrevistas e Entrevistados(as)

O contexto geral das entrevistas ocorreu nos intervalos da formação e em espaços abertos, fora da sala de aula, geralmente em locais da estrutura da ENFF destinados a processos de socialização. Ou seja, nossas conversas aconteceram ao ar livre, embaixo de árvores ou sentados(as) em bancos distribuídos pelos locais de interação espalhados pelos jardins do sítio que abriga a estrutura da ENFF.

Pudemos notar que o curto espaço de tempo para a realização de tarefas referentes às atividades do curso fazia com que muitos(as) discentes usassem dos intervalos para se reunir e concluir etapas de atividades pendentes e tarefas da "organicidade" do curso e do Movimento. Assim, tivemos muita dificuldade quanto à disponibilidade deles(as) para a entrevista.

Além disso, conforme já citamos, reparamos que os(as) participantes tinham certa resistência em formalizar as suas opiniões ou percepções, preferindo conversas informais à possibilidade de gravação e/ou publicização da sua fala, mesmo com a

garantia do anonimato e da confidencialidade. Ainda assim, contamos com a valiosa colaboração de 5 discentes, 1 docente e 1 coordenadora pedagógica da escola.

A primeira entrevistada (Discente 1) foi uma militante experiente do estado de São Paulo, que ingressou no MST em 2007 e possui ampla trajetória de militância geral, nas ocupações de terra, nos assentamentos, nos setores de gênero e de finanças. Depois foi para a Secretaria Nacional, que fica em São Paulo. Atuou por dois anos como secretária-geral e agora está na condição de secretária do setor de formação.

Em sua fala, destacou, essencialmente, que o curso de formação para Coordenadores Pedagógicos é um espaço formativo integral, no qual a organização dos tempos, o trabalho coletivo, a "mística", os conteúdos e os núcleos de base se articulam com o que chamou de "sistema pedagógico vivo".

Ressaltou que os NBs são espaços privilegiados de partilha, de acolhimento e de avaliação coletiva. Reforçou, ainda, que o curso provoca transformações subjetivas e coletivas, ao mesmo tempo em que exige disciplina, planejamento e corresponsabilidade. Para ela, o maior desafio é pensar em como os aprendizados da formação podem retornar às bases e gerar impacto nos territórios.

A segunda entrevistada (Discente 2) foi uma professora vinculada à Educação do Campo no estado do Ceará, no Assentamento 25 de Maio. A entrevistada fez questão de caracterizá-la como uma escola pública camponesa, nas suas palavras: "uma escola formadora do homem e da mulher do campo, uma escola promotora do território camponês". Sua fala valorizou, sobretudo, a proposta político-pedagógica da ENFF como uma "experiência profunda de formação humana", na qual o conhecimento é partilhado com afeto, "mística" e compromisso com o povo.

Enfatizou, ainda, a importância do método freireano, do Materialismo Histórico-Dialético e das experiências formativas voltadas ao território. Por fim, ressaltou o papel da Pedagogia do Movimento como princípio organizador da vida coletiva, da "organicidade" e da responsabilidade política dos cursistas na construção do projeto popular.

A terceira entrevistada (Discente 3) é uma militante com larga história no MST em Minas Gerais, com experiência inicial nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), vinculadas à Igreja Católica e, posteriormente, em cursos de formação sindical, e em ações de alfabetização. Atualmente, trabalha em um projeto coordenado pelo

Movimento que viabiliza a reparação dos impactos dos crimes ambientais das empresas Vale, BHP e Samarco, e coordena a parte político-pedagógica de projetos ligados à Educação e à Agroecologia.

Na sua fala, descreveu o curso como uma vivência marcante que articula elementos teóricos à realidade concreta das lutas populares. Ratificou a importância do método Histórico-Dialético que, na sua concepção, permite pensar com profundidade o que está por trás dos fatos. Mencionou, ainda, o impacto subjetivo da formação, o convívio entre gerações e regiões, e o papel da avaliação como instrumento de síntese e aprimoramento. Destacou-se, finalmente, a diversidade de trajetórias no curso como algo que enriquece a experiência e, mais uma vez, a necessidade de sistematizar esse aprendizado para retornar às bases.

A quarta entrevistada (Discente 4) tem 35 anos de Movimento, além da experiência acadêmica na área de Serviço Social proporcionada pela militância. Salientou a importância do curso como espaço de aprofundamento da análise da conjuntura e da construção de ferramentas teóricas e práticas para a ação política. Atuante no setor de formação no estado do Espírito Santo (ES), hoje contribui com a formação de "quadros" e com a articulação entre territórios.

Reforçou que o curso deve produzir "formação para a prática transformadora" e que a "organicidade" não é apenas uma estrutura, mas um método que orienta o pensar-fazer coletivo. Sua fala também valorizou a atualização teórica dos conteúdos e a construção de sínteses coletivas a partir da vida nos NBs. Para ela, a avaliação é central, pois permite ajustar os rumos da formação em tempo real. Enfatizou, por fim, que as formações devem se preparar para enfrentar a ofensiva conservadora e neoliberal.

A quinta entrevista ocorreu com um militante (Discente 5) da Região Sul, no Rio Grande do Sul, que também é membro da Coordenação Político-Pedagógica da Brigada Nacional Oziel Alves em seu estado. Apontou que o curso da ENFF é um espaço de enfrentamento pedagógico, em que os conteúdos dialogam com a realidade concreta da classe trabalhadora.

Assegurou, na sua narrativa, que a pedagogia do MST se estrutura a partir da prática coletiva, do vínculo com a terra e da valorização das culturas populares. Nesse sentido, destacou o papel da ENFF como espaço de elaboração de uma nova subjetividade política, ancorada na solidariedade, na crítica ao individualismo e na

defesa da Agroecologia como matriz civilizatória. Mencionou também que os conteúdos ajudam a compreender a conjuntura, a ampliar a consciência de classe e a organizar melhor a luta nos territórios.

A professora entrevistada (Docente 1) é uma intelectual orgânica do MST, referência na construção teórica da Pedagogia do Movimento, com sólida atuação em projetos como a Licenciatura em Educação do Campo e no Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), política pública do Governo Federal que visa promover a educação de trabalhadores rurais por meio de cursos e projetos em diferentes níveis de ensino. Ao longo de sua trajetória, consolidou um conhecimento que integra o pensamento de Paulo Freire, o materialismo Histórico-Dialético e os saberes produzidos nas lutas sociais. A sua fala deu-se fundamentalmente em torno da Pedagogia do Movimento.

Defendeu que a Pedagogia do Movimento rompe com o formato tradicional de educação ao colocar o povo como sujeito do conhecimento. Expôs que as experiências da ENFF produzem uma pedagogia enraizada na luta concreta, que valoriza a "mística", o trabalho como princípio educativo e a coletividade como forma de organização da vida e do saber. Acentuou que a ENFF cumpre o papel de resistência e de produção de alternativas e que o diálogo com a Universidade Tradicional deve ocorrer com autonomia e crítica. Para ela, a ENFF ensina, sobretudo, "outra forma de estar no mundo", comprometida com a transformação social.

A entrevista com a Coordenação Pedagógica (Coordenadora) apresentou uma análise ampla dos fundamentos e objetivos do curso. A partir da leitura crítica da conjuntura atual, marcada pela crise estrutural do capital, a coordenação destacou que o curso foi desenhado para responder a uma "mudança de época", ao propor novos sentidos para a formação política e pedagógica.

Explicitou que o conteúdo programático buscou articular teoria revolucionária, análise da conjuntura, história das lutas populares e a Pedagogia do Movimento. Na sua concepção, a formação da ENFF estrutura-se a partir da unidade entre saber, prática e subjetividade, em que o cotidiano, a "mística" e a organização coletiva têm igual valor à sala de aula. Sublinhou que a avaliação é contínua, processual e coletiva, e constitui uma parte essencial do método.

Por fim, destacou que os NBs não apenas organizam os cursistas, mas também são espaços de elaboração política e afetiva. A coordenação também chamou a

atenção para a construção da autoridade pedagógica partilhada, a autogestão dos tempos e tarefas e a centralidade da "mística" na formação integral dos sujeitos.

De modo geral, podemos afirmar que as falas dos(as) discentes, da docente e da coordenação revelam coerência entre os princípios pedagógicos defendidos pelo MST e as experiências vividas no curso de formação na ENFF. Os(as) participantes entrevistados(as), oriundos(as) de distintas regiões, gerações e setores do MST, além de possuírem uma trajetória consistente no Movimento, expressam uma compreensão comum de que a formação vai além da transmissão de conteúdos, por se tratar de um processo político, coletivo e enraizado na prática social da luta popular camponesa.

O perfil dos(as) discentes entrevistados(as) evidencia a diversidade da militância no MST no curso de formação de Coordenadores(as) Pedagógicos(as). Há quem venha de longos anos de atuação na formação política, quem atue como educador(a) popular em escolas do campo, e também militantes que assumem responsabilidades em diferentes frentes da Organização.

Em comum, os relatos demonstraram que o curso possibilita um mergulho na Pedagogia do Movimento, na análise crítica da realidade e na construção de um projeto popular de sociedade. A centralidade dos núcleos de base, da "mística", do trabalho coletivo e da avaliação permanente aparece reiteradamente como dimensão essencial da formação, o que pode demonstrar uma unidade metodológica na experiência formativa.

Já a professora entrevistada ofereceu um olhar mais amplo sobre os fundamentos dessa Pedagogia do Movimento, ao defender que o conhecimento deve emergir do diálogo entre os saberes populares e os aportes teóricos que ajudam a compreender e transformar a realidade. Apontou, em essência, que o vínculo entre a Universidade Tradicional e os Movimentos Populares deve pautar-se pela reciprocidade e pela crítica à lógica mercantil da educação. Nesse sentido, reforçou a ENFF como um espaço privilegiado para experimentar essa possível nova forma de produzir conhecimento.

A coordenação pedagógica, por sua vez, reafirmou essas diretrizes ao apresentar o curso como resposta orgânica à crise da civilização capitalista, ao reiterar a importância da formação integral, humanizada, autogestionada e comprometida com a transformação social. Para ela, a organização do curso, os temas abordados e os métodos adotados (como a avaliação coletiva e o planejamento dos NBs) não são

apenas recursos didáticos, mas também expressões concretas de uma pedagogia construída no interior da luta de classes. A formação, nesse sentido, é entendida como uma ferramenta estratégica para a construção do poder popular.

Ao final, a articulação das falas evidencia que seus diversos agentes compreendem que a pedagogia praticada na ENFF não se limita ao plano do discurso, mas se realiza na prática cotidiana daquelas pessoas, que aprendem e ensinam ao mesmo tempo em que constroem uma escola, um Movimento e um projeto de mundo. A formação recebida, na perspectiva dos(as) entrevistados(as), se mostra, ao mesmo tempo, instrumento de resistência e de invenção, e é justamente nessa dialética que reside sua potência transformadora.

5.2 Análise dos Resultados

Nos subtópicos seguintes apresentaremos a análise dos resultados, que contempla, conforme previsto, a compreensão e o exame completo das categorias *Educação Problematizadora*, *Educação Dialógica* e *Educação Libertadora*, bem como de suas *Contradições*, em cada uma das subcategorias elencadas (Metodologia, Ensino/Aprendizagem, Avaliação, Pedagogia do Movimento e Relação entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Superior Popular).

Para fins desta análise, consideramos, conforme o embasamento teórico de Paulo Freire, a Educação Problematizadora aquela que: visa a *humanização* dos sujeitos por meio da superação da contradição educadores(as) e educandos(as); se configura em um *ato dialético*, fundamental para a consciência, que se realiza à medida que cria ou constrói o mundo, em um processo em que é constantemente desafiada a buscar sua própria totalidade; busca a *problematização* do conteúdo que os(as) mediatiza, incentiva a comparação, a verificação, a dúvida questionadora e a curiosidade não facilmente satisfeita; convoca à saída do conhecimento nível *doxa* (percepção) para o nível *logos* (ação e reflexão), da *práxis*, com vistas à transformação do mundo (Freire 1987; Freire, 1992; Freire, 1996).

Para a discussão da Educação Dialógica, a contemplamos, conforme o embasamento de Freire, como aquela que forma *sujeitos dialógicos*; a educação como *encontro dos homens e das mulheres, mediatizados pelo mundo*, para pronunciá-lo; *amor pelos(as) homens e mulheres, fé (confiança) nos homens e mulheres, humildade*

e esperança no seu poder de fazer e de refazer. Um *diálogo crítico-problematizador*, que busca formar “*peças críticas*, de raciocínio rápido, com sentido de risco, *curiosas, indagadoras*”; o *diálogo reflexivo sobre a ação*. Seu “aqui” para chegar ao “lá” (Freire 1987; Freire, 1992; Freire 1996).

Para fins de análise da Educação Libertadora, a consideramos em seus aspectos gnosiológicos (referente ao conhecimento), políticos, éticos e estéticos de *aproximação crítica da realidade*; de *compreensão e desvelamento crítico desta realidade*; de descoberta e de transformação, pelos oprimidos, de sua situação de opressão, “da *situação limite*”, ao “*percebido destacado*” e, deste, ao “*ato limite*” e ao “*inédito viável*” (Freire, 1987).

Para a análise das contradições, partimos da premissa de Freire (1987) de que os oprimidos internalizam o opressor. Mas, em que se considere o conteúdo opressivo da contradição social, nela incide uma inversão produtiva, que se movimenta para a sua superação. Na busca da libertação, os oprimidos podem, a princípio, adotar a posição de opressores, pois o condicionamento de seu pensar é invadido pela contradição vivenciada no contexto social concreto em que constroem sua consciência (Freire, 1987).

A situação de opressão em que se formam, em que realizam a sua existência, os(as) constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos(as) de ser. A superação da contradição “opressores-oprimidos” constitui a mediação maior, como um “parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1987, p.19).

Nesse sentido, a partir dos excertos de falas dos(as) entrevistados(as), das observações e da análise documental, trataremos desse fundamento conceitual presente em Freire, como categoria de análise *a posteriori* que perpassa todas as demais categorias. Assim, iremos abordar as contradições percebidas pelos (pelas) participantes da experiência formativa estudada e suas formas de superação.

Assim, tendo em conta os entendimentos conceituais sobre cada categoria supracitada, procederemos, nos subtópicos subsequentes, à análise das entrevistas e dos registros das observações realizadas durante o Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas, realizado na Escola Florestan Fernandes (ENFF), no período de 22 a 28 de abril de 2024, bem como dos documentos PPP e Caderno ENFF, anteriormente descritos.

5.2.1 Educação Problematizadora na ENFF

Como elementos essenciais de uma Educação Problematizadora consideramos como dimensões de análise, a *humanização*, a atuação *dialética*, a *problematização* dos conteúdos e a *práxis*.

5.2.1.1 Metodologia Problematizadora

Quando estimulados(as) a falar sobre os aspectos metodológicos do curso em estudo, alguns(as) participantes destacaram a relevância da formação dos chamados núcleos de base (NBs). Conforme já explicado, esses núcleos funcionam como espaços coletivos de trabalho, realizados pelas discentes, que se reúnem em equipes previamente determinadas, geralmente após a discussão de uma temática em plenária e/ou para a realização de tarefas coletivas, nas quais discutem aspectos do conteúdo e partilham aprendizados.

No trecho a seguir, a Discente 1 ressalta a importância dos núcleos de base como metodologia de estudo:

[...] A gente tem que trabalhar muito com os núcleos de base, que são processos de auto-organização dos estudantes, que conseguem, num momento pós-aula, discutir sobre avaliação das aulas, do processo educativo, na ajuda um do outro, [...] também na coletividade, na construção desse espaço da escola, mas que vai para além da sala de aula (Discente 1).

Nessa fala é possível perceber aspectos da Educação Problematizadora, como o estímulo à reflexão crítica e ao processo de humanização defendido por Freire na *Pedagogia do Oprimido*. Para Freire (1987), a Educação Problematizadora constitui um esforço contínuo por meio do qual as pessoas vão tomando consciência crítica de como estão sendo no mundo, com o qual e no qual se encontram. Assim, quando a discente destaca a possibilidade de discussão sobre a própria aula e a experiência educativa, nota-se a presença de uma metodologia que valoriza a reflexão crítica coletiva.

Esse processo visa à superação da contradição educador(a)/educandos(as) e coaduna com uma experiência formativa revolucionária que, alinhada desde o início com a dos(as) educandos(as), precisa ser direcionada para a humanização de

ambos(as). Assim, deve promover o pensamento autêntico, e não a simples transmissão de conhecimento. Sua ação deve ser guiada por uma profunda crença nas pessoas e no seu poder criador (Freire, 1987). Esse aspecto fica evidente quando a discente cita a escola como espaço de construção por eles e elas, que vai além do momento da aula, uma vez que extrapola o aprendizado para outros espaços, onde a elaboração do conhecimento ocorre de forma compartilhada. Tudo isso reforça a crença nas pessoas e na sua vocação para o “ser mais”.

Ainda sobre os núcleos de base, a Discente 1 aborda a presença de elementos como a responsabilidade coletiva (divisão de tarefas do curso e da organização do espaço), o acompanhamento e a presença da diversidade e da representatividade nesse espaço de discussão em grupos:

[...] eles têm um processo organizativo, de auto-organização dos estudantes, de uma responsabilidade coletiva. Então, o núcleo tem essa função de acompanhamento de cada um dos estudantes. [...] É o momento também de troca de experiência. Por isso que cada núcleo de base não é separado de forma aleatória. Você viu ali na apresentação do começo da aula que a gente tenta misturar os gêneros, as idades, os locais diferentes e as formações também (Discente 1).

Na fala da Discente 1, percebe-se, mais uma vez, a percepção da humanização, além da interação entre vivências e saberes, da representatividade e do respeito às diferenças, como experiência problematizadora da educação. Essa troca entre os(as) integrantes dos núcleos de base revela uma experiência formativa estimuladora da autonomia dos(as) educandos(as), focada em experiências que incentivam a tomada de decisão e a responsabilidade, ou seja, em vivências que respeitam a liberdade (Freire 1996).

Para além disso, a presença da diversidade converge com o pensamento de Freire sobre a ética da abertura ao outro como forma de viabilizar o diálogo com a diferença:

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 1996, p. 70).

Outro aspecto metodológico citado destaca o método da Escola como uma mobilização entre teoria e prática. Ademais, evidencia outras dimensões contempladas no cotidiano dos(as) trabalhadores(as) SemTerra, bem como suas lutas sociais no campo como práxis. No trecho a seguir, podemos perceber esses fundamentos:

O método de formação que a Escola Florestan Fernandes adota é um diálogo entre a teoria social e a prática, para trabalhar esses dois movimentos, tanto na teoria quanto na prática. A escola também leva em conta as questões referentes ao trabalho, à cultura, aos valores, ao conhecimento e às lutas sociais e camponesas. Ela trabalha toda essa dimensão (Discente 5).

Notamos, na fala do Discente 5, a compreensão da práxis (ação e reflexão) como componente metodológico da ENFF. Essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Freire, quando concebe a educação como uma prática que se reconstrói continuamente. Para existir, a educação deve estar em constante processo e “ser no mundo”. Essa busca revela duas dimensões interligadas, ação e reflexão, tão profundamente solidárias que, ao comprometer uma, a outra é imediatamente afetada. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Por isso, falar a palavra verdadeira é, em essência, transformar o mundo (Freire, 1987).

A coordenação pedagógica segue nessa mesma direção quando fala sobre os conteúdos da formação, ao enfatizar que essa escolha está centrada na concepção de mundo do Movimento (MST) que ocorre por meio da interpretação da realidade a partir da utilização do método do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx:

[...] a gente faz a escolha (dos conteúdos) baseada nos elementos que a gente já tem da realidade, a gente, por exemplo, entende que é preciso atualizar para nós o que nós entendemos como concepção de mundo e a nossa concepção de mundo está baseada na interpretação que a gente faz deste mundo a partir do Materialismo Histórico e Dialético (Coord. Pedagógica).

Sobre o pensar dialético, Freire (1987) enfatiza que ação e mundo, mundo e ação, estão profundamente conectados. No entanto, a ação só se torna verdadeiramente humana quando, além de ser um simples fazer, se transforma em um "fazer consciente", ou seja, quando não se separa da reflexão.

Para Freire (1992, p. 52), “na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou

menos queríamos”. Mas alerta que esse fazer não pode ser arbitrário, mas sim com os recursos estruturais, com os elementos concretos que possuímos e, mais do que tudo, com o projeto, com o *sonho* por que lutamos”.

Por fim, ainda sobre o Materialismo Histórico-Dialético, a coordenação reforça que a reflexão teórica sobre a realidade se baseia na análise das contradições, e que esse método de trabalho se estende aos núcleos de base. Ainda ressalta que são gerados relatórios das discussões, que posteriormente podem se transformar em cartilhas que estimulem o debate nas bases do Movimento, em um processo dialético:

[...] essa realidade que a gente está trazendo para cá, que são os conflitos, as contradições, esse olhar mais apurado da realidade, eu acho que também ele chega até os núcleos de base, onde as pessoas estão discutindo, elaborando ideias, nós temos essa prática mesmo de fazer isso. [...] a gente vai produzir um relatório desse material aqui, porque é um material coletivo que volta para as bases, talvez vire uma cartilha, talvez vire um subsídio para o debate, enfim, acontece muito esse movimento de ida e volta (Coord. Pedagógica).

Na concepção de Freire (1987), na dialética da consciência, que se forma ao transformar o mundo, o ato de indagar nunca é puramente especulativo, mas sim um impulso para a totalização da própria consciência. Desse modo, uma unidade epocal, caracterizada por ideias, valores e desafios em constante interação dialética com seus opostos, compõe os temas da época.

Esses temas, interligados e nunca isolados, emergem das relações entre os homens e o mundo, formando o "universo temático" de uma época. Nesse sentido, a fragmentação das comunidades locais, sem compreensão de sua conexão com totalidades maiores, intensifica a alienação, dificultando a percepção crítica da realidade e mantendo as massas oprimidas divididas (Freire, 1987).

Dessa forma, quando a fala da Coordenação Pedagógica aponta para a possibilidade e a abertura para entender as contradições no exercício de olhar para a realidade e, mais do que isso, para a ampliação do debate às bases, nesse movimento de ida e volta, a dialética se mostra como possível materialidade da ampliação da consciência e de uma Educação Problematizadora.

Já sobre o estudo do Materialismo Histórico-Dialético e as contradições de classe, trazemos mais uma ponderação da Coordenação Pedagógica:

[...] nós nos debruçamos nesses dias aqui para trazer questões importantes, por isso que estão no bojo dos nossos desafios, limites e dificuldades. [...] nós estudamos com profundidade o que é que para nós entendemos o que é Materialismo Histórico-Dialético, quais as contradições que a gente tem enquanto classe trabalhadora, de maneira geral (Coord. Pedagógica).

A fala apresenta a contradição como parte da própria concepção metodológica do Movimento e da ENFF, que se compromete, em sua formação, com a necessidade de uma análise teórica aprofundada (Materialismo Histórico-Dialético), que contempla os limites concretos do encontro (tempo, amplitude de interlocução, formas de devolução). Há, portanto, uma ação intencional de apreender as contradições de classe e os desafios práticos, a fim de tornar essa apreensão operativa nas experiências formativas.

Quando pensamos no enquadramento teórico, essa intenção de trabalhar a análise dialética das contradições também é central à Educação Problematizadora. Freire (1987) insere a formação na dinâmica da práxis (ação/reflexão) e alinha o projeto pedagógico ao sonho coletivo por que se luta, sem desconsiderar as contradições.

Assim, a concepção da Coordenação de contemplar reflexões sobre limites e dificuldades coaduna-se com a forma freireana de materializar a ida e a volta do saber, convertido em instrumento de conscientização e de ação coletiva. Nesse aspecto, a contradição só se supera por meio da institucionalização dos circuitos de retorno e da sistematização coletiva dos desafios impostos pelo tempo histórico.

Quando passamos à análise das observações realizadas durante o curso, confirmamos diversos aspectos já apontados nas falas dos entrevistados. De modo geral, o que pudemos perceber, é um esforço constante de romper com o modelo "bancário" de educação e instaurar um movimento de problematização vivo, no qual educadores(as) e educandos(as) caminham juntos na construção do conhecimento.

A sala de aula não aparece apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas também como território de diálogo, de confronto de ideias e de busca coletiva pela compreensão do real. Por exemplo, quando uma das professoras trata do Materialismo Histórico-Dialético como método, e recorre a categorias como "totalidade", "abstração" ou "múltiplas determinações", não o faz de maneira meramente conceitual.

Essas noções são sempre colocadas em diálogo com exemplos concretos, símbolos do cotidiano e as experiências trazidas pelos próprios estudantes. É nesse

gesto que se inscreve a dimensão dialética da metodologia problematizadora, que, como nos lembra Freire (1987), só se realiza plenamente quando a consciência se abre para criar e recriar o mundo.

Esse processo se torna ainda mais claro nos momentos em que a turma é desafiada a sair do nível *doxa*, da mera opinião ou percepção imediata, e avançar para o nível *logos*, em que ação e reflexão se encontram. Os símbolos utilizados na aula não são simples recursos ilustrativos, mas sim um convite para pensar a realidade em suas mediações, para ir além da aparência e alcançar a essência. A dúvida, a comparação e a curiosidade transformam-se, então, em elementos do aprendizado.

Outro aspecto central da metodologia observada é a dimensão humanizadora que permeia toda a experiência formativa. As "místicas", as experiências culturais e a organização dos núcleos de base criam um ambiente de pertença e cuidado, em que o aprender não se reduz ao intelecto, mas envolve também o corpo, as emoções e a vida cotidiana. É nesse espaço ampliado que se dá a superação gradual da contradição Educador(a)/Educando(a), na qual professores(as) e estudantes se reconhecem como sujeitos históricos, corresponsáveis pela produção do conhecimento.

Como aponta Freire (1992), é no encontro entre diferentes, mediados pelo mundo, que a educação se converte em ato de humanização. A diversidade dos núcleos, compostos intencionalmente por pessoas de diferentes regiões, idades e gêneros, amplia horizontes de experiência e possibilita que as contradições vividas, de gênero, raça e geração, sejam trazidas para o centro da reflexão.

É verdade que a observação também revelou tensões. Em alguns momentos, a forma ainda se aproximou mais de uma exposição dialogada do que de um círculo de cultura, e a problematização partiu, sobretudo, da professora, com menor envolvimento dos(as) educandos(as) na formulação das questões geradoras.

Esse limite não necessariamente desqualifica a experiência, contudo, indica o quanto a metodologia problematizadora é um processo em construção, que precisa ser constantemente retomado e radicalizado. É justamente esse tensionamento que confirma a natureza viva da pedagogia de Freire (1987), que não se trata de um método pronto, mas de um caminho em permanente reinvenção, sustentado pela

convicção de que a educação, quando problematizadora, é sempre um convite à transformação de si e do mundo.

Em síntese, a metodologia problematizadora, tal como observada, revela-se um processo vivo, em construção permanente, que avança ao criar espaços de humanização e transformar conteúdos. Compreendemos que o método adotado que não se reduz a técnica ou modelo a ser aplicado, mas se constitui como caminho coletivo de formação, no qual educadores(as) e educandos(as) se encontram para interrogar o mundo e, ao fazê-lo, se reinventam como homens e mulheres históricos(as) comprometidos(as) com a transformação da realidade, o que coaduna exatamente com o horizonte que Freire (1987; 1992; 1996) projeta ao falar da Educação Problematizadora como ato de liberdade e de esperança.

Quando tratamos da análise dos documentos institucionais (PPP e Caderno ENFF), podemos afirmar que a metodologia descrita também se mostra fortemente vinculada à perspectiva problematizadora, pois compreende a experiência formativa como parte da luta de classes e da transformação social. Conforme já citado, o Projeto Político-Pedagógico explicita, por exemplo, que a pedagogia adotada é uma síntese de diferentes matrizes, em especial a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento

Essa combinação confere ao método um caráter dialético, no qual o trabalho, a luta e a organização coletiva não são elementos externos à experiência formativa, mas sim constitutivos do contexto educativo. Assim, a metodologia problematizadora da ENFF parte da realidade vivida pelos sujeitos da luta social, articulada com fundamentos teóricos coerentes com as pautas do Movimento, de modo que cada atividade formativa (cursos, encontros, seminários, entre outros) se configure como uma experiência de estudo crítico e de reflexão política.

Assim, constatamos que o método da ENFF dialoga diretamente com Paulo Freire, que defende a superação da “educação bancária” em favor de uma formação problematizadora, que provoca a reflexão crítica sobre a realidade e orienta a experiência formativa como prática de liberdade (Freire, 1987).

Os documentos analisados corroboram que a metodologia da ENFF concretiza esse princípio ao estruturar os cursos com base no Materialismo Histórico-Dialético, que busca compreender e desvelar as contradições sociais, bem como ao adotar formações que valorizem a experiência coletiva.

Um exemplo concreto é o uso do trabalho voluntário e do estudo em "brigadas" como parte do método formativo. Neles, os(as) participantes não apenas aprendem sobre a luta, mas vivem a luta como experiência formativa, ao transformarem o espaço da escola em um laboratório de experiências de formação política e emancipadora.

5.2.1.2 Ensino/Aprendizagem Problematizadores

Nas entrevistas, quanto à percepção do processo de Ensino/Aprendizagem, destacamos inicialmente um trecho em que uma das discentes traz a sua compreensão sobre a vivência pedagógica na ENFF, ao expor o seu sentimento de inacabamento como sujeito e a necessidade de ampliação da consciência e de pensar de forma diferente:

[...] antes da minha consciência eu preciso ser um ser social para eu poder chegar nessa consciência, e às vezes a gente vê, quando a gente não se aprofunda tanto, a gente acha que as coisas vêm tudo antes, né? E, na verdade, é um processo. [...] a gente começa a pensar de forma diferente. Ainda bem que a gente consegue pensar de forma diferente (Discente 2).

Nesse trecho, é possível acentuar, na fala da Discente 2, a percepção da experiência formativa como promotora da reflexão e do desvelamento do real. Freire (1987) afirma que a Educação Problematizadora busca a emersão de consciências, conduzindo à inserção crítica na realidade. Essa é a diferença entre a Educação Problematizadora e a "bancária", que inibe o poder criativo dos(as) educandos(as).

A Discente 3, por sua vez, destaca a didática dos(as) professores(as), em que é demonstrado que o conteúdo problematizado não se encerra na sala de aula e que há uma instigação para aprender mais e aprofundar as reflexões:

[...] eu acho assim, eles conduzem sempre de uma forma didática. [...] Pra mim é um jeito que não minimiza o conteúdo, no sentido de simplificar demais. Mas trabalha de uma forma que a gente consegue entender, num linguajar que a gente consegue entender. [...] Então eu acho que a gente sai [...] a cada aula, a cada conteúdo trabalhado, com essa necessidade de aprofundar. [...] Então eu acho a metodologia do trabalho muito boa, no sentido de propiciar o aprendizado (Discente 3).

Podemos notar, na fala da discente 3, a assimilação da experiência formativa como estimuladora da curiosidade por aprender, pela busca de maior compreensão

dos temas trabalhados, o que corrobora sua humanização e seu processo de “ser mais”. Sobre esse ponto, Freire (1987) argumenta que a verdadeira libertação, que é a humanização em processo, não é algo que se impõe aos homens e às mulheres, nem uma palavra vazia ou ilusória.

Ao aprofundar a consciência de sua situação, os(as) homens e mulheres se "apropriam" dela como uma realidade histórica passível de transformação. O fatalismo dá lugar ao impulso de transformação, no qual eles/elas se reconhecem como agentes. No entanto, essa busca só faz sentido quando orientada para o “ser mais”, para a humanização, que é a verdadeira vocação histórica dos(as) homens e mulheres (Freire, 1987).

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire confirma essa crença na humanização de homens e mulheres como vocação ontológica para o “ser mais” e como vocação histórica:

É importante insistir em que, ao falar do "ser mais" ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta "vocação", em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história (Freire, 1992, p.51).

Ao abordar a formação da escola, a Discente 3 também evidencia o processo do aprender como forma de humanização e destaca o formato metodológico de estudo muito voltado à leitura e à sua ampliação para além da sala de aula, quando se pensa na "organicidade" como processo de aprendizado e disciplina:

[...] é a formação da gente enquanto ser humano. [...] E isso me ajudou bastante na disciplina. Essa questão dos horários, de você ter os horários. Essa metodologia mesmo do estudo, essa priorização do estudo, da leitura, dos livros. Até o horário do almoço, horário do café, essa coisa (Discente 3).

A fala da Discente 3 apresenta alguns fundamentos da Educação Problematizadora, como o incentivo à curiosidade epistemológica e à ampliação da consciência por meio da disciplina e do rigor metodológico no estudo. Freire (1996) acredita que, como seres históricos, sociais e culturais, mulheres e homens desenvolvem uma curiosidade que, ao ir além de seus limites no âmbito vital, torna-se fundamental para a produção do conhecimento. Quanto mais exercitamos de maneira metódica nossa capacidade de questionar, comparar, duvidar e avaliar, mais

intensamente se desenvolve nossa curiosidade e mais crítico se torna o nosso bom senso.

Ainda sobre a experiência formativa, o Discente 5 elabora que a escola se pauta por uma lógica problematizadora e não "bancária" de educação, além do destaque à discussão dos conteúdos que mediatizam sua vivência campesina e de luta social. Nesse sentido, destaca que existe uma formação política e ideológica que norteia a escola, com vistas à transformação da realidade na perspectiva da classe camponesa e leva em consideração os aspectos sociais que permeiam a sua luta:

A escola compreende que a formação intelectual e a formação política e ideológica são pilares fundamentais para o processo de transformação. A escola sempre vai prezar pela igualdade combinada com respeito de diferenças culturais, de raças, gêneros, e os princípios filosóficos de pedagogia se complementam e são norteadores do processo formativo na escola (Discente 5).

Na fala do Discente 5, é possível identificar a problematização dos conteúdos de luta que os mediatizam, bem como a ampliação da consciência sobre as diferenças e o embasamento filosófico da Pedagogia do Movimento. Sob essa perspectiva, podemos citar Freire (1996), quando enuncia que ao vivermos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência integral - diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética. Assim, é fundamental que a beleza esteja acompanhada de decência e seriedade. Educadores e educadoras críticos(as) não devem acreditar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Contudo, podem demonstrar que a mudança é possível, o que reforça a importância de sua tarefa político-pedagógica.

A coordenação pedagógica, por sua vez, evidencia que o projeto formativo do MST propõe um processo coletivo de discussão, que envolve todos os atores do Movimento a pensar com profundidade a realidade que os permeia:

[...] a nossa proposta com o Movimento Sem Terra de fazer esse encontro de educadores, educadoras, militantes, dirigentes, é porque nós estamos justamente analisando a realidade, que todo o nosso projeto, nossa perspectiva, ele parte de uma análise bem profunda da realidade" (Coordenação Pedagógica).

Nesse extrato da fala da Coordenação Pedagógica sobre o ensinar/aprender, denotamos a valorização do conhecimento no nível logos, que não se dá apenas na

superfície, na percepção, mas aprofunda-se na busca da compreensão da realidade, além da não contradição entre educandos(as) e educadores(as), uma vez que é enfatizada a análise conjunta do concreto.

A Educação Problematizadora, alinhada à essência da consciência e sua intencionalidade, nega os comunicados e valoriza a interação. Essa forma de educação é um ato cognoscente. Para promover a superação, a Educação Problematizadora, em sua situação gnosiológica, afirma a dialogicidade e adota uma abordagem dialógica. Desde o início, ela exige a superação da contradição entre educador(a) e educandos(as). Sem isso, a relação dialógica, essencial para o conhecimento mútuo sobre o mesmo objeto, torna-se impossível (Freire, 1987).

Nas sessões de observação, constatamos que o ensino-aprendizagem na ENFF, de fato, se organiza sob a égide da problematização da realidade, ainda atravessada por tensões. Notamos que, em momentos iniciais, prevalecem a disposição espacial em auditório e a condução do conteúdo centrada no(a) docente, com a participação dos(as) estudantes mais acionada por perguntas do que por provocações que nasçam de suas leituras do vivido. Nesses trechos, a experiência formativa aproxima-se de uma “exposição dialogada”, o que limita a emergência de problemas formulados pelos(as) próprios(as) educandos(as) a partir de suas experiências concretas.

Ao longo da experiência formativa, porém, notamos um deslocamento metodológico e o trabalho pedagógico passa a explorar questões e exemplos práticos, o que favorece a passagem do abstrato ao concreto e convoca os(as) educandos(as) a historicizar categorias e a enxergar totalidades e múltiplas determinações. Esse movimento amplia o potencial problematizador, pois torna visíveis mediações entre conceito e vida cotidiana, encorajando-os(as) a interrogar “o que existe” e “por que existe”, conforme preconiza o método Histórico-Dialético.

No plano conceitual, ratificamos uma insistência na relação teoria–prática como eixo do aprender. A práxis aparece explicitamente como unidade entre abstração e ação. A atividade humana, sobretudo o trabalho, surge como critério e finalidade da teoria. Dessa maneira, a formação é intencionalmente articulada a um projeto político (contra-hegemônico), o que confere direção ético-política à problematização.

Entretanto, conforme já abordamos, a observação registra limites importantes a despeito da problematização que, por vezes, parte unilateralmente do(a)

professor(a). Além disso, a experiência dos(as) participantes, diversa e densa, por ser vinda de distintas regiões, nem sempre é suficientemente mobilizada como conteúdo para a construção dos problemas do grupo. Tais indícios sugerem a permanência de resíduos "bancários" no interior de uma proposta que se quer problematizadora, sobretudo quando o tempo curto e a organização da fala restringem a elaboração coletiva dos "percebidos destacados".

Por outro lado, a vida escolar, ampliada por meio da "mística", dos rituais, dos cantos coletivos e dos símbolos, comparece como dispositivo pedagógico que sustenta a curiosidade, a coesão e a pertença, ao criar condições afetivas e políticas para que a problematização não se esgote no recinto da aula. A própria equipe e os(as) estudantes sublinham a escola como um espaço que entrelaça conteúdo, trabalho partilhado e organização coletiva. Esses traços, ainda que externos ao momento expositivo, aprofundam o potencial problematizador ao reinscrever o estudo na experiência e ao provocar uma leitura crítica do cotidiano.

Finalmente, observamos que a alternância tempo-escola e tempo-comunidade funciona como uma arquitetura didático-política que pressupõe devolutivas nas bases, o que reforça a natureza problematizadora do aprender, uma vez que estudam conteúdos, retornam ao território, enfrentam problemas, voltam com questões e replanejam. Nessa lógica, a problematização excede o formato da aula e converte-se em método de apropriação da realidade e de circulação do saber.

À luz de Freire (1987), o que se vê confirma avanços e aponta tarefas. O autor defende que uma Educação Problematizadora supõe cointencionalidade entre educador(a) e educandos(as), que investigam juntos(as) o mundo, o nomeiam e o transformam. A observação mostra essa direção, em especial quando o método Histórico-Dialético se faz ponte entre o conceito e a vida. Por outro lado, também evidencia que a cocriação dos problemas precisa ser mais radicalizada para que a curiosidade ingênua se eleve à curiosidade epistemológica (Freire, 1996).

Em suma, compreendemos que o ensino-aprendizagem na experiência formativa da ENFF problematiza ao articular teoria e prática, ao historicizar categorias, ao investir na alternância e ao sustentar uma vida escolar que educa para além da aula. A contradição entre a intenção problematizadora e certos modos de exposição não invalida o caminho, antes, delimita a próxima tarefa pedagógica: ampliar tempos e dispositivos que façam emergir, dos(as) próprios(as) educandos(as), os problemas

fundamentais da sua realidade, para que a passagem do *doxa* ao *logos* se realize como práxis coletiva e transformadora.

Ao analisar dos documentos institucionais, avaliamos que a concepção de ensino e aprendizagem presente na ENFF está estruturada sob a ideia de que não há separação entre os dois processos. Assim, evidencia-se que ensinar é, ao mesmo tempo, aprender, e ambos se realizam na experiência formativa coletiva. O PPP da ENFF evidencia que a formação deve ser entendida como um processo contínuo, amplo, permanente e sistemático de reflexão sobre a prática.

Essa premissa institucional tende a colocar os(as) educadores(as) e educandos(as) em uma relação horizontal, em que o aprendizado decorre da troca de experiências, da análise crítica da realidade e da sistematização dos saberes. Dessa maneira, denotamos que a escola se propõe a romper com a lógica tradicional de ensino, em que o conhecimento é transmitido unilateralmente, para construir uma dinâmica em que cada sujeito se reconhece como produtor(a) de saberes e responsável pela própria formação e pela formação coletiva.

Esse modelo assimila o que Freire (1992) define como “prática da liberdade”, na qual a experiência formativa se torna um ato de conhecimento, de recriação e de transformação do mundo. A Educação Problematicadora, defendida no documento pedagógico, não deve se restringir à memorização de conteúdos, mas, sobretudo, orientar-se pela problematização da realidade concreta.

Na ENFF, exemplos dessa concepção podem ser materializados nas funções exercidas pelos núcleos de base e nos trabalhos coletivos presentes na "organicidade" do Movimento, nos quais cada participante assume tarefas de estudo, organização e reflexão. A prática da "organicidade", por sua vez, expressa esse vínculo entre ensino e aprendizagem, pois, ao mesmo tempo em que organiza o cotidiano da escola (cozinha, limpeza, plantio agroecológico), promove o aprendizado político e coletivo sobre cooperação, solidariedade e responsabilidade social.

5.2.1.3 Avaliação Problematicadora

Nas entrevistas, no tocante à Avaliação, evidenciamos a declaração da Coordenação Pedagógica, quando ressalta que a análise profunda da realidade que se dá nos encontros formativos se faz necessária para a avaliação interna dos

direcionamentos do próprio Movimento, sobretudo quanto à formação e à apreciação do próprio modelo pedagógico vivenciado pelo MST, que deve contemplar as necessidades da classe camponesa:

[...] quando a gente se encontra, a gente faz uma análise da realidade com essa profundidade, [...] a gente também precisa fazer uma avaliação nossa interna dos rumos de como é que a gente quer seguir com nosso processo de formação [...] o nosso modo pedagógico de viver e de estar e ser para que a nossa ação seja [...] uma ação que cada vez mais possa ir de encontro às necessidades que a gente tem enquanto classe e enquanto povo da área da educação e cultura (Coord. Pedagógica).

Nessa perspectiva, os momentos avaliativos, para além da preocupação com a formação em si, perpassam necessariamente pela abordagem da própria ação política do Movimento e dos encaminhamentos relativos às demandas futuras da luta no campo. Desse modo, o cenário é ampliado para abranger as necessidades da própria classe e do seu movimento para a transformação social requerida.

Em relação a esse aspecto, Freire (1987) sustenta que a experiência formativa "bancária", por ser mera transmissão de conteúdos, gera o imobilismo e torna-se reacionária. Em contrapartida, a concepção problematizadora, que rejeita tanto um presente conformado quanto um futuro predeterminado, enraíza-se no presente dinâmico e se torna revolucionária. A Educação Problematizadora, que não se fixa no passado reacionário, representa uma projeção revolucionária para o futuro. Por isso, é profética e, nesse sentido, cheia de esperança.

No que se refere ao processo avaliativo, para Freire (1996), a questão que nos cabe é lutar pela compreensão e pela prática da avaliação como instrumento para valorizar a atuação de sujeitos críticos, servindo, assim, à libertação e não à domesticação. Uma avaliação que promova o diálogo como meio de construir um verdadeiro deslocamento "do falar a" para o "falar com".

A respeito da avaliação da formação em si, a Coordenação Pedagógica a classifica como processual, com planejamento prévio das etapas. Relata, ainda, que no último turno do encontro, voltam a avaliar se os objetivos foram alcançados e o que falta para novos avanços em outras oportunidades formativas:

[...] a avaliação em geral é um processo [...] todo mundo estuda junto como vai ser a semana inteira. [...] Ao final da semana, todo mundo vai discutir o que falta para a gente avançar na próxima oportunidade, por exemplo, que a gente tenha um curso de formação (Coord. Pedagógica).

É possível perceber, mais uma vez, um dizer que valoriza a construção conjunta do método avaliativo, tal como requer uma educação que se diz problematizadora. Sob essa mesma lógica, Freire critica (1996) os sistemas de avaliação pedagógica de alunos(as) e professores(as) que se configuram como discursos verticais, de cima para baixo, embora tentem apresentar-se como democráticos. Afirma que a questão que nos desafia, como professores(as) e alunos(as) comprometidos(as) com a crítica e amantes da liberdade, não é ser contra a avaliação, que é, de fato, necessária, mas resistir aos métodos silenciadores que, por vezes, a acompanham.

As observações em campo confirmaram que o processo avaliativo na formação da ENFF ocorre de forma contínua e não se limita a momentos formais de encerramento das atividades. Desde a preparação coletiva até a execução das tarefas cotidianas, havia instâncias em que educandos(as) e educadores(as) analisavam juntos(as) os rumos da formação, na busca compreender se os objetivos estavam sendo alcançados.

Esse movimento não se limitava à verificação de conteúdos assimilados, mas também abrangia a qualidade das relações interpessoais, o cumprimento das responsabilidades compartilhadas e o clima coletivo. Em alguns momentos, por exemplo, registrou-se que conflitos em torno da divisão de tarefas ou de manifestações de preconceito eram trazidos e debatidos de forma aberta nos NBs e na plenária. Isso revelava uma concepção de avaliação como experiência formativa e ética, na qual o aprendizado sobre a convivência era considerado tão relevante quanto o domínio conceitual.

Contudo, notou-se também certa tensão, pois, embora houvesse uma intencionalidade clara de conduzir a avaliação de maneira dialógica, em algumas situações a necessidade de coordenação temporal por parte dos(as) mediadores(as) orientou o debate para determinados encaminhamentos. Essa ambivalência mostra que, ainda que a experiência formativa esteja orientada para a horizontalidade, os resquícios de relações verticalizadas atravessam o processo.

Freire (1996) alerta para o risco de métodos avaliativos silenciadores, travestidos de democráticos, que, na prática, reproduzem o autoritarismo. A observação dos momentos avaliativos na ENFF sugere um esforço para superar esse risco. Ainda que, em alguns momentos, a condução por parte da coordenação

exercesse maior peso, havia espaço para o contraditório e para a autocrítica coletiva, o que preservava a coerência com a perspectiva de libertação.

Assim, as observações nos permitiram apreender que a avaliação problematizadora observada na ENFF revela-se como prática que articula conteúdo, convivência e projeto coletivo, reconhece contradições e abre espaço para o exercício da crítica e da autocrítica. Trata-se de um processo coerente com a concepção freireana de avaliação como instrumento de libertação, em que o “falar a” se desloca para o “falar com”, o que configura o aprendizado como processo, ao mesmo tempo, político, ético e humano.

Na análise dos documentos da ENFF, a avaliação aparece vinculada ao processo contínuo de reflexão crítica sobre a experiência formativa, o que se mostra em sintonia com a perspectiva problematizadora. O PPP destaca que a formação deve ser acompanhada por balanços e avaliações das ações concretas e entende esse exercício como parte constitutiva da construção coletiva do conhecimento.

A perspectiva pedagógica institucional da ENFF defende, portanto, que a avaliação não deve se limitar a medir resultados individuais, mas buscar compreender em que medida a experiência formativa pode contribuir para o avanço da consciência política, para o fortalecimento da organização coletiva e para a consolidação de uma prática revolucionária.

Em consonância com essa lógica, Freire (1996) defende a avaliação como um momento de diálogo crítico, no qual educadores(as) e educandos(as) analisam juntos(as) a experiência vivida e identificam limites e potencialidades. Avaliar, nesse sentido, significa problematizar o caminho percorrido, e não simplesmente atribuir notas ou classificações.

Um exemplo de concretização dessa concepção está nas assembleias de curso e nos já citados encontros nos núcleos de base previstos nos documentos, nos quais os(as) participantes, entre outros aspectos, refletem coletivamente sobre as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados e os aspectos a serem aprimorados. Dessa forma, a avaliação configura-se como experiência formativa e emancipadora, orientada à transformação do indivíduo e da coletividade.

5.2.1.4 Pedagogia do Movimento e Problematização

No tocante às entrevistas, sobre a Pedagogia do Movimento, a Discente 2 trata das contribuições da pedagogia do MST na sua vivência cotidiana e reforça a premissa de que se constituem sujeitos em construção, em movimento, para a transformação social. Destaca:

[...] a pedagogia da educação do campo [...] é uma pedagogia que está em movimento, não tem nada acabado, está tudo em construção dos sujeitos. A gente está nesse processo de construção permanente, de transformação social, transformação da consciência [...] (Discente 2).

A narrativa da Discente 2 revela, além de uma tomada de consciência sobre o seu processo de humanização, a noção do próprio inacabamento e da necessidade da conscientização como movimento permanente e capaz de transformar. Para Freire (1996), p.30):

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento.

Em outro fragmento da entrevista, a Discente 2 reforça, ainda, que na sua escola há uma preocupação com a formação crítica, com o estímulo à curiosidade por meio da práxis social que ocorre com o processo organizativo do Movimento (MST):

[...] a gente tenta, dentro da nossa escola, fazer com que esse sujeito [...] seja um ser pensante, uma pessoa que olha além do que ele está. Só que a gente sabe, e é real, a gente não consegue com todo mundo, mas a partir do momento que a gente consegue fazer com que o aluno entenda, que um trabalho que ele está fazendo, quando é de lavar um prato, de ir para o campo experimental, ele está se construindo como sujeito da história dele (Discente 2).

Observamos, nesse trecho, que a concepção que permeia a Pedagogia do Movimento tem, em sua base organizativa, um modo de fazer muito voltado para o campo da experiência e para o dia a dia. Entretanto, percebemos também uma preocupação com o estímulo para que as pessoas possam “ir além”, refletir sobre a própria prática e constituir-se como sujeitos, humanizar-se como seres históricos e sociais.

Freire (1996) alega que o(a) educador(a) democrático(a) tem o dever de, em sua prática docente, fortalecer a capacidade crítica do(a) educando(a) e a sua curiosidade. A curiosidade ingênua, embora resulte em um certo saber, ainda que metodologicamente impreciso, é característica do senso comum — o saber adquirido pela experiência. Pensar de forma certa, do ponto de vista do(a) professor(a), envolve tanto o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o incentivo à capacidade criativa do(a) educando(a).

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e *da vida* que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que, constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém, determinados (Freire, 1992, p. 51).

Isso implica um compromisso do(a) Educador(a) com o desenvolvimento da consciência crítica do(a) aluno(a), por saber que a transição da ingenuidade para a criticidade não ocorre automaticamente. A curiosidade ingênua, que inicialmente está ligada ao saber do senso comum, é a mesma que, ao se tornar mais rigorosa e sistemática, transforma-se em curiosidade epistemológica. Muda-se a qualidade, mas a essência permanece a mesma (Freire 1996).

Em outro destaque sobre a Pedagogia do Movimento, a Discente 3, por sua vez, expõe a sua percepção sobre a experiência formativa vivenciada e traz elementos que reforçam o processo de humanização dos(as) aprendentes no processo interativo da vivência e do ambiente que também se constituem como formadores:

[...] é um lugar de excelência quando se trata de formação. [...] Porque a forma também forma. Não é somente palavras, os estudos, os livros. O ambiente também forma. [...] a gente está em meio à natureza. Essa convivência com as pessoas, [...] com pessoas de outros países. Aí tem o pessoal da própria turma, pessoas do país inteiro que estão aqui. Isso tudo pra mim é muito educativo, muito educativo” (Discente 3).

É possível perceber no relato da Discente 3 uma preocupação com o papel constitutivo do espaço pedagógico, tanto no sentido de ambiente físico, quanto no sentido de ambiente social. Com base nessa compreensão, citamos Freire (1996) que avalia o espaço pedagógico como um texto a ser continuamente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.

Nesse contexto, quanto maior a solidariedade entre educadores(as) e educandos(as) na vivência desse espaço, mais ampliam-se as possibilidades de uma aprendizagem democrática na escola. Para Freire (1996), devemos reconhecer que, sem certas qualidades ou virtudes — como amorosidade, respeito ao próximo, tolerância, humildade, alegria, apreço pela vida, abertura ao novo, disposição para a mudança, persistência na luta, rejeição ao fatalismo, identificação com a esperança e compromisso com a justiça —, não é possível desenvolver uma experiência formativa progressista que vá além da ciência e da técnica.

Ainda no tocante à Pedagogia do Movimento, a Discente 4 ressalta a relevância das experiências formativas para a elevação da consciência na leitura do mundo, do movimento das pessoas e da pedagogia, visando melhorar a própria forma de pensar e agir por meio dessa inserção no que eles/elas chamam de "organicidade", o modelo interno de organização do Movimento.

Olha, eu digo, [...] da eficácia, da eficiência do nosso método, porque o Movimento, ele por si só já é um grande método de inserção de homens e mulheres que têm clareza, ainda que não tenha clareza de leitura de mundo, mas tem uma necessidade real". [...] "quando os trabalhadores e trabalhadoras entram no Movimento, então já traz pra gente uma grande responsabilidade, que é de fazer esse processo de formação. E ele se dá em movimento, ele se dá na vivência coletiva. Eu sou apaixonada pelo método de "organicidade", como o Movimento organiza sua base social". [...] essa vivência coletiva, ela se dá nesse processo, dessa formação, desse fazer, avaliar, refazer, atualizar. Então eu acho que esse é o método, esse é o jeito do Movimento ser movimento e nesse movimento formar pessoas, elevar o nível de consciência. E a partir daí a gente vivenciar as várias formas e métodos, os jeitos de vivência e convivência (Discente 4).

Nesse excerto é notória a presença de características importantes da Educação Problematizadora, como a humanização, a tomada de consciência, a ação dialética do movimento e a práxis, por meio da ação/reflexão. Essa fala confirma o pensamento de Freire (1987) sobre os(as) homens e mulheres como seres históricos e em processo contínuo de formação. Na concepção freireana, a Educação Problematizadora tem como ponto de partida o caráter histórico e a historicidade dos seres humanos. Por isso, reconhece-os como seres em constante transformação, inacabados e conscientes de sua própria incompletude.

Nessa compreensão reside a essência da educação, uma manifestação exclusivamente humana. Dessa forma, a educação se torna um processo

permanente, fundamentado tanto na incompletude dos seres humanos quanto na constante mudança da realidade (Freire, 1987).

Ainda nesse sentido, o Discente 5 discorre sobre a presença do debate de classes na experiência formativa da ENFF, destacando a concepção filosófica do Movimento sobre o mundo e as pessoas, a partir da defesa de um modelo sustentável de agricultura, a Agroecologia, em contraposição ao Agronegócio, como modelo econômico hegemônico no campo. Aborda, ainda, nesse contexto, a importância dos princípios e da concepção filosófica do Movimento sobre o mundo e as pessoas:

Também a Escola Florestan Fernandes trava o debate da classe entre dois projetos, que é o modelo da agricultura camponesa, o modelo que nós estamos discutindo sobre a Agroecologia, e ao mesmo tempo também faz esse debate do agronegócio, que só vem para destruir, para arrebentar, para acabar com o planeta. O Movimento tem como seus princípios na filosofia, a respeito da visão do mundo e de concepções gerais em relação às pessoas e aos humanos (Discente 5).

Em consonância com essa perspectiva, Freire (1996) propõe a solidariedade como um compromisso histórico de homens e mulheres, uma das formas de luta capazes de promover e estabelecer uma "ética universal do ser humano". Essa dimensão utópica encontra na *Pedagogia da Autonomia* uma de suas expressões possíveis, uma vez que autonomia e solidariedade estão interligadas. Assim, tão fundamental quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência de classe, a harmonia entre o que digo, escrevo e faço.

Ainda no tocante à Pedagogia do Movimento e à problematização, trazemos a percepção das contradições e a sua capacidade de gerar experiências válidas de superação a partir da fala da Discente 1:

Acho que aqui tem milhares de contradições ainda, que são partes do processo, são contradições que tem no dia a dia da escola, mas essa tentativa de fazer em outro lugar, outros processos formativos educativos, é uma experiência que serve para outros lugares, inclusive construir em outro sentido a educação (Discente 1).

O trecho, embora não especifique, sinaliza o reconhecimento da entrevistada da existência de contradições no cotidiano formativo da ENFF, mas, ao mesmo tempo, notamos o entendimento dessa experiência como possível modelo para outras realidades. Percebemos a compreensão dialética da existência de uma tensão entre a limitação contextual (contradições locais) e a perspectiva da dimensão aspiracional

de universalizar aprendizados, ou seja, a experiência pode ser simultaneamente incompleta e exemplar.

Com base nos fundamentos de Freire (1987), podemos articular essa visão com a ideia de que a Educação Problematizadora e Dialógica é um processo histórico e inacabado. Nesse sentido, as contradições são parte constitutiva da práxis que, quando refletida coletivamente, pode servir de matriz para outras práticas. Assim, uma experiência de contradição não é um modelo acabado, mas uma vivência que, por meio do diálogo e da sistematização, pode inspirar outras iniciativas formativas, exatamente na medida em que admite e trabalha criticamente suas próprias contradições.

Outra contradição, apontada pela Discente 2, refere-se à capacidade e às dificuldades de manter jovens no Movimento diante dos atrativos imediatistas oferecidos pelo mercado, em busca de mão de obra operacional.

Porque é muito fácil, é, às vezes você vê um menino daquele, a nossa região lá tem uma fábrica, e ele fala assim, ah tia, eu vou fazer só o segundo ano 'pra mim ir' pra fábrica. Não faz sentido, você pode muito mais do que você simplesmente ir pra fábrica para fazer um trabalho repetitivo, enquanto você pode fazer um trabalho mais pensante, um trabalho com o coletivo (Discente 2).

A fala expõe a contradição entre o horizonte de futuro socialmente oferecido (trabalho repetitivo na fábrica) e o horizonte pedagógico que o curso pretende abrir (formação crítica, trabalho coletivo e “ser mais”). Denotamos a apreensão de uma tensão entre a reprodução ocupacional e um projeto de humanização formativa, entre um destino social naturalizado e a possibilidade de transformação do projeto de vida por meio da educação.

No referencial de Freire (1987), isso remete ao embate entre “educação bancária” (que naturaliza papéis sociais) e Educação Libertadora/Dialógica (que convoca o estudante a ser sujeito). A fala indica a necessidade de experiências formativas que rompam com a naturalização do destino social por meio do estímulo ao que Freire denomina “curiosidade epistemológica”. Para além disso, remete à ideia de práxis coletiva, que permite ao sujeito “ser mais”. Portanto, a superação dessa contradição passa por estratégias formativas que ampliem o horizonte de possibilidades e incluam teoria e prática em contextos de luta social.

As observações realizadas evidenciaram que a Pedagogia do Movimento na ENFF se expressa de forma concreta, especialmente nos rituais cotidianos e nos espaços coletivos, para além das aulas formais. A presença constante das "místicas", das reuniões de núcleos de base, do trabalho coletivo e das atividades culturais mostrou que a dimensão formativa não se restringe ao campo intelectual, mas se expande por todos os momentos da vida comunitária.

Esse entrelaçamento entre vida e formação pedagógica foi percebido, por exemplo, quando uma atividade de limpeza ou preparo de refeições era tratada como oportunidade de reflexão sobre valores de igualdade e solidariedade. Assim, a pedagogia problematizadora do Movimento revelava-se não apenas em discursos, mas também em experiências formativas que desafiavam os(as) participantes a repensar papéis, hierarquias e rotinas internalizadas.

Em alguns momentos, houve debates sobre a divisão de responsabilidades. Essa tensão expunha o desafio de consolidar a coerência entre princípios proclamados e práticas efetivas. A observação, portanto, revelou que o Movimento aposta numa pedagogia que se constrói no atrito entre ideais e limites e incorpora o conflito como parte do aprendizado coletivo.

Os momentos observados na ENFF demonstram, ainda, que a Pedagogia do Movimento opera como prática histórica, na qual a reflexão emerge do fazer coletivo e retorna a ele na forma de consciência crítica. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de promover uma experiência pedagógica integral que forma educandos(as) políticos(as) comprometidos(as) com a transformação social (Freire, 1987).

Freire (1992) reafirma que a experiência formativa deve ser constantemente reelaborada à luz da realidade concreta, pois é nela que as contradições se tornam evidentes e surgem as possibilidades de superação. Essa abertura ao confronto de ideias e práticas é expressão da esperança ativa que alimenta a pedagogia libertadora, que não foge às contradições, mas as assume como motor da formação.

As tensões identificadas no cotidiano confirmam que o Movimento não trata a educação como uma prática acabada, mas como uma construção em aberto, marcada pela inconclusão humana. Desse modo, a Pedagogia do Movimento constitui-se como um exercício constante de problematização da própria experiência educativa, fiel à

concepção freireana de que ensinar exige refletir criticamente sobre o fazer, para que este não se converta em mera repetição, mas em abertura para o novo.

Na análise documental identificamos que a ENFF se constitui, desde a sua origem, como expressão prática da Pedagogia do Movimento, entendida como síntese das experiências formativas do MST e de outros Movimentos Populares. O PPP, em diversos momentos, ratifica que a ENFF é resultado direto da luta de classes e que sua pedagogia articula elementos que constituem a base de uma Educação voltada à construção de uma nova sociedade com valores socialistas.

Essa compreensão confere ao espaço educativo um caráter que vai além do ensino formal, pois coloca a luta, a organização coletiva, o trabalho e a cultura como matrizes formativas. No Livro ENFF, essa ideia é reforçada ao se relatar que “a escola é mais do que escola, assim como a terra é mais do que terra” (ENFF, 2020b, p.8), o que indica que a prática pedagógica ultrapassa os limites físicos da sala de aula para se enraizar no cotidiano da militância e na construção de uma nova sociedade.

Constatamos, assim, uma estreita relação com a proposta de Freire de uma educação enraizada na realidade concreta dos sujeitos. Paulo Freire (1987) destaca que a Educação Libertadora deve partir da prática social para, em diálogo com a teoria, promover a consciência crítica e a ação transformadora. Na ENFF, exemplos dessa pedagogia se concretizaram, por exemplo, no trabalho voluntário dos(as) militantes na construção física da escola. Erguer paredes de solo-cimento foi, ao mesmo tempo, um ato político, prático e formativo. O mesmo podemos afirmar quanto à organização dos mutirões de Trabalho Militante. Esses processos coletivos expressam a ideia de que a luta e a vida cotidiana são instâncias educativas, e que a Pedagogia do Movimento é um exercício permanente de problematização e recriação coletiva da realidade.

5.2.1.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Problematização

Nas entrevistas, sobre a Relação Educação Popular/Educação Superior Tradicional, podemos evidenciar a fala da Docente que ressalta a necessidade de romper com a lógica de que o conhecimento se encontra apenas nas instituições tradicionais de Educação Superior, de que o Movimento possui apenas vivências, não conhecimento. Exemplifica áreas de conhecimento de domínio hegemônico do

Movimento, como a Agroecologia, mas reconhece a importância do “conhecimento acumulado”, que é como as pessoas do Movimento denominam o saber científico oriundo das universidades:

[...] Quando os processos assim são reais, vivos e há abertura das pessoas, acho que uma das coisas importantes é justamente desmistificar essa ideia que o conhecimento está na universidade. E as pessoas que estão aqui, elas têm outras coisas, têm vivências, mas não têm conhecimento. [...] Se você quer pensar a realização da Agroecologia, você não vai na universidade. Você vai justamente nas organizações que estão realizando, porque elas estão realizando na prática, produzindo conhecimento e dialogando com o conhecimento acumulado (Docente).

É perceptível na fala da Docente que na relação entre o Ensino Superior Tradicional e a Educação Popular podem existir trocas e abertura para o diálogo. Nota-se que a maior preocupação está no reconhecimento das potencialidades do tipo de conhecimento produzido em cada instituição, guardadas as diferenças.

Sobre a experiência formativa em si, Freire afirma que nas relações com os outros, que podem ter feito escolhas diferentes das suas em termos de política, ética, estética ou pedagogia, não devo partir da ideia de "conquistá-los" (as) a qualquer custo, nem temer que eles (as) tentem "conquistar-me". O encontro acontece no respeito às nossas diferenças e na coerência entre o que faço e o que digo (Freire, 1996). Nesse sentido, percebemos a defesa do diálogo com o diferente e da abertura ao novo, sem hierarquias.

A Docente destaca, ainda, por meio de exemplos, que ambos os saberes, da Educação Popular e da Educação Tradicional, são necessários e complementares e que ambos possuem teoria e possuem prática:

[...] [a referência para pensar um novo modelo de agricultura hoje não está na universidade. Está nos Movimentos populares do campo. [...] como determinadas coisas o acúmulo está mais na universidade. Pesquisa de ponta, pesquisa de base, etc. pela lógica, etc. Que também são necessárias. [...] Nós temos a teoria, a universidade tem a teoria. O Movimento também tem a teoria, entende? E a universidade poderá ter práticas, se algumas têm. Algumas têm. Não é? E algumas são mais encasteladas (Docente).

Notamos, mais uma vez, no discurso da Docente, o entendimento de que, apesar de atuarem com lógicas diferentes e dentro de sistemas institucionais completamente díspares em termos de formalidade e informalidade, os dois modelos de educação podem ser viáveis tanto em termos teóricos quanto no campo da prática.

Na concepção de Freire (1987), a experiência formativa problematizadora apresenta aos indivíduos sua situação como um problema a ser compreendido. Ela coloca essa realidade diante deles/delas como objeto do seu ato cognoscente, de modo a permitir a superação de uma percepção mágica ou ingênua que possam ter. Ao aprofundarem sua conscientização sobre a situação, as pessoas se apropriam dela como uma realidade histórica, passível de ser transformada por suas próprias ações.

Portanto, ao considerar essa perspectiva na fala da docente, denotamos que apesar de haver a compreensão de que o modelo educativo destes espaços de Educação Superior possui realidades desiguais do ponto de vista da institucionalidade, não há um impedimento para que ocorra a práxis (ação/reflexão), com a saída do conhecimento do nível doxa para o logos, já que há uma percepção de que ambos trabalham teoria e prática. Apesar da diferença de lógica que preside a cada um dos sistemas, o processo cognoscente de ambos pode levar ao aprofundamento da consciência e à transformação da realidade.

Ainda sobre a Educação Problematizadora, entendida como uma experiência humanista e libertadora, para Freire (1987), o essencial é que aqueles (as) submetidos (as) à dominação lutem por sua emancipação. Por isso, essa educação, na qual educadores(as) e educandos(as) se tornam sujeitos do processo, supera tanto o intelectualismo alienante quanto o autoritarismo do “Educador(a) bancário(a)”, e também a falsa consciência sobre o mundo.

Essa perspectiva pode ser notada quando a fala da Docente denota que o Movimento tem capacidade teórica e prática, como sujeito e objeto da sua experiência formativa, o que o torna capaz de produzir e compartilhar aprendizagens e saberes de forma emancipada, tanto quanto fazem os espaços formais.

Desta maneira, quanto a problematização dos conteúdos e das práticas e a luta pela libertação, a fala da Docente nos leva a refletir que não há por que dicotomizar os modelos educacionais tradicionais e os populares, uma vez que, a depender da concepção que norteia o seu projeto de educação, pode ocorrer em ambos os ambientes a produção de saberes humanizadores e desalienantes, tanto teóricos quanto práticos.

Sobre contradições, a Docente 1 traz a vivência da "mística" do Movimento como elemento que desestabiliza, mas, de forma paradoxal, pode envolver e mobilizar professores(as) universitários(as) parceiros(as):

[...] A experiência da "mística", ela é completamente, assim, ela não é presente no ambiente universitário, de modo geral, né? [...] Então, assim, em muitas das parcerias que nós fizemos, esse momento causava, sabe, como eu digo, um grande impacto, né? Mas é interessante como o processo, sabe, se continua acontecendo ali, de repente você começa a envolver as pessoas, né? Os professores começam a se envolver e começam a descobrir o que que é isso, de como isso poderia estar no seu ambiente, assim, né? Então, a "mística" é uma coisa muito forte, assim, de promover, digamos assim, essa desestabilização, né? (Docente 1).

A fala evidencia a contradição entre a racionalidade acadêmica formal e os elementos simbólicos/rituais do Movimento ("mística"), cuja presença pode desestabilizar, mas também abrir possibilidades de envolvimento afetivo e político. A tensão que leva à superação consiste em integrar sensibilidade, símbolos e experiência política ("mística") sem reduzir o rigor epistemológico, ao encontrar um campo de coexistência entre razão e afetividade política.

Nesse sentido, a "mística" pode ser compreendida como um componente cultural que favorece a união, o envolvimento e a abertura emocional necessários ao diálogo transformador. Freire (1987) defende que o diálogo se sustenta no amor e na fé dos homens. A "mística", assim, pode funcionar como vivência que mobiliza esses elementos ético-políticos e promove a desestabilização criativa necessária ao surgimento de novas consciências e de compromissos coletivos.

As observações sobre as atividades que envolviam debates sobre a relação entre a Educação Popular e a Educação Superior Tradicional revelaram um esforço coletivo de afirmação da legitimidade dos saberes produzidos no seio dos Movimentos Sociais. Em várias ocasiões, as discussões ressaltaram que os conteúdos tratados na ENFF não são meros complementos da formação acadêmica convencional, mas conhecimentos enraizados na prática social e política do campesinato e de outros Movimentos Populares.

Esse reconhecimento emergia não apenas nos momentos de aula, mas também nas rodas de conversa, nas quais referências à história de luta do MST e à sabedoria acumulada pelos(as) trabalhadores(as) eram reiteradas como patrimônios legítimos do saber.

Ao mesmo tempo, a observação indicou que essa relação com a Universidade Tradicional permanece permeada por contradições. Houve registros de críticas à impossibilidade de maior tempo destinado a uma abertura real ao diálogo com os(as)

docentes externos(as), o que reproduz uma lógica de prevalência da transmissão unilateral de conhecimento.

Nessas situações, percebemos algum desconforto por parte dos(as) participantes. Esse dado evidencia que, embora a proposta seja de diálogo horizontal entre saberes, na prática, surgem tensões ligadas a hierarquias institucionais e epistemológicas ainda fortemente arraigadas. Para Freire (1987), numa relação dialógica e problematizadora, é necessário reconhecer a incompletude de todos os sujeitos e a historicidade de todo saber.

Freire (1992) também alerta para a necessidade de manter a esperança ativa mesmo diante das contradições persistentes. Essa esperança se traduz, no caso da ENFF, na insistência em construir pontes com a Universidade Tradicional, ainda que estas sejam tensas e marcadas por disputas. A observação mostrou que, mesmo quando surgiam atritos, os coletivos buscavam reelaborar a experiência, propor alternativas de maior inserção dos(as) docentes nos territórios e de maior valorização dos saberes populares. Essa insistência é expressão de uma luta pela superação da “cultura do silêncio”, em que o conhecimento das classes populares é frequentemente invisibilizado.

Assim, as observações confirmam que a ENFF se posiciona como espaço privilegiado de síntese cultural, no sentido proposto por Freire (1987), ao buscar integrar saberes acadêmicos e populares, sem permitir que os primeiros se imponham aos segundos. A problematização emerge, então, como caminho para superar a hierarquia dos conhecimentos e afirmar a legitimidade da pedagogia construída pelos Movimentos Sociais como experiência educativa transformadora.

Nos documentos institucionais da ENFF, não consta, de forma explícita, uma comparação direta entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Superior Popular. No entanto, há elementos que permitem inferir uma relação crítica entre os dois campos. O PPP afirma que a ENFF não se reduz à sua estrutura física, mas constitui-se como um “Projeto Político-Pedagógico” orientado pela luta de classes e pela emancipação da classe trabalhadora.

Essa formulação rompe com a lógica tradicional das Instituições de Ensino Superior, que, em alguns momentos e aspectos, reproduzem padrões elitistas e excludentes. A ENFF se apresenta, ao contrário, como uma escola internacionalista, construída com base no trabalho voluntário, na solidariedade e na pedagogia

socialista. Assim, assume uma função formativa de militantes e dirigentes, e não de reprodução de elites acadêmicas e/ou econômicas e sociais.

Embora não haja, nos textos analisados, menção à Educação Superior Popular como categoria conceitual, as experiências descritas nos dois documentos aproximam a ENFF dessa ideia, a exemplo dos cursos realizados em parceria com instituições públicas, programas de escolarização e parcerias internacionais, núcleos de teoria política nacional e internacional, além da formação de "quadros" técnicos e políticos para o MST.

Esses elementos indicam que a ENFF atua como um espaço de formação superior popular, não no sentido tradicionalmente conhecido, mas como um espaço onde se busca, por meio da problematização, superar a "educação bancária" e construir uma pedagogia da práxis, em conformidade com a *Pedagogia do Oprimido*. Freire (1996) lembra que a Educação Libertadora "não pode ser neutra" e deve assumir um compromisso ético-político com os oprimidos, o que se reflete na concepção da ENFF de formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Em síntese, apesar de não haver um tópico específico nos documentos que contraponha diretamente Educação Superior Tradicional e Educação Superior Popular, no conjunto do projeto pedagógico da ENFF, parcerias com universidades públicas, formação de "quadros", valorização do trabalho e da solidariedade como princípios formativos, sugerem uma experiência formativa contra-hegemônica, mais próxima do que Freire propõe como Educação Popular transformadora do que do modelo tradicional de Educação Superior.

5.2.2 Educação Dialógica na ENFF

O presente tópico leva em consideração a compreensão das dimensões presentes na concepção dialógica da educação: *sujeitos dialógicos; encontro dos homens e das mulheres, mediatizados pelo mundo; amor pelos homens e mulheres; fé (confiança) nos homens e mulheres; humildade e esperança; diálogo crítico-problematizador, pessoas críticas, curiosas, indagadoras*"; e o *diálogo reflexivo sobre a ação*. (Freire 1987; Freire 1992; Freire 1996). Assim, continuaremos, com base nessa perspectiva teórica, a análise das entrevistas, observações e documentos

institucionais da Escola Florestan Fernandes (ENFF) em cada uma das subcategorias que compõem o nosso quadro metodológico.

5.2.2.1 Metodologia Dialógica

Nas entrevistas, quanto aos aspectos metodológicos da experiência formativa estudada na Florestan Fernandes, podemos destacar alguns trechos de falas que se relacionam à concepção de Educação Dialógica de Paulo Freire. Na fala da Discente 1, por exemplo, quando descreve as características metodológicas dos núcleos de base, nota-se a primazia pela atuação dos sujeitos na experiência formativa de reflexão crítica coletiva:

Os núcleos de base são o coração de cada um dos cursos. É nesse momento que o estudante também se torna protagonista do seu ato educativo. Então, ele vai tanto como processo de estudo, de grupo de estudo, de tirar dúvidas, ler textos juntos, poder discutir questões. [...] eu acho que como funciona essa "organicidade", você ter esses processos de poder ter o espaço de falar sobre a aula, de poder falar sobre o conteúdo, de poder avaliar o curso, eu acho que vão dando elementos para você se comprometer a de fato participar efetivamente (Discente 1).

Nesse sentido, percebemos uma metodologia que envolve aspectos como fé nos homens e mulheres, incentivo ao diálogo crítico problematizador, além do estímulo à curiosidade, como fundamentos dialógicos da Educação. Em consonância com essa ideia, Freire defende que, como um encontro entre indivíduos que pronunciam o mundo, o diálogo não deve ser uma concessão unilateral de um indivíduo ao outro. É um ato criativo, em que a conquista é do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um indivíduo sobre o outro (Freire, 1987).

Ainda nesse sentido, assinala que o estímulo à reflexão crítica e à curiosidade epistemológica é essencial para a experiência formativa. A dialogicidade não elimina momentos de explicação por parte do(a) professor(a), mas exige que tanto educadores(as) quanto educandos(as) mantenham uma postura aberta e questionadora (Freire, 1996). “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (Freire, 1992, p.61).

Sobre a experiência metodológica de interação entre os núcleos de base e a plenária do curso, a fala seguinte, feita pela Coordenação Pedagógica, explica a

dinâmica que, na sua compreensão, segue a lógica freireana, com um encadeamento de discussões que ocorrem de forma coordenada, a princípio na plenária e, posteriormente, nos núcleos, com a eleição de representantes, que irão retornar com a sistematização das reflexões ao grupo maior.

[...] você vai ter no núcleo de base uma coordenadora, um coordenador, um relator, uma relatora, e eles têm a tarefa de sistematizar e devolver isso para nós de uma forma mais elaborada, a partir da percepção deles também, e a gente coloca sempre isso na plenária, sempre você vai ver uma discussão, alguém problematiza bem na perspectiva freireana, alguém levanta o debate, a gente vai para os núcleos de base fazer o debate, todo mundo fala, todo mundo participa, levanta questões, volta para a plenária e depois a gente vai tentando sistematizar de maneira coletiva (Coord. Pedagógica).

Confirmamos, nesta fala, fundamentos já citados anteriormente que validam características importantes da Educação Dialógica, como o diálogo reflexivo e o encontro de sujeitos dialógicos e indagadores para a pronúncia do mundo, por meio de uma sistematização coletiva. Todos esses elementos coadunam-se com a construção de Freire, quando define o diálogo como “este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Acrescenta, ainda que, “se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (Freire, 1987, p.45).

Além dos pontos citados, nos fragmentos seguintes, o discurso da Coordenação evidencia a importância de que, nos núcleos de base, haja representantes de todas as regiões do país, bem como o equilíbrio entre participantes dos gêneros masculino e feminino e a representatividade de grupos LGBTQIA+ e de outros coletivos. Na visão da Coordenação, nesses diálogos entre perfis e grupos distintos, é possível o compartilhamento de vivências bem diversas, o que, por si só, já é educativo.

O Brasil é muito grande, então uma oportunidade que a gente tem de encontrar todos nós e uma oportunidade também de conhecer a diversidade das nossas regiões [...] os nossos núcleos de base, procuram contemplar a diversidade das regiões do Brasil, então sempre você vai encontrar o Amazonas dialogando com o Centro-Oeste, por sua vez dialogando com o Sudeste, por sua vez dialogando com a região Sul do país [...] (Coord. Pedagógica).

Vamos encontrar também um equilíbrio entre homens e mulheres, entre a participação da juventude, a participação das pessoas que têm um pouco

mais de tempo de vida, encontrar todas as categorias, os grupos LGBT, as pessoas que estão nos debates coletivos de Agroecologia, então a gente procura olhar esse todo e organizar essa diversidade nos núcleos [...] a gente quer que todo mundo dialogue entre si, então essa própria vivência, como você bem está observando, é essa vivência altamente educativa (Coord. Pedagógica).

É possível captar, nos trechos supracitados, outros elementos da Educação Dialógica nas falas da Coordenação Pedagógica, quando, novamente, se refere aos núcleos de base, como a presença da diversidade, da humildade, da esperança e, mais uma vez, da pronúncia coletiva. Nesse contexto, para Freire, a verdadeira dialogicidade pressupõe que os(as) educandos(as) aprendam e cresçam na diferença, respeitando-a. Tal postura é própria de seres inacabados, conscientes de sua condição e radicalmente éticos. Qualquer discriminação, seja racial, de gênero ou de classe, é imoral, e o combate a essas práticas é um dever ético (Freire, 1996).

Salienta, ademais, que o diálogo também pressupõe uma fé intensa nos homens e nas mulheres, em sua capacidade de criar, recriar e “ser mais”, um direito inalienável de todos os seres humanos. Sem essa fé, o diálogo se torna uma farsa, transformando-se, na melhor das hipóteses, em manipulação (Freire, 1987).

Assim, o diálogo verdadeiro se fundamenta no amor, na humildade e na fé nos homens e nas mulheres, ao estabelecer uma relação horizontal baseada na confiança mútua (Freire, 1987). “O aprendizado, afinal, de que numa nova prática democrática, é possível ir ampliando os espaços para os pactos entre as classes e ir consolidando o diálogo entre diferentes” (Freire, 1992, p.101). Desse modo, é possível o aprofundamento das posições radicais e a superação das posições sectárias, extremistas.

As observações realizadas no cotidiano da formação estudada corroboram a ideia de que a metodologia da ENFF é atravessada pela centralidade dos núcleos de base como espaço de diálogo e de elaboração coletiva do conhecimento. Durante as reuniões desses núcleos, notamos que cada participante tinha a oportunidade de intervir, levantar questões ou até tensionar aspectos das aulas. Esse movimento, longe de ser apenas formal, revelava-se um exercício prático da centralidade estudantil. Os(as) discentes assumiam a tarefa de interpretar os conteúdos, relacioná-los às suas próprias vivências e devolvê-los ao grupo em forma de reflexão crítica.

Constatamos, ainda, que a "organicidade" desse método se evidenciava não apenas nos núcleos, mas também no trânsito constante entre eles/elas e as plenárias.

Nas observações, foi possível perceber que o fluxo plenária/núcleos/plenária possibilitava a construção de um pensamento articulado, em que o que era levantado em escala ampliada era retomado em pequenos grupos e, posteriormente, devolvido ao coletivo. Esse processo reforçava tanto a responsabilidade individual quanto a coletiva na produção do conhecimento, assegurando que nenhuma voz ficasse invisibilizada.

Outro ponto relevante registrado foi a já mencionada diversidade, buscada intencionalmente na composição dos núcleos. A convivência com essa diversidade constituía, na prática, um exercício pedagógico de abertura ao(à) outro(a) e de valorização da diferença. Isso se refletia em falas carregadas de experiências regionais e culturais distintas, que eram acolhidas como parte da experiência formativa.

Essa metodologia dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1987), no qual ele destaca que o diálogo não pode ser uma concessão, mas precisa ser um ato de criação coletiva, no qual os sujeitos, mediatizados pelo mundo, pronunciam-no e, ao fazê-lo, se transformam. Assim, compreendemos que os núcleos de base observados materializam essa concepção, uma vez que não se tratava de ouvir passivamente conteúdos, mas de transformá-los em palavra própria, carregada de historicidade.

Freire (1992) reitera que a verdadeira experiência dialógica exige abertura ao novo e reconhecimento de que a diversidade de vozes não é obstáculo, mas condição para a construção de consensos e para a criação da multiculturalidade. Essa perspectiva se manifesta nas experiências registradas, nas quais o encontro era compreendido como uma oportunidade educativa em si mesma. Além disso, a convivência entre juventude e experiência, entre mulheres e homens, e pessoas com diferentes orientações sexuais e identidade de gênero, ampliava as possibilidades de leitura crítica do mundo.

Freire (1996) reforça que ensinar exige escuta e disponibilidade para aprender com o(a) educando(a). A sistematização coletiva observada nos núcleos é expressão desse princípio, pois o(a) coordenador(a) ou relator(a) não apenas organiza o debate, mas também incorpora a interpretação própria de cada grupo. Essa prática revela a concepção freireana de que ninguém educa ninguém isoladamente, mas todos(as) se educam em comunhão, ao compartilharem sua leitura da realidade.

Contudo, nossa observação também revelou contradições. Em alguns núcleos, verificamos desigualdade na participação. Enquanto algumas pessoas falavam por longo tempo, outras permaneciam em silêncio, o que pode sugerir a necessidade de maior compreensão e gestão da horizontalidade. Além disso, em certos momentos, os debates se diluíram em narrativas pessoais, sem chegar a um aprofundamento crítico, o que levava os coordenadores(as) a intervirem para retomar o foco. Esses elementos indicam os desafios de concretizar, no cotidiano, uma metodologia radicalmente dialógica.

Por fim, podemos afirmar que a experiência metodológica da ENFF, mesmo com aspectos limitantes, aproxima-se da concepção freireana de diálogo como encontro entre sujeitos inacabados, que aprendem na diferença e no respeito mútuo. A dialeticidade plenária-núcleo-plenária, aliada à valorização da diversidade e à busca pela escuta ativa, demonstra a tentativa concreta de romper com modelos “bancários” de ensino e de consolidar uma educação que se sabe histórica, política e progressista.

Quanto aos dados documentais, constatamos que a metodologia formativa proposta pela ENFF está permeada pelo princípio do diálogo como mediação pedagógica. O PPP explicita que as experiências formativas são “contínuas, amplas, permanentes e sistemáticas de reflexão sobre a prática” (ENFF, 2020a, p.21), o que só se concretiza mediante uma relação dialógica entre educadores(as) e educandos(as).

Essa concepção rompe com hierarquias rígidas e coloca a prática coletiva, o debate e a sistematização como momentos centrais. A presença de núcleos de curso, assembleias e coletivos de “brigadas” expressa um modo de organizar o cotidiano em que o diálogo é o caminho para a construção coletiva do conhecimento.

Esse horizonte dialoga diretamente com Paulo Freire (1987), para quem o diálogo é a essência da Educação Libertadora: “não há diálogo se não há humildade, amor e fé nos homens”. Na ENFF, o diálogo não é apenas um recurso didático, mas também o fundamento da Pedagogia do Movimento. É por meio dele que as contradições emergem, que os indivíduos e os coletivos se reconhecem e que a práxis se fortalece. Um exemplo é a realização de seminários e ciclos de debates com organizações populares nacionais e internacionais, registrados no *Livro ENFF*, nos quais diferentes experiências são socializadas e problematizadas, ampliando o horizonte crítico e formativo.

5.2.2.2 Ensino/Aprendizagem Dialógicos

Quanto às entrevistas, destacamos a percepção sobre a vivência pedagógica e a experiência de ensino/aprendizagem, quando a Discente 4 relata a existência de um diálogo crítico nas experiências pedagógicas no espaço da ENFF. Observa que, no diálogo entre os educandos(as), são partilhadas condições objetivas que eles/elas trazem ao refletir sobre as suas experiências concretas, sejam elas específicas ou comuns ao grupo.

A gente tem esse espaço enquanto essa coletividade que traz as suas especificidades, mas traz aquilo que é comum a todos, e a gente pode, tanto num debate coletivo quanto nas trocas de experiência, aprender, e essas trocas são muito interessantes, então para nós, pelo menos para mim, é um grande processo de formação (Discente 4).

Notamos, nesse fragmento de fala, mais uma vez, a presença de elementos da dialogicidade freireana, como o encontro de homens e mulheres mediatizados pelo mundo e a capacidade de homens e mulheres de fazer e se refazer. Freire acredita no diálogo como condição existencial que, como momento de encontro em que reflexão e ação se unificam para transformar e humanizar o mundo, não pode se limitar à transmissão de ideias de um sujeito a outro, nem à simples troca de pensamentos a serem consumidos (Freire, 1987).

Nesse mesmo sentido, Freire (1996) afirma que a prática dialógica implica a abertura respeitosa ao outro, compreendendo essa atitude como parte essencial da busca por respostas e explicações. Essa abertura reafirma a condição inacabada do ser humano e fortalece a relação dialógica como processo histórico e transformador.

Ainda sobre ensinar/aprender, o Discente 5 salienta o aspecto pedagógico da vivência com os(as) facilitadores(as) e os pares e cita a pedagogia de Paulo Freire em sua fala, ao apontar que, na ENFF, as pessoas podem expressar, de forma crítica, suas posições e ponderações.

A questão da vivência pedagógica, eu acho que a Escola Nacional traz bem claro essa questão da pedagogia, que trabalha tanto a questão da pedagogia do Paulo Freire, onde as pessoas também possam ter sua opinião mais crítica, trazer suas reflexões importantes [...] (Discente 5)

Observamos, além de uma alusão direta à perspectiva dialógica de Freire, a compreensão, pelo Discente 5, desse diálogo como crítico, reflexivo e problematizador. Conforme Freire (1987), “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (Freire, 1987, p.47).

Entretanto, adverte, na *Pedagogia da Esperança*, que é preciso ir além, “alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos”. O desvelamento da realidade é, sim, um movimento para a sua superação, mas faz-se necessário o engajamento “na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão” (Freire, 1992, p.16).

Ainda sobre o diálogo na experiência formativa, a Discente 4 registra, em sua fala, uma contradição presente na formação pesquisada. Faz, em sua intervenção, uma importante observação sobre a falta de debates com os(as) professores(as) externos(as) antes e depois das aulas.

Mas na sua grande maioria os professores que vêm trabalhar com o nosso povo, assessorar conteúdos, são da nossa perspectiva política. Então, a gente tem que discutir metodologia, discutir conteúdo, a ementa do que a gente gostaria que fosse trabalhada, que fosse pautada... Eu diria que talvez a gente perde uma riqueza que é fazer esse debate, antes e depois, com esses que vêm contribuir. Há um processo que corre também, que todo mundo tem seus afazeres, então acho que a gente perde essa riqueza. Eu já fiz algumas avaliações nesse sentido (Discente 4).

A fala evidencia uma contradição prática ao afirmar que, embora os(as) intelectuais estejam, em sua maioria, alinhados(as) politicamente ao Movimento, persiste uma lacuna quanto à ausência de um diálogo aprofundado pré e pós-ação que poderia, na percepção da respondente, ampliar a riqueza formativa. Ou seja, convive-se com uma convergência ideológica que, paradoxalmente, não garante a integralidade da experiência formativa (pré-avaliação, devolutiva, aprofundamento), o que pode resultar na perda de potencial didático-pedagógico.

Quando pensamos na perspectiva freireana, esse impasse remete diretamente à exigência de uma práxis que articule reflexão e ação de forma contínua. O simples alinhamento político não substitui a necessária problematização coletiva dos conteúdos e metodologias. A ausência do debate antes e depois pode se constituir em um obstáculo para que o saber seja “forjado com o povo e não para ele” (Freire,

1987), o que pode comprometer a possibilidade de o conhecimento voltar à base como instrumento de transformação. Portanto, trata-se de uma contradição entre a intenção política e os procedimentos práticos que só pode ser superada por meio da ampliação dos momentos dialógicos e avaliativos previstos na experiência formativa.

Nas observações realizadas durante o curso, tanto em sala quanto nos espaços coletivos, ficou evidente que a experiência formativa da ENFF não se restringe à transmissão de conteúdos, mas constitui um ato relacional em que educadores(as) e educandos(as) compartilham experiências, impressões e saberes.

Constatamos que o ambiente era constantemente marcado por perguntas abertas, provocações críticas e estímulo à participação. Não raro, docentes externos adaptavam a sua linguagem e os exemplos às vivências camponesas, sendo interpelados(as) pelos(as) discentes que traziam referências da sua prática cotidiana. Essa reciprocidade criava um fluxo de ensino que não se encerrava na aula formal, mas se estendia às rodas informais, aos grupos de leitura e estudo e até aos momentos de trabalho coletivo.

Um elemento recorrente observado foi a valorização da experiência concreta como ponto de partida do aprendizado. Muitos debates começaram com a exposição de situações vividas nos assentamentos/acampamentos, como conflitos por terra, desafios produtivos ou mesmo tensões relacionais, que eram problematizados e articulados aos conceitos teóricos trazidos pelos(as) educadores(as). Entendemos que esse fluxo ancora a aprendizagem na vida real, o que torna o conhecimento não apenas mais acessível, mas também significativo para os(as) participantes.

Freire (1992) lembra que a conscientização exige o movimento entre o vivido e o pensado, no qual os sujeitos reelaboram sua leitura do mundo. Essa dialética se manifesta nos espaços formativos da ENFF, quando os(as) participantes, ao refletirem sobre a opressão e os desafios da militância, não apenas nomeiam os problemas, mas também constroem coletivamente alternativas para enfrentá-los.

Entretanto, também registramos contradições quando, em algumas ocasiões, os debates perdiam profundidade por conta do tempo curto ou da priorização de conteúdos densos, sem espaço para maior problematização coletiva. Essa tensão revela os limites de conciliar rigor acadêmico e horizontalidade pedagógica.

Freire (1996) sublinha que ensinar exige pesquisa e respeito à autonomia do(a) educando(a). Nas atividades observadas, essa exigência se manifestava na constante

busca por diálogo horizontal, assim como nos próprios momentos de contradição. Mesmo nas ocasiões em que o diálogo não se mostrava tão horizontalizado, os(as) estudantes reivindicavam um lugar de sujeitos do processo. Esse dado confirma que a Educação Dialógica não é automática nem isenta de disputas, mas requer vigilância permanente contra experiências formativas unilaterais, mesmo em espaços que se propõem libertadores.

Por fim, podemos afirmar que a aprendizagem na ENFF, ainda que permeada por contradições práticas de tempo, metodologia e outras, se aproxima de uma experiência dialógica freireana, na medida em que se constrói na troca, na abertura ao outro e na integração da experiência à teoria, ao reafirmar a centralidade da práxis como eixo de toda a experiência formativa. Destarte, ao se engajar criticamente na construção do conhecimento, educandos(as) e educadores(as) reconhecem-se como sujeitos inacabados, em constante movimento de “ser mais”.

Nos documentos da ENFF, identificamos que o ensino e a aprendizagem aparecem como experiências coletivas que se dão em diálogo permanente entre as pessoas. O PPP ressalta que a formação política não pode ser privilégio apenas dos(as) dirigentes, mas também precisa alcançar toda a militância, para que todos(as) sejam críticos(as) da realidade e capazes de produzir novos conhecimentos a partir de suas experiências.

Esse princípio institucionalizado pelo Projeto Pedagógico da escola busca a ruptura com a verticalidade da transmissão unilateral do saber e reforça a ideia de que ensinar e aprender são movimentos simultâneos, em que quem ensina aprende e quem aprende também ensina, o que encontra ressonância em Freire (1996).

Na ENFF, isso se torna realidade nos momentos educativos construídos coletivamente. Os(as) militantes que assumem funções específicas, seja na organização do trabalho cotidiano, seja na condução de debates, compartilham saberes e, ao mesmo tempo, incorporam novos aprendizados a partir do convívio e da reflexão conjunta.

Observamos essa mesma dinâmica desde a construção da Escola. O Livro ENFF exemplifica esse antecedente ao relatar como a própria construção da escola foi transformada em uma experiência formativa. Ao levantar paredes, organizar mutirões e planejar cursos, os(as) participantes estavam simultaneamente ensinando e aprendendo, num exercício dialógico permanente.

5.2.2.3 Avaliação Dialógica

Nas entrevistas, no tocante a avaliação, mais uma vez, a Coordenação Pedagógica evidencia o diálogo quando expressa o seu caráter sistêmico e comunitário, mesmo com a ocorrência de planejamento prévio pelos(as) (as). Ressalta a participação coletiva na experiência formativa desde o momento inicial, por meio da leitura e discussão de um documento em que constam as etapas do cronograma pedagógico do curso, o modelo organizativo da escola em termos de horários, bem como o modelo organizativo e as atividades dos núcleos de base que, para além das atividades pedagógicas intelectuais do curso, desenvolvem trabalhos voluntários diversos na escola, também considerados pedagógicos. Declara, ainda, que o referido documento é estudado ao final do curso para discutir o alcance dos resultados.

[...] a avaliação em geral é um processo coletivo, mas a gente pensa antes que a gente vai fazer avaliação e assim, quando a gente chega, a gente tem uma espécie de um instrumental de leitura coletiva, discussão coletiva, então esses núcleos de base, o jeito de se organizar, a participação no trabalho voluntário, os horários da casa. Ao final da semana, pegar esse mesmo documento, estudá-lo, novamente, ver se a gente conseguiu alcançar os objetivos e o que faltou (Coordenação Pedagógica).

É possível perceber que todos esses momentos de envolvimento dos(as) participantes na experiência de formação e na posterior avaliação da mesma denotam a presença de pilares apreciados pela Educação Dialógica, como o amor pelos homens e mulheres, fé (confiança) nestes homens e mulheres e a humildade e a esperança no seu poder de construção.

Nessa mesma direção, quando aborda sobre amor, humildade e esperança, Freire (1987) acredita que o diálogo requer um profundo amor pelos (as) homens e mulheres e pelo mundo. Para ele, não se pode recriar o mundo sem esse amor, que confere vitalidade ao ato criativo. De igual modo, acrescenta que o diálogo exige humildade. A recriação do mundo não pode ser um ato arrogante, mas sim de comunhão, onde não há ignorantes absolutos nem sábios absolutos, apenas indivíduos que buscam conhecimento em conjunto. Por fim, alega que a esperança é igualmente essencial ao diálogo. Não se trata de uma espera passiva, mas de um movimento ativo e transformador. Ao lutar com esperança, o ser humano projeta e constrói o futuro.

Sobre avaliação, tempo para debates e temas importantes para atualização e discussão a Discente 4 aborda um aspecto de relevante de contradição:

A avaliação serve para a gente melhorar, primeiro analisar aquilo que foi muito positivo, aquilo que foi pouco positivo, mas aquilo que ainda permanece como desafio. Por exemplo, a gente avalia aqui, que daí já é uma avaliação quase geral, os tempos foram poucos para a atualização dos debates e para fazer as questões que a gente acha pertinentes. Temas que a gente achou que nós avaliamos como importantes, que talvez não tenha sido pensado para estar dentro desse curso, por uma questão também de tempo (Discente 4).

A fala evidencia, por meio de um exemplo prático, a percepção da participante acerca da contradição entre as intenções formativas (atualizar debates, aprofundar temas) e as limitações temporais e estruturais do curso. Nesse sentido, aponta a avaliação como mecanismo necessário para a melhoria diante de desafios práticos que impedem a plena realização dos objetivos epistemológicos e políticos.

Segundo o enquadramento teórico de Freire (1987; 1996), a avaliação deve ser processual, coletiva e orientada à emancipação, não à domesticação. O reconhecimento dos limites temporais e a proposição de avaliação crítica convergem com a ideia freireana de que avaliar é uma oportunidade de deslocamento para o “falar com”. Assim, trata-se de um momento para reelaborar a práxis e reorientar as ações futuras. Dessa forma, a identificação pela entrevistada da contradição entre o aprofundamento dos temas necessários e o tempo destinado à discussão se presta como dado para revelar a superação por meio dos momentos avaliativos.

Nas observações realizadas, pudemos constatar e confirmar a fala da Coordenação quanto a avaliação não se configurar como um momento isolado e burocrático, mas como um processo contínuo que se consolida em diversos espaços formativos. Nos núcleos de base, por exemplo, percebemos que os(as) estudantes eram estimulados(as) a avaliar não apenas o conteúdo das aulas, mas também as metodologias, os tempos dedicados aos debates e até a organização coletiva da vida cotidiana. Essa prática fazia com que a avaliação fosse entendida como parte constitutiva da própria formação, um exercício de diálogo e de corresponsabilidade.

Observamos, no entanto, que, de fato, em algumas situações, o tempo destinado à avaliação era reduzido, o que limitava a possibilidade de aprofundar as contradições ou propor encaminhamentos coletivos mais robustos. Esse dado revela que, embora o princípio da avaliação participativa fosse adotado, nem sempre as

condições práticas permitiam sua plena realização. Constatamos que essa contradição da limitação temporal permeou diversos debates ao longo da formação.

Outro aspecto marcante foi o caráter qualitativo da avaliação, que se voltava tanto para o aprendizado intelectual quanto para as relações interpessoais estabelecidas no curso. Foram identificadas situações em que práticas discriminatórias, como atitudes de gênero ou outras, eram trazidas ao debate coletivo e discutidas como parte do processo avaliativo.

Nesse sentido, a avaliação configurava-se como um espaço de reflexão e reeducação coletiva, de modo a ampliar a compreensão de que formar-se é também transformar modos de relação. Essa ampliação do olhar avaliativo para além do conteúdo acadêmico demonstra a coerência do processo com os fundamentos da Educação Dialógica.

Na perspectiva freireana, a avaliação só tem sentido se constituir em prática libertadora. Freire (1996) adverte contra métodos silenciadores, ao defender uma avaliação que seja instrumento de apreciação crítica do “quefazer” de educadores(as) e educandos(as) a serviço da libertação, e não da domesticação. A observação de práticas avaliativas voltadas à transformação de comportamentos e relações confirma esse compromisso ético-político. Não se trata apenas de verificar desempenhos individuais, mas de estimular a comunidade a refletir sobre seus limites e a se autoeducar.

Freire (1987) enfatiza que a avaliação deve se vincular ao processo de conscientização e ajudar os indivíduos a reconhecer as contradições vivenciadas como "situações-limite" que podem ser superadas pela práxis. A avaliação observada nos núcleos de base, ao apontar tanto avanços quanto desafios (como a falta de tempo para debates ou a necessidade de maior aprofundamento), insere-se nessa lógica de destacar os obstáculos como problemas históricos, e não como fatalidades, o que abre possibilidades de superação.

Por fim, a avaliação, para ser dialógica, deve enraizar-se na esperança ativa, como prática de futuro (Freire, 1992). O que se notou na ENFF é que, mesmo com limites estruturais, o exercício avaliativo era carregado por essa dimensão de esperança. Ao reavaliar os conteúdos, os métodos e as relações, os(as) participantes tinham a oportunidade de pensar, coletivamente, um curso melhor e uma formação mais coerente com os seus princípios políticos. Assim, a avaliação, mais do que um

instrumento técnico, consolida-se como momento de afirmação da utopia, em que se apontam falhas sem perder de vista o horizonte da mudança da realidade.

Na análise dos dados dos documentos, a avaliação na ENFF assume um caráter essencialmente dialógico, uma vez que é concebida como parte de uma experiência formativa coletiva. O PPP indica que os programas e cursos são organizados de modo dinâmico e dialético, a partir de “balanços e avaliações das ações concretas” (ENFF, 2020a, p.12). Isso significa que a avaliação não ocorre como um ato isolado ou meramente técnico, mas como prática de diálogo entre educadores(as), educandos(as) e a coletividade, na qual se problematizam os avanços, as dificuldades e as possibilidades de superação.

Essa compreensão está em sintonia com Paulo Freire (1996), que entende a avaliação como prática de diálogo crítico, e não como julgamento classificatório. Avaliar, para ele, é um momento de reflexão conjunta, em que se exercita a escuta e se reafirma a corresponsabilidade na experiência de aprender e de ensinar. Na ENFF, exemplos dessa perspectiva são encontrados na institucionalização das assembleias coletivas de curso e nos encontros de síntese, nos quais os(as) participantes discutem tanto o conteúdo das atividades quanto o modo como foram realizadas. Essas práticas tornam a avaliação uma oportunidade de construção coletiva da consciência crítica, em vez de um mecanismo de exclusão ou de hierarquização.

5.2.2.4 Pedagogia do Movimento e Diálogo

Nas entrevistas, com referência à Pedagogia do Movimento e ao diálogo, a Discente 2 se coloca nesses trechos na condição de "ser mais" nos diálogos que estabelece com os seus pares, outros sujeitos dialógicos, na troca de experiências, na formação que vem da vivência e do acúmulo de conhecimento compartilhado nesse espaço:

[...] quando a gente está na formação, numa formação dessa, que a gente começa a dialogar e você começa a ver os companheiros também falando da experiência deles, você sabe que você tem um acúmulo de conhecimento. Às vezes eu nem sei que eu sei. [...] não é uma formação mercadológica, é uma formação para a vida, ela é uma formação para o coletivo [...] (Discente 2).

Constatamos, no trecho referenciado, a presença da ideia de diálogo entre homens e mulheres mediatizados pelo mundo, uma vez que há troca de saberes e

práticas, além do compartilhamento de conhecimento. O mundo, como mediador, lhes traz a possibilidade de pensar um novo modelo de formação mais voltada para o coletivo, o que permite a pronúncia do mundo por meio da esperança em um “quefazer” novo, não mais condicionado à lógica do mercado. Assim, mais uma vez, é trazida à tona a noção de fé na capacidade humana de fazer e refazer.

Na perspectiva de Freire (1987, p.30), “se o diálogo é o encontro dos homens para ‘ser mais’, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu ‘quefazer’, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril”. Na sua compreensão, “fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história” (Freire, 1992, p. 47). Para Freire, a mudança não é possível sem sonho, e o sonho também não se dá sem esperança.

Acrescentamos, ainda, a possibilidade de abertura ao mundo e ao outro, que Freire traz na *Pedagogia da Autonomia*, quando afirma que nessa abertura “o sujeito inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 1996, p.69/70)

No que diz respeito às experiências de interação e momentos de diálogo, a Discente 3 se compreende como acolhida no espaço de vivência da escola e em todos os espaços do Movimento:

Eu me sinto muito contemplada [...] Não parece, mas eu sou bem introvertida [...] E nesses espaços, qualquer espaço do Movimento, não é só aqui na escola. Eu me sinto muito bem. Eu me sinto assim... Eu me inteiro com as pessoas. Eu acho que é isso. Com as pessoas, assim. (Discente 3)

Nessa passagem, percebemos, a partir do sentimento de pertença da discente, a presença, nas vivências pedagógicas da escola, do amor pelos(as) homens e mulheres como destaque de Freire para o diálogo verdadeiro. Ainda notamos a noção de humanização presente nesse acolhimento citado pela Discente 3, representada pela sensação de ser contemplada em um espaço de troca que se mostra receptivo ao seu perfil. Esse sentimento é legitimado por Freire ao afirmar que o diálogo com as massas não deve ser visto como concessão ou estratégia de dominação. Ele é um encontro fundamental para a humanização real (Freire, 1987, p.77).

Esse mesmo sentimento de pertencimento pode ser observado no discurso da Discente 4, que revela a honra de estar nesse espaço escolar e de ser contemplada com debates que contribuem para a sua realidade concreta.

Então, estar num espaço desse [...] primeiro é uma honra e segundo porque você atualizar tanto os debates, que são tanto estudo e os debates que são inerentes à nossa prática, mas também trazer os desafios que o cotidiano vai nos colocando (Discente 4).

O contexto dessa fala ainda nos remete à característica da Educação Dialógica da reflexão sobre a ação. Na compreensão de Freire, para o(a) educador(a), é essencial interpretar as leituras que os grupos populares fazem da sua realidade e valorizar o seu saber experiencial sem, entretanto, adaptar-se a ele de forma passiva. Para Freire (1992, p.57), “este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer [...] – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente”

O diálogo com esses grupos deve desafiá-los a superar explicações ingênuas, revelando suas limitações na compreensão da realidade (Freire, 1996).

Não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro. O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (Freire, 1996, p.42).

É possível também evidenciar essas características na fala do Discente 5, que cita as permutas de aprendizado sobre a luta com outros Movimentos Sociais internacionais presentes na escola, o que pode contribuir para ampliar as suas possibilidades de problematização da sua própria luta.

E a vivência com os colegas é importante [...]. Então como a escola é um processo que passa a gente não só do MST, mas de todos os Movimentos sociais internacionais, então essa vivência ela é importante para você

também tirar como experiência de vários outros processos de lutas que está acontecendo ao redor do mundo (Discente 5)

Dessa maneira, é notória, mais uma vez, a percepção da viabilidade de uma educação que favoreça um diálogo crítico-problematizador e reflexivo sobre a ação, que dá sentido a uma experiência formativa humanizadora, relacional, emancipadora, realizada por homens e mulheres que se sabem inacabados(as) e que procuram, por meio do diálogo autêntico, alternativas viáveis e colaborativas para uma melhor condição de ser e estar no mundo.

No tocante à forma como a Pedagogia do Movimento lida com possíveis contradições nos espaços de formação, a fala seguinte da Coordenação Pedagógica argumenta pela intolerância à violência, ao machismo e ao racismo, bem como defende a criação de protocolos e de atitudes coletivas.

Para nós, nesse momento da nossa história, tem questões que são intoleráveis, por exemplo, uma pessoa num espaço nosso usar a violência como método de resolver um problema, como método de, sei lá, de se relacionar com uma mulher, com um homem ou com uma criança ou com qualquer pessoa que seja, a gente vê casos de racismo, xenofobia, machismo, então para nós a gente não cabe mais isso, então a gente tem sim que tomar atitude. [...] Então, se a gente vê uma situação de violência, o protocolo é, a gente precisa resolver a questão que a gente viu, seja criar uma comissão, pequeno grupo, equipe de disciplina, não sei, a gente vai pensar o método, mas a gente precisa tomar atitude. É bem diferente daquela lógica que predomina na sociedade [...] a convivência coletiva é responsabilidade de todos nós (Coord. Pedagógica).

A fala aponta a contradição entre práticas sociais hegemônicas, nas quais violência e discriminações podem ser naturalizadas ou indevidamente punidas, e a ética normativa do Movimento, que, em sua abordagem, exige medidas imediatas e coletivas. A tensão reside entre as práticas sociais dominantes e as normas comunitárias de convivência. Dessa maneira, destacamos a defesa da necessidade de transformar comportamentos e relações interpessoais para que a práxis seja coerente com os valores proclamados.

Essa preocupação converge com a ênfase de Freire (1987) na ética do diálogo, que envolve amor, humildade e responsabilidade coletiva, além da avaliação como espaço de autoeducação para transformar comportamentos. A proposta de protocolos e comissões manifesta a avaliação contínua e transformadora que Freire (1987) aponta ao afirmar que não se trata apenas de avaliar conteúdo, mas também de

relações humanas, visando à humanização e à superação das práticas opressoras no interior da comunidade formativa.

As observações realizadas durante a formação evidenciaram e ratificaram que a Pedagogia do Movimento na ENFF não se restringe às práticas formais de ensino, mas também se manifesta na organização cotidiana, nos espaços de convivência e nas formas de regulação da vida coletiva. Notamos, por exemplo, que o diálogo era constantemente acionado como método de mediação dos conflitos e como estratégia de fortalecimento da convivência comunitária.

Quando surgiam situações de tensão, como divergências sobre tarefas, horários ou posturas individuais, havia a preocupação de constituir comissões ou pequenos grupos para tratar coletivamente da questão. Essa experiência não apenas soluciona problemas imediatos, mas também reforça a ideia de que a vida em comum é pedagógica e exige corresponsabilidade.

Outro ponto importante a ser destacado foi a dimensão afetiva e inclusiva observada nos espaços formativos. Conforme já citado, os participantes eram estimulados a compartilhar experiências pessoais, culturais e políticas. Essa diversidade era considerada uma fonte de aprendizado e de enriquecimento mútuo. Os relatos espontâneos e a valorização da pluralidade de trajetórias apontavam para a concretização de um diálogo que reconhece e legitima o(a) outro(a) como sujeito histórico.

Para além disso, a presença dos rituais coletivos e dos momentos culturais destaca-se como parte constitutiva dessa pedagogia dialógica. As observações revelaram que tais vivências desestabilizam a racionalidade acadêmica convencional, ao introduzir símbolos, músicas e expressões artísticas que mobilizam dimensões éticas, estéticas e políticas. O impacto dessas vivências se mostrava nos rostos e nas falas dos(as) participantes, que se emocionavam e reconheciam nesses gestos simples, como cantar juntos ou encenar situações, uma força educativa capaz de aproximar afetividade e criticidade.

Na perspectiva freireana, essas experiências alinham-se ao princípio de que o diálogo não se esgota no plano racional-intelectual (Freire, 1987). O Movimento, ao instituir metodologias que conciliam o debate crítico e as vivências simbólicas, promove uma Educação Dialógica que convoca as pessoas a se reconhecerem em processo de transformação. Freire (1992) ressalta que a dialogicidade exige abertura

ao novo e compromisso com a mudança. Assim, o acolhimento das diferenças, em vez de neutralizar as contradições, convertia-as em possibilidades de “unidade na diversidade”.

A experiência dialógica não significa a ausência de rigor, mas sim a capacidade de criar ambientes de escuta, nos quais educadores(as) e educandos(as) possam, juntos(as), refletir criticamente sobre a realidade (Freire, 1996). As observações mostraram que essa dimensão estava presente nos debates em plenária, nos núcleos de base e nos pequenos grupos de trabalho, onde o rigor do estudo se unia à escuta atenta às experiências cotidianas.

Dessa forma, a Pedagogia do Movimento, tal como observada na ENFF, revela-se uma pedagogia do diálogo integral, que se mostra educativa nos espaços formais e informais, crítica e afetiva, inclusiva e politizada, além de acolher as contradições, convertendo-as em oportunidades formativas. Trata-se de uma educação que materializa o diálogo que se dá tanto pela palavra quanto pelos gestos, símbolos e práticas da vida coletiva.

Nos documentos institucionais da ENFF, a Pedagogia do Movimento aparece como eixo central e dialoga constantemente com as experiências formativas. O PPP define a ENFF como resultado da luta de classes. Desse modo, os seus referenciais (a Pedagogia Socialista, a Educação Popular e a Pedagogia do Movimento) se entrecruzam, constituindo um espaço em que a aprendizagem é inseparável da vida e da luta, o que confere ao diálogo um papel fundamental.

O Livro ENFF, por exemplo, reforça esse caráter na narrativa de que a escola foi construída em mutirão, por trabalhadores e trabalhadoras que, ao mesmo tempo em que erguiam as paredes, refletiam sobre os rumos da formação política e do próprio Movimento. Essa experiência, por si só, é um exemplo de pedagogia dialógica, pois materializa a educação como prática coletiva.

Essa concepção se aproxima da leitura freireana de que o diálogo é o caminho pelo qual os sujeitos se reconhecem como construtores de sua própria história. Freire (1987) enfatiza que a experiência formativa só é verdadeiramente libertadora quando se dá no encontro horizontal entre homens e mulheres que problematizam o mundo.

Nesse sentido, a Pedagogia do Movimento, tal como institucionalizada nos documentos da ENFF, não apenas se propõe a transmitir conhecimentos, mas visa a sua construção a partir da interação entre experiências diversas. Essas experiências

preveem que militantes do campo e da cidade, do Brasil e de outros países, compartilhem e confrontem suas realidades em cursos, seminários e atividades conjuntas. O diálogo, assim, não é visto como um recurso pedagógico acessório, mas a própria essência da experiência formativa, e orienta, na perspectiva da instituição, a construção de uma práxis coletiva e internacionalista.

5.2.2.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Diálogo

Nas entrevistas, quanto à relação entre a Educação Popular e a Educação Superior Tradicional, ao ser perguntada sobre o que uma Universidade Popular pode ensinar a uma Universidade Tradicional temos na fala da Docente 1 a compreensão de uma relação não hierárquica como caminho para o diálogo. Nessa perspectiva, rememora o sentido freireano do diálogo, em que ninguém ensina ninguém, mas o aprendizado ocorre em comunhão.

[...] não vamos pensar tanto em o que tem a ensinar, porque a própria pergunta já é dessa lógica, o que um tem a ensinar pro outro. [...] acho que a grande sabedoria é da palavra própria do Paulo Freire, diálogo [...] é o que nós gostaríamos que fosse, ou seja, não hierarquia, ou seja, de um achar que é superior ao outro, como às vezes a universidade considera que tudo que ela faz é superior ao que acontece nos Movimentos (Docente 1).

Fica evidenciado nesse trecho o manifesto da Docente 1 por uma postura mais humilde das Instituições formais de Educação Superior, com maior abertura para outras possibilidades gnosiológicas, através de uma escuta verdadeira e horizontal das partes em interação. Com relação a esse quesito, Freire (1987) questiona a impossibilidade da autossuficiência e a arrogância no diálogo e levanta vários questionamentos a esse respeito:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (Freire, 1987, p. 46).

Ainda nessa abordagem, a fala seguinte da Docente 1 considera que a comunicação entre estas diferentes modalidades de Educação pode ser revigorante para ambas e cita o exemplo de como as instituições de Educação Superior de caráter popular podem aprender sobre planejamento com as instituições tradicionais, para ampliar sua capacidade de pensar previamente as ações. Assim como as instituições formais podem aprender com as populares sobre desburocratização e capacidade rápida de reação diante do imprevisto. Ratifica, para que isso ocorra, a necessidade de um diálogo permeado por ensinamentos e lições bilaterais.

Então, acho que essa oxigenação é uma coisa muito importante [...] de que as coisas também têm que ser pensadas, que as coisas não podem ser no imprevisto [...] por isso que eu falo em diálogo no sentido de aprendizados mútuos, né [...] Acho que nesse processo se você burocratiza demais, você formaliza demais, você, na verdade, quase impede a vida de acontecer. [...] por outro lado, existem alguns processos que você precisa de uma certa formalização [...] a lógica do planejamento é fundamental, essa coisa, assim, de resolver no imprevisto, quer dizer, você tem que ter o planejamento e, ao mesmo tempo, a capacidade de reagir diante do inusitado (Docente 1).

Desse modo, fica demonstrada a compreensão de que, apesar das reconhecidas diferenças, é possível, para ambas as modalidades de Ensino Superior, formal ou popular, a esperança no poder de fazer e refazer, por meio de uma possibilidade dialógica, embasada na humildade, na confiança e na abertura para o outro. A despeito dessa perspectiva, Freire afirma que “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de “ser mais”, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p.46).

Ainda nesse sentido, no próximo trecho, a Docente 1 enfatiza a viabilidade de diálogo quando não há antagonismo. E, novamente, cita Freire, quando afirma que, mesmo operando com diferentes concepções, se as finalidades forem compatíveis, é possível estabelecer uma troca verdadeira, horizontal e de aprendizados mútuos.

[...] são diferentes lógicas, diferentes maneiras de fazer e que realmente podem dialogar entre si desde que haja, claro, finalidades comuns. [...] se tem projetos em confronto, né, da lógica institucional e do Movimento popular, aí o diálogo é mais difícil, como diria o Paulo Freire, a gente não dialoga com inimigos, a gente dialoga com companheiros [...] havendo uma identificação não é tanto aprender ou ensinar, como é o diálogo.

[...] havendo abertura, há aprendizado mútuo [...] Em muitas das nossas

experiências, justamente na relação, sempre muito tensa por esse confronto de lógicas, né, mas que, justamente, se você dialoga, você acaba tendo avanços dos dois lados [...] O que a Pedagogia do Movimento ensina que é preciso que haja um diálogo verdadeiro entre pessoas, ou mesmo instituições, se for o caso, com projetos comuns, numa relação que não seja hierárquica (Docente1).

Reiteradamente, a fala da Docente 1 revela o apreço por uma relação dialógica entre Educação Popular/Educação Superior Tradicional, atravessada pela humildade, pela abertura para o outro e pela perspectiva de que esse encontro entre as instituições, mediatizado por suas realidades, mesmo que dessemelhantes, possa agregar aprendizados significativos para ambas as partes.

Por fim, todas essas considerações nos remetem às reflexões de Freire (1987) quando aborda na Teoria da Ação Dialógica a característica da síntese cultural em contraposição à invasão cultural com a seguinte argumentação:

Enquanto na invasão cultural [...] os atores retiram de seu marco valorativo e ideológico, necessariamente, o conteúdo temático para sua ação, partindo, assim, de seu mundo, do qual entram no dos invadidos, na síntese cultural, os atores, desde o momento mesmo em que chegam ao mundo popular, não o fazem como invasores. E não o fazem como tais porque, ainda que cheguem de “outro mundo”, chegam para conhecê-lo com o povo e não para “ensinar”, ou transmitir, ou entregar nada ao povo (Freire, 1987, p.105).

Acrescenta, ainda, que na síntese cultural, em que não há lugar para espectadores, a transformação da realidade em direção à libertação humana depende diretamente da ação dos próprios atores. Assim, essa modalidade de ação cultural, enquanto prática histórica, torna-se uma ferramenta para superar a cultura alienada e alienante.

Também nesse sentido do diálogo entre diferentes, na *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) traz a perspectiva da unidade na diversidade e do multiculturalismo.

O fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (Freire, 1992, p.79-80).

Por fim, com base nessas acepções teóricas, interpretamos que não pode haver uma relação hierárquica entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Popular, tendo em vista que a dialogicidade implica o respeito aos saberes, a superação das limitações pelo processo da *práxis* (reflexão/ação/reflexão) interinstitucional e a possível chegada a novas pronúncias a partir dessa experiência dialética e dialógica de busca da unidade na diversidade e da multiculturalidade.

Ainda nesse encaminhamento, a Discente 4 apresenta uma reflexão sobre professores(as) universitários(as) tradicionais que possuem posições políticas diferentes e sobre a contínua necessidade de interlocução e mediação.

Na instituição pública, universidades e institutos, a gente tem professores que não são da mesma linha política, e a gente tem que mediar algumas questões que para nós é pertinente, para que a gente garanta [...] que traga para além do conteúdo universitário (Discente 4).

A fala aponta a contradição entre a abertura ao saber acadêmico e as diferenças de posicionamento político entre intelectuais das universidades, o que exige mediação para que os conteúdos dialoguem com as realidades do Movimento. Trata-se da tensão entre aproveitar os saberes acumulados nas instituições e o cuidado para que esses saberes não sejam descontextualizados ou hegemônicos em relação às perspectivas do Movimento.

Por outro lado, também demonstra uma dificuldade de diálogo com “os opostos”, o que se configura como outra contradição que pode ser reflexo do momento de polarização política no país e da formação de “bolhas” ideológicas que dificultam o diálogo com o diferente e a possibilidade de abertura de debates que levem a outras perspectivas.

Quanto a esses aspectos, podemos relacioná-los à abordagem freireana do diálogo horizontal. Para Freire (1987), a educação não pode ser uma postura de “ensinar” de forma unilateral, mas um encontro entre homens e mulheres que se respeitam e problematizam o saber do outro. A mediação referida pode ser vinculada à concepção freireana de síntese cultural, que aproxima saberes sem invadi-los. Além disso, à busca por uma *práxis* que reconheça tanto o conhecimento acumulado das Universidades Tradicionais quanto a teoria-prática produzida nos Movimentos, ao possibilitar uma interlocução crítica e transformadora.

As observações, por seu turno, revelaram que a relação entre a Educação Popular e a Educação Superior Tradicional é permeada por tensões, mas também por possibilidades concretas de complementaridade. Durante atividades conjuntas, percebeu-se que os(as) educadores(as) vinculados(as) a universidades tendiam, em alguns momentos, a conduzir os debates de maneira mais formal, com forte ancoragem em referências acadêmicas.

Entretanto, a experiência formativa da ENFF tencionava essa postura ao insistir na valorização das experiências dos(as) educandos(as), o que muitas vezes levava os professores(as) a abrir espaço para uma troca mais horizontal. Essa dinâmica confirmava que o diálogo, ainda que atravessado por resistências, é o único caminho possível para sustentar a convivência entre lógicas distintas de educação.

Um aspecto a mencionar refere-se à experiência da "mística". Registramos algumas falas de participantes que relataram que esse ritual, sobretudo nos cursos do Pronera, inicialmente estranho ao universo acadêmico, provocava certo desconforto em alguns(as) professores(as) do programa, acostumados(as) a ambientes mais racionalizados e "assépticos". Todavia, ao longo da vivência, muitos(as) se deixavam envolver pelo clima simbólico e político da "mística" e acabavam por reconhecer seu valor educativo e integrador. Essa observação materializa o que Freire (1987) denomina a necessidade de superar o monólogo da razão instrumental e de abrir-se à dimensão ética, estética e afetiva do diálogo.

Outro dado importante diz respeito às condições materiais e organizativas. Nos cursos em alternância, por exemplo, as falas dos debates evidenciaram a tensão entre a lógica do tempo fixo e contínuo da Universidade Tradicional e a lógica flexível e intercalada do Movimento, que articula o tempo-escola e o tempo-comunidade. Os relatos mostraram que, para alguns(as) docentes universitários(as), essa organização era inicialmente vista como "improvisado", mas, aos poucos, ao acompanhar os relatos de retorno dos educandos(as) às suas bases, tornou-se evidente que tal modelo possibilita uma formação enraizada na realidade concreta. Essa experiência reafirma o princípio freireano de que não há neutralidade na organização do tempo pedagógico se este não se vincula ao cotidiano das pessoas, pois, corre-se o risco de perder sua relevância transformadora.

Freire (1992) lembra que o verdadeiro diálogo não se dá entre inimigos (as), mas entre companheiros (as) que, mesmo diferentes, compartilham finalidades

comuns. As observações confirmam esse ponto, especialmente quando os conteúdos e práticas são orientados por objetivos políticos convergentes entre as instituições, como o enfrentamento ao Agronegócio ou a defesa da Agroecologia. Os discursos confirmavam que, nesses “encontros”, o diálogo se intensificava e produzia aprendizados mútuos. Já quando os interesses divergiam ou permaneciam pouco claros, as relações ficavam tensas e, por vezes, marcadas pela tentativa da hierarquia do saber universitário sobre o popular.

Freire (1996) insiste na necessidade de respeito aos saberes da experiência feita e de abertura ao “inérito viável”, aquilo que surge do encontro entre diferentes. As situações observadas, em especial nos debates sobre as relações interinstitucionais, evidenciam essa possibilidade. De um lado, o Movimento aprende com os processos de planejamento e sistematização típicos da academia e do outro, a universidade é desafiada a se abrir à “organicidade”, ao improviso criativo e ao compromisso vital que marcam a experiência formativa popular. Trata-se, como sugere Freire, de construir uma síntese cultural, em que nenhum dos lados invade o outro, mas ambos aprendem e recriam a partir do diálogo.

Assim, a observação reforça que a Educação Popular e a Educação Superior Tradicional, embora partam de lógicas diferentes e, por vezes, contraditórias, podem, no diálogo, encontrar uma via de superação criativa das contradições. Esse diálogo, contudo, não é dado, mas construído cotidianamente. Na ENFF, essa experiência se revelou em cada plenária, “mística”, debate ou convivência, o que confirma a concepção freireana de que só no encontro crítico e amoroso entre sujeitos é possível construir uma educação que humaniza e liberta.

Conforme anteriormente citado, apesar de não encontrarmos, nos documentos da ENFF, uma referência direta que compare explicitamente a Educação Superior Tradicional e a Educação Superior Popular, há indícios que nos permitem compreender como a ENFF se insere de modo crítico em relação à Universidade Tradicional.

O PPP destaca que a escola mantém parcerias com instituições públicas de Educação Superior, mas orienta sua prática pedagógica com base no Materialismo Histórico-Dialético, na Educação Popular e na Pedagogia do Movimento. Essa orientação já marca um distanciamento das lógicas predominantes na Educação

Superior hegemônica, geralmente centradas em currículos fragmentados, avaliação meritocrática.

As experiências formativas propostas em documentos pela ENFF se aproximam do que pode ser chamado de Educação Superior Popular, na medida em que se fundamentam na práxis coletiva, na construção de conhecimentos a partir da realidade e no diálogo permanente entre teoria e prática. O Livro ENFF mostra, por exemplo, que a formação não se restringe à sala de aula, mas também ocorre nos mutirões, nas "brigadas" e nas experiências culturais, o que amplia os espaços de aprendizagem.

Essa concepção converge com a proposta de Paulo Freire (1992), segundo a qual a Educação Libertadora exige romper com a verticalidade e criar condições verdadeiras de diálogo entre educadores(as) e educandos(as). Assim, ainda que os documentos não nomeiem explicitamente a categoria Educação Superior Popular, o projeto pedagógico da ENFF se diferencia claramente do modelo tradicional, ao se constituir como uma aproximação de proposta contra-hegemônica que combina formação política, com engajamento para a transformação social.

5.2.3 Educação Libertadora

Para proceder a esse estudo sobre a Educação Libertadora, seguiremos a mesma lógica das subseções anteriores, considerando as apreensões conceituais de Freire como base para a análise dos dados em cada uma das subcategorias já descritas. Assim, consideramos como dimensões da Educação Libertadora: aspectos *gnosiológicos* (referentes ao conhecimento), *políticos, éticos e estéticos* de *aproximação crítica da realidade*; de *compreensão e desvelamento crítico desta realidade*; "da *situação limite*", ao "*percebido destacado*" e, deste, ao "*ato limite*" e ao "*inédito viável*" (Freire, 1987).

5.2.3.1 Metodologia Libertadora

Nas abordagens das entrevistas, quando questionados(as) sobre os aspectos metodológicos do curso, alguns(as) participantes apresentaram elementos que evidenciam uma experiência formativa voltada à libertação. Na concepção de Freire (1987), os caminhos metodológicos que emergem da formação libertadora não são

neutros nem pré-estabelecidos, mas sim construídos coletivamente a partir da realidade concreta, da experiência e da reflexão crítica.

O trecho a seguir apresenta a fala da Discente 3, que destaca a centralidade do método do Materialismo Histórico-Dialético como instrumento para compreender criticamente a sociedade e as relações humanas. Além disso, ressalta a necessidade de desenvolver uma “paciência histórica” diante das complexidades da realidade social.

Esse método, o Materialismo Histórico-Dialético. De acordo, cada um tem um. Cada um não. Eu imagino que a direita tem o deles também. [...] Então... Sabe? É pra compreender. Compreender a sociedade. Compreender as nuances. Compreender as entrelinhas. Dos fatos. De tudo que acontece. E até compreender as pessoas. Porque tem hora que a gente tem que ter uma paciência histórica. Não é? (Discente 3)

Notamos que a abordagem da Discente 3 traduz um esforço de leitura crítica do mundo, orientado por uma perspectiva que ultrapassa a superficialidade dos acontecimentos. Essa atitude problematizadora da compreensão do real, “das entrelinhas”, pode ser vinculada ao conceito freireano de “percebido destacado”, quando o sujeito, ao refletir criticamente sobre o mundo, passa a reconhecer problemas antes naturalizados como desafios a serem transformados. Para Freire, “o que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio” (Freire, 1987, p.41).

Esses desafios, que requerem a “paciência histórica” a que se refere a entrevistada, numa perspectiva libertadora, podem ser remetidos à identificação das “situações-limite” frente aos “percebidos destacados”, o que ocorre somente por meio de reflexões conscientes.

Sobre as situações-limite, Freire (1987, p.51), destaca que:

No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.

Assim, a escolha pelo método Histórico-Dialético torna-se expressão da radicalidade libertadora proposta pelo Movimento, que, conforme Freire, “não teme o desvelamento do mundo” e se compromete com sua transformação. “Tão mais radical,

quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la” (Freire, 1987, p. 14).

Na sequência, a Discente 3 reafirma a importância da formação no Movimento como meio para ampliar a compreensão do todo e das partes que compõem a realidade, incluindo aspectos sociais, históricos, culturais, naturais e subjetivos.

[...] Eu acho que a formação. No Movimento. Pelo menos pra mim ela propicia isso. Você ter essa sensibilidade de compreender o todo. E também as partes. E essas partes, claro, o todo. Incluindo a natureza. As questões sociais, culturais, históricas. Os processos. E também as pessoas nas suas mais variadas formas de ser (Discente 3).

Esse excerto confirma uma compreensão ampliada de conhecimento pela Discente 3, o conhecimento enraizado na complexidade da vida. Essa concepção articulada do mundo encontra ressonância direta no pensamento de Freire, quando ele afirma que “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (Freire, 1987, p. 29).

A capacidade de perceber-se no mundo e de compreender a totalidade das relações que o constituem é parte fundamental da Educação Libertadora, que exige a passagem da consciência ingênua à consciência crítica. Nesse sentido, ao ampliar sua “mirada” para aspectos antes ocultos ou desvalorizados, como os modos de ser das pessoas e as dimensões naturais da vida, o sujeito passa a destacar o que Freire denomina “percebidos”, que, ao serem postos em evidência, se tornam objeto de ação e de conhecimento transformador (Freire, 1987).

A fala da Discente 4 ressalta o valor da mediação entre teoria e prática na construção do conhecimento e enfatiza como os conteúdos são atualizados nas formações do Movimento a partir da realidade concreta e dos desafios vividos na base, nos territórios e nos espaços de atuação política.

Então é fantástico essa atualização dos conteúdos mediado com o debate, mas vendo os desafios e relacionando com a base, com a prática, com o chão que eu piso, o espaço onde eu atuo (Discente 4).

Notamos um destaque para o caráter dinâmico da formação, pautada na atualização constante dos conteúdos, em diálogo com a realidade vivida nos territórios. A Discente 4 valoriza a relação entre o debate teórico e os desafios

concretos enfrentados na base, o que evidencia uma experiência formativa que não se separa da vida, mas se constrói a partir dela.

Essa relação entre teoria e prática, mediada pela realidade concreta, é expressão da práxis libertadora. Para Freire, a superação das “situações-limite” não existe fora das relações homens-mundo, mas somente pode verificar-se por meio da ação dos homens e mulheres sobre a realidade concreta em que se dão essas situações. (Freire, 1992, p. 51/52). O conteúdo, quando vinculado à prática, deixa de ser um saber abstrato e passa a ser um instrumento de intervenção no mundo.

A formação mencionada pela Discente 4, ao ser construída no “chão que se pisa”, encarna a essência da pedagogia libertadora, que visa transformar os desafios vividos em situações pedagógicas que instiguem a reflexão crítica e a ação transformadora. Na perspectiva de Freire (1987, p. 52), “este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as 'situações-limite’”.

Em sua contribuição, a Coordenação Pedagógica também destaca que a metodologia adotada no curso favorece permanentemente a análise da realidade, além de promover o pensamento crítico diante das exigências do tempo histórico atual. Nesse sentido, para ela, a formação é orientada à construção de um novo modelo de sociedade que, para além do interesse individual, busca o bem coletivo.

[...] outra questão é, assim, os próprios métodos, o método que a gente utiliza, né, que é o método de o tempo todo tá favorecendo pensamento, pensamento, análise da realidade, isso é uma questão muito importante. E a outra questão são os conteúdos que a gente trabalha, que são conteúdos associados às demandas que a gente tem da realidade e as necessidades que o nosso próprio tempo histórico ele exige da gente, né, nosso tempo histórico tá muito difícil, é muito difícil, então ele exige da gente que a gente pense, né, pense bastante [...] É, e aí o pensamento rumo a uma construção de um novo modelo de sociedade, né, não é só voltado, né, vamos dizer assim, para questões de interesse intelectual próprio, né, em prol de algo maior coletivo, né? (Coord. Pedagógica).

Percebemos, nesse trecho, uma perspectiva que se alinha à de Freire, na medida em que defende uma experiência formativa integrada à realidade concreta, recusa os círculos de segurança e se compromete com a transformação do mundo (Freire, 1987). Nesse aspecto, remete à concepção de que a libertação não é uma

doação de uns (umas) para outros (as), mas se realiza na prática da reflexão e da ação coletiva.

Freire defende que a práxis libertadora “[...] deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência”. E prossegue: “a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. [...] não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros”. (Freire, 1987, p. 30).

Enfim, podemos afirmar que, na visão dos(as) participantes, a experiência formativa do Movimento, ao orientar o pensamento para um novo modelo de sociedade, possui, em seu cerne, o caráter histórico, de crítica à realidade e comprometido com uma Educação Libertadora.

No que se refere à análise das observações, a metodologia libertadora, como se expressou na experiência formativa estudada na ENFF, ultrapassa a concepção de método como técnica ou sequência didática. Percebemos que se apresenta como uma metodologia de práxis, ou seja, ação e reflexão entrelaçadas na busca da libertação coletiva.

Identificamos que a pedagogia libertadora não se estabelecia como um modelo fechado, mas constituía-se como experiência vivida, aberta e em constante reelaboração. Essa abertura revela aquilo que Freire (1987) denomina dimensão histórica do método, uma vez que ele se reinventa a partir das contradições, respondendo às demandas concretas e permitindo que os(as) discentes passem da condição de meros receptores(as) a sujeitos de sua própria formação.

Do ponto de vista do conhecimento, a metodologia libertadora se realizou no esforço de desvelamento crítico da realidade. Conforme já descrito, as atividades de estudo se articularam à experiência de vida dos(as) militantes, com a conversão dos problemas cotidianos em objeto de reflexão coletiva. Os relatos, ao trazerem contradições na organização da produção, na educação de crianças e jovens ou na vida nos assentamentos, tornaram-se base para a problematização.

Esse movimento explicitava o processo descrito por Freire (1987) de transição da *"situação-limite"* para o *"percebido destacado"*, quando o que antes parecia natural ou imutável passa a ser reconhecido como fruto de estruturas sociais passíveis de transformação. O método não se limitou a apresentar categorias abstratas, mas partiu da realidade concreta, desvelando-a criticamente ao abrir caminho para a consciência de que a opressão pode ser superada.

A metodologia libertadora também emergiu de forma relevante nas discussões que não dissociavam a formação educativa da luta social. A cada conceito discutido, buscava-se imediatamente seu enraizamento nas práticas e nas contradições do Movimento. Não se tratava de estudar para se adaptar ao mundo dado, mas de confrontá-lo e reinventá-lo. Essa intencionalidade política estava presente tanto na denúncia das desigualdades reproduzidas pela Universidade Tradicional quanto no anúncio de alternativas de formação popular capazes de afirmar um projeto contra-hegemônico.

Em sintonia com Freire (1992), a metodologia libertadora explicitou que ensinar e aprender são atos políticos, inseparáveis de escolhas éticas e de um horizonte de transformação social. Dessa forma, a experiência formativa se configurou não apenas como espaço de formação técnica ou acadêmica, mas também como campo de preparação de sujeitos históricos engajados.

Identificamos que a metodologia libertadora também se concretizou na escuta da diversidade e no enfrentamento das contradições internas. Compreendemos que essa prática reflete a ética da libertação, pois recusa o silenciamento e a hierarquização do saber, ao reconhecer que cada pessoa carrega uma experiência legítima a ser socializada. Como acentua Freire (1996), não há Educação Libertadora sem respeito à autonomia, à dignidade e à capacidade criadora dos(as) educandos(as). A metodologia libertadora, nesse sentido, não apenas trabalhou conteúdos, mas também se preocupou em criar um ambiente humano em que a convivência fosse, também ela, formativa.

Já a estética se fez presente nos diversos momentos simbólicos que marcaram os encontros. Longe de serem meros adornos, esses elementos estéticos expressavam a esperança e a beleza da luta, ao recordar aos(as) participantes que aprender não é apenas um exercício racional, mas também uma vivência sensível permeada pela historicidade. Ao mobilizar a arte e a cultura popular, a metodologia libertadora produziu aquilo que Freire (1992) denomina "*Pedagogia da Esperança*", em que a imaginação e o sonho têm lugar central na construção de "inéditos viáveis". O método, assim, se corporificou em uma estética engajada, que deu forma simbólica à luta e à própria experiência educativa.

Em síntese, a metodologia se manifestou como prática integral, atravessada pelas dimensões da Educação Libertadora e pelo movimento dialético que vai da

constatação da opressão ao anúncio de alternativas transformadoras. Ao problematizar a realidade e organizar coletivamente a vida, a metodologia libertadora pode permitir que as pessoas compreendam suas condições como históricas e mutáveis, preparando-as para o “*ato-limite*” e para a criação do “*inédito viável*”. Nela, o método é um caminho em construção, percorrido conjuntamente por educadores(as) e educandos(as) que, em comunhão, reconhecem-se capazes de ler e reescrever o mundo.

Nos documentos da ENFF, a metodologia também assume essas dimensões ao articular, em seu texto, formação política, trabalho e luta como experiências formativas. A síntese metodológica presente no PPP, sobretudo quanto à ênfase no Materialismo Histórico-Dialético, busca não apenas transmitir conteúdos, mas também criar condições para que as pessoas se reconheçam como agentes da transformação social. O Livro ENFF, por sua vez, reforça essa perspectiva ao destacar que a escola é “mais do que escola” e sim um espaço pedagógico na sua integralidade.

Nessa metodologia, a prática não é vista como aplicação da teoria, mas como momento constitutivo da experiência formativa, na qual se objetiva formar sujeitos críticos e emancipados. Proposta que dialoga diretamente com a concepção de educação como prática de liberdade. Freire (1987) enfatiza que a metodologia libertadora deve problematizar a realidade concreta dos oprimidos, e favorecer a tomada de consciência e a ação coletiva. Nos documentos da ENFF, percebemos que isso se concretiza na articulação prevista entre os momentos de estudo, organização política e prática social, nos quais teoria e prática se encontram em movimento dialético.

Um exemplo concreto é a proposição no PPP da organização de cursos que combinam análise crítica da conjuntura com atividades de trabalho coletivo, de modo que o aprendizado não se limite à dimensão intelectual, mas se traduza em engajamento político e em experiência concreta de emancipação. Assim, podemos afirmar que a proposta de metodologia libertadora da ENFF busca distanciar-se de experiências formativas adaptativas e orientar-se por uma pedagogia crítica, voltada à transformação radical da sociedade.

5.2.3.2 Ensino/Aprendizagem Libertadores

Na ocasião das entrevistas, a respeito da percepção sobre o Ensino/Aprendizagem nas formações da ENFF, a Discente 1 apontou que a escolha dos conteúdos formativos rompe com a lógica tradicional das instituições formais, ao incluir temas como marxismo, feminismo e pensamento crítico, o que revela uma intencionalidade política e epistemológica na construção do currículo.

[...] Eu acho que o próprio conteúdo dado aqui na Escola Florestan Fernandes, como é pensado os cursos, quais são os temas, por que a gente tem o curso do Introdução à Teoria do Marx, o curso da CPP, o curso sobre Gramsci, Lenin, a gente tem um curso que acontece todo ano de feminismo e marxismo, do pensamento da Rosa Luxemburgo, então a escolha dos temas, eu acho que ele já tem uma proposição de você pensar o conteúdo acadêmico, o conteúdo teórico, a partir de outros olhares que não é o costumeiramente visto nas instituições formais (Discente 1).

Tal posicionamento reflete o que Freire propõe ao afirmar que a libertação dos oprimidos exige a construção de uma nova percepção e de um novo conhecimento, que supere a consciência real em direção à “consciência máxima possível” (Freire, 1987, p. 63). A formação que se estrutura a partir de “outros olhares” é justamente aquela que desvela o mundo da opressão e se empenha em sua transformação, como primeiro momento da *Pedagogia do Oprimido*. A escolha dos temas, nesse sentido, não é neutra. É um gesto pedagógico e político que afirma a necessidade de formar sujeitos capazes de enfrentar e transformar a sua realidade histórica (Freire, 1987).

A Discente 4 destaca a atualidade e a pertinência dos temas trabalhados no curso, que, além de retomarem questões fundamentais, propõem novos olhares e debates à luz do contexto social e político atual. Em seguida, reforça ainda a relação entre o conhecimento construído na escola e a realidade dos espaços coletivos e organizativos do Movimento nos territórios, ao revelar como os aprendizados reverberam na militância e na formação em diferentes instâncias locais.

Os temas aqui foram além de serem pertinentes, ele faz uma retomada, ele retoma temas oportunos, mas também traz para a gente uma certa atualidade, ou propõe a gente uma atualidade nos debates (Discente 4).

E a gente fala a partir da visão de onde a gente está vindo. Eu estou aqui estudando, estou debatendo nos espaços coletivos, que são os núcleos ou na plenária, mas eu estou relacionando com o Estado, com a minha regional,

com o curso, com o setor que eu participo, com o curso que eu acompanho, e com os novos cursos que a gente vai, nós enquanto coletivos de formação no Estado, vamos organizar (Discente 4).

A atualização dos debates expressa, portanto, o compromisso de produzir o novo com os materiais concretos da realidade, com base no sonho por que se luta. Essa postura dialoga com o princípio da práxis como fundamento da pedagogia libertadora, na qual não basta agir ou refletir, é necessário integrar ação e reflexão num movimento transformador.

Freire enfatiza que a libertação se dá na práxis desta busca. Aos oprimidos “cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca” (Freire, 1987, p.21). O compromisso com os territórios expressa, assim, o enraizamento ético e político do conhecimento na vida concreta da classe camponesa, onde o conhecimento é construído a partir da realidade e voltado para sua superação.

Em sua contribuição o Discente 5 também dá ênfase à importância do retorno do conhecimento à base a partir da circulação entre o que é aprendido e a sua aplicação nos espaços de trabalho e vivência, como parte essencial da formação militante.

Então esse aprendizado, esse retorno daquilo que você tá estudando e retornar para a base onde você convive, ele se trata muito importante, né, ele é importante porque você absorveu esse conteúdo e ao mesmo tempo entendeu e retornou isso para os seus espaços de trabalho, né, para a sua base de trabalho (Discente 5).

Essa compreensão ratifica as falas precedentes e está de acordo com a *Pedagogia do Oprimido*, “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire 1987, p.17).

Sob esse olhar, a construção coletiva do conhecimento, vinculada à vida concreta, é condição para que as pessoas se engajem na luta por sua própria libertação. O saber que retorna à base reafirma o protagonismo dos oprimidos e a negação de sua condição de objetos da experiência educativa.

O Discente 5 complementa ao destacar a importância de vivenciar, na prática, os conteúdos teóricos apreendidos, o que, na sua compreensão, reforça a unidade entre o denominado tempo-escola e a experiência cotidiana nos territórios de atuação.

Então essa vivência, tanto ela no tempo escola, que é o tempo que você vai absorver os conteúdos mais teóricos, mas essa vivência na prática, né, de você também conseguir transmitir aquilo que você aprendeu na prática mesmo ali, né, no espaço, no local onde que você vive, né (Discente 5).

Essa narrativa reitera a perspectiva já desenvolvida pelos(as) outros(as) entrevistados(as) sobre a relação entre reflexão e ação / teoria e prática. Com base nesse entendimento, o conhecimento que não se traduz em ação perde sua potência transformadora. Ao reconhecer a prática como espaço de aprendizagem, a fala do Discente 5 coaduna com a visão da *Pedagogia do Oprimido* “como pedagogia humanista e libertadora” com a qual, a princípio, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação”, para, em seguida, “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixar de ser do oprimido e passar a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (Freire, 1987, p.23).

A Coordenação Pedagógica traz a sua contribuição ao apontar a necessidade de a formação pedagógica da ENFF refletir sobre o modelo de sociedade socialista e os conteúdos escolhidos para estudo. A sua fala enfatiza o debate fundamental ao Movimento sobre ideologia, hegemonia, agronegócio, valores humanistas/socialistas, dilemas internos, e a escolha de temas a partir da realidade.

[...] esse é um exercício não sem confronto, não sem conflito, não sem contradições, e a gente então discutiu ideologia, hegemonia, discutimos agronegócio, discutimos o papel dos nossos espaços de formação, discutimos, estamos discutindo um debate que atravessa tudo isso, que são os valores humanistas e socialistas, porque nós entendemos que precisamos avançar na produção de novos conteúdos, que são os conteúdos da revolução, vamos dizer assim, de uma proposta socialista, que ela existe, ela está em movimento [...]

[...] e discutimos também o método, que é a forma [...] então nós temos as nossas "místicas", nossa literatura, nossa música, nosso jeito de organizar [...] nós temos uma riqueza de debates, mas também ao mesmo tempo de dilemas dentro do nosso Movimento, que todos eles a gente está trazendo para cá, então nós escolhemos os temas a partir da nossa realidade (Coord. Pedagógica).

Com base nessa fala, é possível apreender a perspectiva de um projeto ideológico coletivo (valores humanistas/socialistas) e a necessidade de negociar

conteúdos e formas numa experiência formativa que admite conflito e diversidade interna. A fala evidencia, portanto, a dialética entre a homogeneidade ideológica desejada e pluralidade prática necessária à construção coletiva do conhecimento, sem desconsiderar os dilemas inerentes a esse processo de construção comum.

Segundo os fundamentos de Freire (1987), esse movimento de escolher temas “a partir da nossa realidade” e admitir dilemas internos é próprio de uma experiência formativa Problematizadora, Dialógica e Libertadora. Nessa abordagem, a pedagogia deve emergir da análise das contradições e não de fórmulas impostas. Os fundamentos presentes na "mística", na literatura e na música podem ser lidos como elementos culturais que sustentam a síntese cultural, não como invasão, mas como construção compartilhada de significados. Além disso, a escolha temática a partir da realidade, expressa o compromisso com a práxis que transforma. Logo, a tensão só se resolve por meio de experiências coletivas de deliberação e reflexão dialética previstas na formação.

Nos nossos registros da observação da experiência formativa, reiteramos que o ensino e a aprendizagem libertadores revelam-se como uma experiência que supera a separação entre quem ensina e quem aprende. Nos diferentes momentos formativos, a palavra circulou não apenas entre educadores(as), mas perpassou os(as) educandos(as), que compartilharam especialmente reflexões sobre o cotidiano da luta.

Esse movimento deslocou o aprendizado de uma posição passiva para uma atitude de interpretação e produção do conhecimento, em que cada um(a) se reconheceu como parte do ato educativo. À medida que as falas dos(as) participantes se convertem em matéria de estudo, o ensino libertador se concretiza como uma experiência dialógica de coautoria.

Constatamos que a aprendizagem libertadora se manifestou no esforço de compreender criticamente a realidade. O enfrentamento das "*situações-limite*", a exemplo das recorrentes citações das dificuldades organizativas dos assentamentos, dos desafios enfrentados pelas mulheres nos espaços de militância ou das contradições no acesso à universidade, foi convertido em objeto de análise coletiva.

A problematização permitiu que esses fatos fossem destacados de sua condição imediata, tornando-se "percebidos destacados", ou seja, reconhecidos como expressões de opressões estruturais. Esse movimento de distanciamento crítico é

essencial para que os sujeitos compreendam que sua realidade é histórica e, portanto, passível de transformação. O aprendizado não se restringiu, assim, a absorver conteúdos acadêmicos, mas significou apropriar-se de instrumentos para decifrar o mundo e vislumbrar "inéditos viáveis".

Além disso, o ensino/aprendizagem libertadores se estruturaram em torno da formação de pessoas comprometidas com a transformação social. Nos debates, era frequente que os conteúdos abordados, em economia, sociologia, história ou pedagogia, fossem imediatamente relacionados à luta pela Reforma Agrária Popular e/ou ao projeto de sociedade defendido pelo MST.

Esse entrelaçamento entre o saber sistematizado e a prática social concreta revelou a inseparabilidade entre educação e política, central na pedagogia freireana. Como destaca Freire (1992), ensinar é sempre um ato político, e, no contexto analisado, aprender significa tomar posição diante da realidade e engajar-se na sua transformação.

Compreendemos como dimensões éticas a valorização da palavra e a escuta ativa. Esse exercício ético rompe com hierarquias tradicionais e abre espaço para que todos(as) contribuam, ao reconhecer que a dignidade humana e a autonomia dos educandos(as) não são concessões, mas fundamentos de qualquer experiência educativa libertadora (Freire, 1996). A experiência formativa, portanto, não apenas transmitiu conteúdos, mas também cultivou uma ética de solidariedade, cuidado e corresponsabilidade.

A dimensão estética também atravessou a experiência de ensino/aprendizagem, ao ponto de o uso dos elementos simbólicos não se limitar a tornar o aprendizado mais leve, mas expressar a beleza da luta e a esperança coletiva. Essa presença estética devolve aos homens e às mulheres a possibilidade de sonhar e imaginar, condições indispensáveis à libertação. Como lembra Freire (1987), a pedagogia libertadora é também uma pedagogia da esperança, que se alimenta não apenas da análise crítica, mas também da capacidade de projetar o que ainda não existe, o "inédito viável".

Por fim, inferimos que o ensino/aprendizagem libertadores na ENFF se configuraram como uma experiência integral que articula conhecimento crítico, engajamento político, ética do reconhecimento e estética da esperança. Essa experiência mostrou que aprender de forma libertadora é percorrer o caminho que vai

da constatação das "situações-limite" ao "percebido destacado", da consciência da opressão ao ato de transformação, sempre em comunhão com os outros. Ensinar é, nesse sentido, criar condições para que esse caminho seja possível.

Na análise documental, é possível denotar que, a proposta de ensino e aprendizagem da ENFF está diretamente vinculada à formação de educandos(as) emancipados(as), capazes de interpretar criticamente a realidade e agir sobre ela. O PPP enfatiza que a formação deve ser compreendida como uma experiência ampla, permanente e sistemática de reflexão sobre a prática, que produza novos conhecimentos a partir da experiência coletiva.

Essa concepção desloca a Educação de uma perspectiva transmissiva para uma experiência formativa que integra teoria e prática em diálogo constante. Ao mesmo tempo, o Livro ENFF destaca que, desde sua construção, a escola tem se configurado como espaço de aprendizagem coletiva, no qual cada militante aprende a partir da própria ação transformadora. Também converge com a formulação de Freire (1996), segundo a qual o ensino libertador não se limita ao acúmulo de informações, mas se efetiva na criação de condições para que os(as) educandos(as) se reconheçam como sujeitos históricos e criadores de saberes.

Na ENFF, isso se concretiza em experiências formativas que combinam a escolarização, o debate político, atividades culturais e práticas de cooperação. Nessa formação, o aprendizado deixa de ser individual e possibilita fortalecer vínculos de solidariedade e ampliação da consciência política, em que o ensino e a aprendizagem, assim, tornam-se dimensões inseparáveis da formação libertadora.

5.2.3.3 Avaliação Libertadora

Com relação às entrevistas, destacamos a fala da Coordenadora, que descreve que a avaliação acontece durante todo o tempo de formação, como uma experiência coletiva e qualitativa. Ademais, ela destaca que, além dos conteúdos, também se avaliam as relações, especialmente em casos de violência simbólica, como o machismo e o racismo. A avaliação é vista por eles como uma oportunidade de autoeducação para transformar comportamentos.

[...] é uma avaliação bem qualitativa, participativa, de caráter coletivo, a gente se divide nos núcleos de novo, volta para os núcleos, discute, mas uma coisa

que eu queria também destacar é que a gente discute o conteúdo, mas também a forma. Se a gente teve um caso de discriminação ou racismo, porque é possível, porque a sociedade toda está aqui dentro e é uma sociedade altamente educada para ser racista, para ser machista, violenta entre si, então se a gente teve algum caso, a gente também vai trabalhar e a gente também vai ajudar a educar, a nos auto educarmos para que isso não aconteça, de novo, aqui dentro e também lá fora. Então, a pessoa que passa por um processo desses, ela se autoeduca para estar melhor para o coletivo (Coord. Pedagógica).

Essa abordagem dialoga diretamente com a concepção freireana de avaliação como prática a serviço da libertação e não do condicionamento. Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire defende o diálogo e a escuta como meios de apreciação na construção de sujeitos críticos.

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo, às vezes, realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do “quefazer” de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar *com*. (Freire, 1996, p.59).

Além disso, ao promover o enfrentamento das opressões e a reeducação dos sujeitos, Freire reconhece a necessidade de avaliar a nossa própria prática docente. Reconhece que devemos ser vigilantes do nosso bom senso. Para ele, “não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade” (1996, p.32). Compreende, portanto, que uma prática não deve ser autoritária e muito menos licenciosa. Nesse sentido, uma boa capacidade de discernimento por parte do(a) professor(a) torna-se necessária.

Quanto às experiências observadas em campo, a avaliação, no horizonte da Educação Libertadora, não pode se restringir a uma prática classificatória ou punitiva. Denotamos que a avaliação assumiu a forma de um exercício coletivo de autocrítica e de síntese, em que os(as) participantes refletiram sobre os caminhos percorridos, sobre as conquistas e fragilidades e projetaram alternativas para avançar.

Percebemos, ainda, que, longe de se configurar como julgamento externo, a avaliação foi vivida como parte constitutiva do ato educativo, tornando-se um momento privilegiado de conscientização. Essa perspectiva tem base em Freire (1987), quando afirma que avaliar de forma libertadora significa superar a lógica da

domesticação e se abrir ao diálogo crítico, capaz de mobilizar os(as) educandos(as) e educadores(as) a reconhecerem-se em processo de inacabamento e a assumirem a tarefa histórica de transformar o mundo.

Identificamos que a avaliação libertadora se realizou como um movimento de aproximação crítica à realidade, à sua leitura e releitura. Nos núcleos de base, os(as) participantes foram chamados a revisitar suas práticas em seus contextos, nomear limites, como a dificuldade de organizar devolutivas nos territórios ou a sobrecarga de responsabilidades, e destacar avanços, como a ampliação da participação das mulheres e a diversidade de experiências regionais.

Assim, o que antes poderia parecer um obstáculo isolado ou natural passa a ser compreendido como parte de uma totalidade histórica, a ser transformada. Ao refletirem sobre os “erros” e sobre as contradições, os(as) educandos(as) transformaram a avaliação em espaço gnosiológico de possibilidade da passagem da "situação-limite" ao "percebido destacado", a partir do reconhecimento da historicidade das condições vividas.

Percebemos também que a avaliação não se limitou ao nível pedagógico imediato, mas se ampliou para abarcar os desafios do próprio Movimento. As falas revelaram preocupações com a "organicidade" das "brigadas", com a articulação dos tempos escola-comunidade e com a construção de projetos políticos comuns. Avaliar, nesse contexto, significou compreender que o curso não era apenas um espaço de aprendizagem individual, mas parte de uma estratégia maior de formação de militantes para a luta social. Freire (1992) sustenta que a avaliação libertadora é inseparável do compromisso político de transformação. Nos momentos observados, avaliar também foi afirmar que a educação não se esgota em si mesma, mas se projeta na práxis coletiva.

A avaliação libertadora expressou-se no cuidado em partilhar responsabilidades, o que reflete a ética da solidariedade que atravessou a experiência formativa. Avaliar para a libertação, como lembra Freire (1996), exige respeitar a dignidade do(a) Educando(a) e compreender que a educação é sempre uma construção coletiva.

Nos núcleos, a experiência avaliativa não foi uma lista de acertos e erros, mas um espaço em que a escuta e a palavra se equilibram. Nesse horizonte, avaliar não é apenas medir o que foi feito, mas criar condições para que o grupo avance

coletivamente do "percebido destacado" ao "ato-limite", assumindo-se como sujeito histórico capaz de projetar e realizar "inéditos viáveis".

Nos documentos da ENFF, a avaliação aparece como um processo coletivo e crítico, orientado à emancipação e ao fortalecimento da luta social. Já o PPP destaca que a formação política é organizada a partir de balanços permanentes das ações concretas, o que demonstra, mais uma vez, que a avaliação é concebida como prática social e política de reflexão.

Nessa perspectiva, avaliar significa compreender como as experiências formativas contribuem para elevar a consciência de classe, ampliar a organização coletiva e potencializar a transformação da realidade. O *Livro ENFF* reforça essa ideia ao evidenciar a importância das sínteses coletivas sobre os avanços e os desafios enfrentados, de modo que a avaliação faça parte da caminhada formativa e não se configure como um momento isolado.

Esse modelo está em sintonia com Paulo Freire (1996), que concebe a avaliação libertadora como um exercício de diálogo crítico e de corresponsabilidade entre educadores(as) e educandos(as). Para ele, avaliar não é classificar, mas problematizar a prática, identificar limites e buscar caminhos de superação. Assim, a avaliação libertadora não é uma instância de controle, mas um momento pedagógico em que se fortalecem a consciência crítica e a solidariedade, e se reafirma a educação como prática de liberdade.

5.2.3.4 Pedagogia do Movimento e Libertação

Nas entrevistas, sobre os fundamentos pedagógicos do Movimento, as falas da Discente 1 expõem, mais uma vez, que a formação na ENFF não está restrita às salas de aula, mas se dá em diversos momentos da vida coletiva na escola, como "místicas", refeições, trabalho compartilhado e eventos culturais, considerados igualmente educativos. A participante compreende a escola como espaço de construção de um novo mundo, uma experiência concreta e coletiva que aponta para possibilidades reais de transformação social.

[...] a dimensão educativa na Escola Florestan Fernandes perpassa todos os momentos e todos os ambientes [...] mas ela é entendida como uma extensão das próprias vivências como um todo aqui da escola. [...] Então, o momento da refeição, o momento da "mística", o momento da divisão do trabalho coletivo, o momento das reuniões de NB, os momentos de confraternização,

os momentos culturais, eles são vistos também como processos educativos e formativos aqui pela Escola (Discente 1).

Além disso, a escola tenta ser o lugar do próximo passo, da construção do novo mundo. O que seria uma experiência concreta, uma possibilidade de outro espaço coletivo (Discente 1).

Essa premissa da educação como vivência integral está em sintonia com a ideia de que “a *Pedagogia do Oprimido* [...] tem que ter, nos próprios oprimidos que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (Freire, 1987, p. 22).

Ao envolver as pessoas em todas as dimensões da vida coletiva, a Pedagogia do Movimento atua como experiência formadora que se constrói com os próprios oprimidos, em suas ações, escolhas, partilhas e experiências cotidianas. A escola, nesse sentido, torna-se o espaço onde teoria e ação se entrelaçam na construção de um novo mundo possível.

O segundo trecho do Discurso da Discente 1 expressa o que Freire chama de “percepção em que está implícito o “inédito viável” como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação”. Ao enxergar a escola como possibilidade concreta de um projeto alternativo, a participante revela a potência da educação como ação que antecipa, no presente, os horizontes de uma sociedade mais justa. Trata-se de educar na e para a esperança e assumir a construção coletiva do “ser mais” como horizonte histórico viável (Freire, 1987, p. 53).

Na sua narrativa, a Discente 2 ressalta a importância de fortalecer o sentimento de pertencimento ao campo, às suas comunidades e aos seus territórios. Dessa maneira, também defende os espaços locais como partes fundamentais da formação e da identidade camponesa. Em seu depoimento, avalia Paulo Freire como referência central da Pedagogia do Movimento, além de mencionar a influência de Roseli Caldart na concepção educacional adotada na referida pedagogia.

O nosso propósito na educação do campo é fazer com que a pessoa entenda a pertença inteira, se aceite enquanto homem do campo, enquanto mulher do campo, e que a gente faz diferença, né? [...] E dentro do campo a gente tem que estar sempre fortalecendo essa pertença, ele olhar que os espaços que tem ali é dele, valorizar aquela escola, valorizar o postinho de saúde, a associação cooperativa, porque ele é sujeito, a gente está ali fazendo trabalho, mas já já são eles, né? Aí a gente precisa trazer essa consciência toda (Discente 2)

[...] É, a Pedagogia do Movimento... Paulo Freire, é o nosso referencial, né? E muito também, em termos de educação, a gente olha muito para Roseli Caldart (Discente 2).

Essa abordagem encontra respaldo na alegação de Freire de que “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (Freire, 1987, p. 29). O processo de aceitação da identidade camponesa e da valorização dos espaços da vida cotidiana faz parte do desvelamento das estruturas de opressão e da afirmação da dignidade histórica dos homens e mulheres do campo. A Educação Libertadora, nesse caso, opera como reafirmação do lugar social e político do oprimido na luta coletiva por transformação.

Além disso, reconhecer Freire como referência teórica não é apenas um gesto de filiação intelectual, mas uma reafirmação da pedagogia comprometida com a emancipação, cuja força reside justamente na possibilidade de ser recriada continuamente, com os sujeitos e para os sujeitos em processo de libertação.

A Discente 4, por seu turno, reflete sobre como as experiências formativas do Movimento provocam autocrítica e revisão das próprias práticas, ao observar exemplos e partilhas que iluminam aspectos esquecidos ou mal conduzidos em sua atuação política e/ou pedagógica.

Tudo isso nos remete, eu tenho que fazer tudo isso, ou eu não estava fazendo isso, ou aquela experiência, aquele exemplo do companheiro interessante pode me ajudar. Enquanto eu estava fazendo, que não estava considerando detalhes ou questões que são pertinentes, ou visualizar, talvez aquela ação não tenha dado tão certo porque eu deixei de fazer esse movimento, ou aquele movimento poderia, pode melhorar se a gente fizer dessa forma (Discente 4).

Esse processo é coerente com a declaração de Freire de que “quem mais que [os oprimidos] para ir compreendendo a necessidade da libertação?”. Uma libertação que não se dá por acaso, mas pelo “conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 1987, p. 17). A autocrítica aqui relatada não é um ato isolado, mas uma dimensão constitutiva da transformação, na qual a experiência se converte em consciência crítica e em alavanca para a superação das limitações individuais e coletivas.

Destacamos também a perspectiva do Discente 5, que valoriza a formação proporcionada pelo MST como essencial para sua construção pessoal e política. Na sua abordagem, reconhece o Movimento como um espaço formativo de alta relevância, comparável a uma formação de nível superior.

Esse processo que o Movimento dá para a gente, essas oportunidades são importantes, então acho que o Movimento em si tem me ajudado, tem me feito o que eu sou hoje, através de todos esses processos formativos com o Movimento, tem feito com em relação a mim em si, então acho que a formação do Movimento Sem Terra hoje, seja ela de base ou não, é uma escola, uma faculdade importantíssima (Discente 5).

Essa valorização da formação como parte constitutiva da construção do “ser” político é compatível com o pensamento de Freire quando ele afirma que “a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (Freire, 1987, p. 17). O Discente 5 reconhece que é pela vivência e pela formação no Movimento, e não pela casualidade, que ocorre o seu aprendizado para “ser mais”. Além disso, legitima a Pedagogia do Movimento como espaço de formação emancipadora, comparável em potência (e, em muitos casos, em profundidade) à educação formal.

Ainda no quesito libertação, evidenciamos a fala da Coordenadora Pedagógica, que sublinha a Pedagogia do Movimento como um processo formativo contínuo que reeduca coletivamente as pessoas ao romperem com a lógica da sociedade capitalista. Assim, reconhece o Movimento como um espaço permanente de formação crítica e de desconstrução e reconstrução.

[...] nós estudamos o que nós entendemos como concepção de projeto formativo mesmo do Movimento. E aí, com a Rosely Caldart, por exemplo, nós estudamos a importância da Pedagogia do Movimento, entendendo que a Pedagogia do Movimento é porque nós fazemos parte de um Movimento que é uma grande escola, é um Movimento que nos educa o tempo todo. Ele ajuda a gente a deseducar daquilo que a sociedade capitalista nos educou e nos ajuda a nos reeducar, todos nós em coletivo (Coord. Pedagógica).

Essa formulação é pertinente quando observamos Freire ao afirmar que:

A libertação, por isto, é um parto. E 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 (1987, p.19).

O processo descrito como deseducação e reeducação coletiva é precisamente esse parto de um novo sujeito histórico que rompe com a lógica da opressão e assume a construção da própria libertação em comunhão com os outros. A Pedagogia do Movimento, nesse caso, é descrita como a pedagogia da libertação em ação, coletiva e processual.

A Coordenadora, nesse quesito, apresenta o Movimento como um espaço de construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade, que abarca diversas dimensões da vida e das lutas sociais (arte, cultura, educação, relações étnico-raciais e de gênero), voltado à classe campesina.

[...] a gente faz um grande movimento de contra hegemonia, então a gente pensa nesse processo, a gente pensa a nossa arte, a nossa cultura, a nossa educação, o modelo de sociedade que a gente quer construir, a questão das crianças, dos idosos, dos portadores de necessidades, a questão racial, a questão das mulheres, a questão indígena, todas as questões que estão postas como desafios para a nossa classe trabalhadora, esse é o objetivo do nosso encontro (Coord. Pedagógica).

Podemos relacionar esse entendimento da Coordenação à afirmação freireana de que “a libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, os oprimidos e os opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu 'inérito viável', que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como 'situação-limite', que necessitam evitar” (1987, p.54).

Denotamos, assim, que a proposta do Movimento, como espaço de contra-hegemonia, visa à concretização desse “inérito viável”, que se configura como uma nova forma de viver, organizar e lutar. Ao incluir homens e mulheres historicamente negados em sua centralidade formativa, o Movimento promove uma ação dialética que desestabiliza a opressão e aponta para a possibilidade real de transformação.

A sua fala ressalta também o caráter profundamente educativo do cotidiano da escola que, na sua avaliação, promove a igualdade, a coletividade e a ruptura com hierarquias, a partir de vivências como a “mística” e a divisão do trabalho, capazes de desestabilizar concepções internalizadas de opressão.

Ao chegar nesta escola e poder participar dos momentos da “mística”, verificar o ambiente educativo, se colocar numa equipe de trabalho para lavar o seu prato, limpar a sua cama, lavar o seu banheiro, isso é altamente educativo, então só esse fato de vir para o ambiente já dá uma... [...] coloca nossa mente de cabeça para baixo, né, aqui a gente não tem nenhuma

pessoa que tem que ser escravizada pela outra, vamos dizer assim, né, então só isso já dá uma mexida nesse ambiente educativo (Coordenação Pedagógica).

Essa vivência vai de encontro ao que Freire diz: “os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (Freire, 1987, p. 22). A Pedagogia do Movimento, ao não separar forma e conteúdo, desafia a estrutura simbólica da opressão e promove um ambiente que desfaz premissas historicamente aprendidas. Isso significa desconstruir ativamente os valores opressores da sociedade capitalista, tarefa que Freire define como essencial à práxis libertadora.

A Pedagogia do Movimento, tal como se expressou na experiência formativa observada, é um dos elementos que melhor evidenciam a concepção de Educação Libertadora em prática. Não se trata apenas de um conjunto de atividades didáticas ou de estratégias organizativas, mas de uma pedagogia que integra organicamente a luta social, a cultura, a formação política e a vida cotidiana. A ENFF, nesse sentido, funciona como um espaço que sintetiza a experiência histórica do MST, ao converter a prática do Movimento em conteúdo pedagógico.

Nesse sentido, corroboramos que a Pedagogia do Movimento promove a aproximação crítica da realidade e o seu desvelamento coletivo. Cada relato e síntese de conteúdo no núcleo de base, cada experiência narrada sobre as contradições do território, permitem aos(as) educandos(as) compreender que a sua situação não é isolada, mas parte de uma estrutura social mais ampla, caracterizada por opressões e desigualdades. A Pedagogia do Movimento, nesse aspecto, funciona como mediação para a passagem da *"situação-limite"* ao *"percebido destacado"*, como o caminho para que as contradições, uma vez identificadas, sejam reconhecidas como passíveis de superação histórica. Ao articular prática e teoria, a Pedagogia do Movimento reforça que o conhecimento nasce da luta e retorna a ela, constituindo-se como saber engajado.

Apreendemos que a Pedagogia do Movimento reafirma a formação de militantes como horizonte de toda ação educativa. Nos debates, ficou evidente que o objetivo não era apenas capacitar intelectualmente, mas também formar "quadros" capazes de atuar nos territórios, organizar coletivos, enfrentar as contradições sociais e construir alternativas populares.

Esse aspecto insere-se diretamente na pedagogia de Freire, para a qual não há neutralidade no ato educativo. Ensinar e aprender, na perspectiva libertadora, são sempre atos políticos que demandam posicionamento. No caso da ENFF, a Pedagogia do Movimento explicitou esse posicionamento ao se articular com a Reforma Agrária Popular, com as lutas sociais urbanas e rurais e com a construção de um projeto de sociedade contra-hegemônica.

Pudemos também averiguar que a Pedagogia do Movimento se evidencia por meio de uma ética comunitária, que constitui uma dimensão que rompe com a lógica individualista e competitiva característica da educação tradicional e da sociedade capitalista. A Pedagogia do Movimento, nesse sentido, imprime em sua base a ética da libertação, ao reafirmar que todos(as) têm direito à dignidade e à participação na construção do conhecimento. Freire (1996) enfatiza que a Educação Libertadora deve respeitar a autonomia dos sujeitos, e essa autonomia se manifesta no modo como os núcleos de base, os coletivos e as plenárias se organizam como espaços de decisão e de elaboração coletiva.

Em última análise, com base nas observações, verificamos que a Pedagogia do Movimento se concretiza como expressão viva da Educação Libertadora. Nos seus entrelaçamentos metodológicos e teóricos, abre caminhos para que os(as) educandos(as), a partir da leitura crítica, possam avançar na construção de "inéditos viáveis". A Pedagogia do Movimento, assim, não apenas forma militantes, mas também anuncia e prefigura uma sociedade que se quer emancipada, onde aprender e lutar são dimensões inseparáveis da mesma experiência.

Nos documentos da ENFF, a Pedagogia do Movimento é constantemente apresentada como a base de suas experiências formativas e como expressão de uma concepção libertadora da educação. O PPP aborda que a escola se constitui a partir da luta de classes, em uma síntese pedagógica que não separa estudo e prática, mas compreende que a libertação se dá no encontro dialético entre teoria e ação transformadora. O *Livro ENFF* ratifica essa dimensão ao registrar que a ENFF se tornou não apenas obra material, mas também experiência de aprendizagem, solidariedade e consciência coletiva. Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (1987), ao ressaltar que os(as) homens e mulheres se descobrem como seres históricos na medida em que, juntos(as), problematizam sua condição e lutam para superá-la.

Na ENFF, a Pedagogia do Movimento concretiza esse princípio ao criar um ambiente em que a formação é simultaneamente intelectual, prática e ética. Assim, a Pedagogia do Movimento, em sua dimensão libertadora, deseja forjar sujeitos capazes de intervir na realidade, sustentados no horizonte socialista por meio de seu projeto educativo emancipador.

5.2.3.5 Educação Popular/Educação Superior Tradicional e Libertação

Sobre a relação entre a Educação Superior Popular e a Tradicional, a Docente 1, mais uma vez, credencia a ENFF como espaço de formação política que se aproxima de uma Universidade Popular, por promover cursos não institucionalizados, mas de alta densidade formativa. Nesse sentido, reivindica que as Universidades Tradicionais incorporem os saberes do povo, numa perspectiva de superação da lógica excludente vigente.

[...] você tem espaço para várias coisas, por exemplo, a Escola Nacional Florestan Fernandes aqui, ela nesse conceito, inclusive alguns consideram que ela é uma Universidade Popular, porque ela realiza cursos de formação política, que não são institucionalizados, não são formais, não são parcerias, mas que se colocam num patamar elevado, digamos, de formação de "quadros", não só de trabalho de base, etc. Então, mas a própria escola faz parcerias para ter cursos, digamos formais, né? Então, assim, acho que isso é uma coisa importante, porque nós precisamos cada vez mais, assim, digamos, pensando num projeto[...] de pensar a superação da lógica que a gente tem, né? Então, nós precisamos de universidades que, como diria o Che, né? Que se pintem de povo, né? [...] acho que essa é um pouco a discussão do Movimento, né? Ainda que seja tensa a relação (Docente 1).

Essa tensão e esse chamado à transformação dialogam com o que Freire denomina “radicalidade libertadora”, aquela que não teme o diálogo com o povo, comprometendo-se com ele na luta pela superação da realidade opressora (Freire, 1987, p. 14).

Propor que a universidade “se pinte de povo” é, nesse sentido, propor a reconfiguração de seus fundamentos epistemológicos e políticos, que desloca o saber de uma postura elitista e o reorienta para a transformação coletiva. A educação, nesse caso, torna-se práxis crítica de libertação, e não reprodutora da opressão.

Por fim, a Docente 1 defende a integração entre as Universidades Populares e as Tradicionais, para que não se reproduza uma separação que, na opinião dela,

enfraquece a luta por transformação. Propõe, assim, a construção de uma universidade que dialogue com o saber popular e ultrapasse hierarquias epistêmicas.

[...] que a gente não pode defender essa separação, entende? Que as universidades convencionais sigam o seu caminho e a gente construa Universidades Populares que então não são institucionais, porque nós precisamos justamente dessa interligação de que a lógica do popular adentre a universidade e que o acúmulo que existe na universidade... adentre, né? Sem, como eu digo, sem hierarquia (Docente 1).

A superação das hierarquias epistêmicas, proposta na sua narrativa, é parte desse movimento contínuo de libertação, que exige o reconhecimento dos saberes historicamente negados e a sua articulação com os saberes já sistematizados, sem que isso se dê por assimilação, mas por diálogo e compromisso com o "inédito viável".

Para isso, precisamos nos libertar do que Freire chama de "fatalismo libertador" ou "libertação fatalista", ou seja, a crença de que a transformação virá por inércia histórica. Ao contrário, ele afirma que, na percepção dialética, "o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos". E prossegue: "é bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (1992, p.52).

No que se refere à lógica institucional e à lógica do Movimento e à consequente tensão entre a lógica da burocracia e a lógica da agilidade, a Docente 1 apresenta a seguinte argumentação:

[...] Existe a lógica institucional [...] não só na universidade, pode ser em qualquer escola pública, né? Existe uma lógica institucional que acaba, digamos assim, formalizando, burocratizando, enquadrando muito os processos [...] o Movimento popular, ele se constrói nessa dinâmica que é o contrário, digamos assim, da institucionalidade, da formalidade, porque é da sua materialidade. Como a gente comentava de manhã, a materialidade do Movimento exige uma outra lógica de funcionamento muito mais, sabe, muito mais rápida, muito mais ágil para reagir diante dos processos, né? (Docente 1).

A fala expõe a contradição entre ritmos e lógicas institucionais (burocracia, formalização) e a materialidade do Movimento (dinâmica, rapidez, imprevisto). Essa diferença produtiva pode gerar tensões operacionais nas parcerias e nas aprendizagens mútuas. Desse modo, o formal pode inviabilizar a "organicidade" do Movimento, já o informal pode carecer de maior sistematização e planejamento.

Ao trazer esse dilema para refletir sobre o arcabouço teórico freireano, podemos articular com a ideia de que o diálogo entre diferentes pessoas/instituições só é possível se houver humildade, abertura e finalidades comuns. Assim, nesse entendimento, a superação dessa contradição exige aprender mutuamente. As Universidades Tradicionais podem aprender sobre experiências formativas menos rígidas e mais orgânicas, e os Movimentos, por sua vez, podem valorizar a aprendizagem do planejamento formal onde necessário, em uma síntese que favoreça a práxis e a ação transformadora.

Sobre parcerias em cursos de alternância e o tempo-escola e tempo-comunidade a Docente 1 aborda:

A outra coisa, porque de modo geral, as parcerias que a gente faz, cursos em alternância, né? Justamente para possibilitar às pessoas de virem, porque elas não poderiam vir num curso regular, então, se elas vêm, né? Moram e depois voltam para o seu local. [...] ? Aí se você fosse ir atrás disso, tem experiências fantásticas dessa relação [...] Para algumas universidades, essa ideia de tempo escola, tempo comunidade, ela simplesmente... As pessoas não conseguem nem imaginar o que seria, quando a gente chega para discutir isso, né? Aí depois, entende? Por que nunca pensou nessa lógica, né? [...] (Docente 1).

A fala aponta a contradição entre o formato tradicional de curso, tempo-escola fixo, e o deslocamento para o *campus*, bem como a necessidade, nos contextos populares, de alternância e integração com o tempo-comunidade. Na ótica do Movimento, a tensão prática afeta a acessibilidade e a possibilidade de formação contextualizada que respeite os compromissos da vida comunitária. Entretanto, não exclui a superação por meio da abertura ao diálogo e às experiências favoráveis já existentes.

Podemos conectar a possibilidade de superação dessa contradição à teoria de Freire (1987), quando essa alternativa (curso em alternância, tempo-comunidade) é uma expressão da pedagogia libertadora, que vincula teoria e prática e reconhece a materialidade da vida das pessoas. A alternância e o reconhecimento do tempo-comunidade traduzem a preocupação freireana com a construção de saberes enraizados na realidade concreta e com a ideia de que a formação deve ser apropriada pelos(as) militantes em seus territórios, ao fortalecer a práxis e a devolução do saber à base.

A Docente 1 traz ainda um exemplo de parceria (UNB e comunidades quilombolas) e de vivência dos(as) educadores(as) no território dos(as) educandos(as).

[...] Não, e daí que assim, o costume de que as pessoas, elas vêm, têm aulas e vão embora. Então, a universidade não tem compromisso de vida acontecendo. [...] Então isso vai mexendo também com o jeito de pensar assim, né? As questões da vida, etc. [...] em cursos que a gente realiza com universidades, hoje em dia, assim, houve um grande avanço, principalmente no pensar o tempo da comunidade. [...] A UNB é um exemplo. A UNB atualmente, ela faz a licenciatura e educação do campo com comunidades quilombolas. A UNB, por exemplo, e eu acho que tem outras universidades fazendo isso, eles têm assim, o contrário, a movimentação contrária, educadores que vão para as comunidades vivenciar, vivenciar lá, ficar mesmo, ficar lá vivendo a vida social, alguns dias, etc. e realizando atividades. Então, nossa, quer dizer, aí essa ideia de compreender as vivências, entender quem são os educandos, por que são assim, quais são as necessidades, o que precisa ser discutido, é uma coisa fantástica. A gente tem essas vivências de fato muito preciosas, muito ricas, só nessa que, como digo, são aprendizados recíprocos, veja, a universidade, como a UNB ali, o grupo da educação do campo, construiu essa intencionalidade, não foi o Movimento que construiu. Para dizer, não, tem que ser assim (Docente1).

A narrativa da Docente 1 continua a descrever a contradição entre o costume universitário de “vir, ficar na aula, ir embora” e experiências formativas que demandam uma inserção profunda na vida comunitária (educadores que vivenciam e permanecem), preconizadas pelo Movimento. A tensão recai sobre o grau de compromisso institucional com as vidas dos(as) educandos(as) e com a compreensão das necessidades locais, o que exige o deslocamento da tradicional postura acadêmica.

Quando olhamos sob a ótica de Freire (1987), essa inversão (universidade que vai ao território) é coerente com os preceitos de uma Educação Problematizadora, Dialógica e Libertadora. Nesse aspecto, conhecer a vida dos(as) educandos(as) é condição para formular conteúdos e práticas que partam do "percebido destacado" e favoreçam a práxis transformadora. A experiência descrita, de vivência recíproca e de intencionalidade institucional, também é um exemplo de como a síntese cultural e a abertura dialógica podem operar para desmontar a hierarquia entre saberes e promover experiências formativas de caráter emancipador.

Sobre a pedagogia indígena e a realização de aulas nas aldeias, a Docente 1 prossegue:

[...] então aí é um tipo de inserção com outras comunidades diferentes, tem universidades que tem com os indígenas, por exemplo, falava no Unicentro Guarapuava, eles têm uma pedagogia indígena e eles decidiram fazer as aulas na aldeia, então imagina o que significa isso para a universidade, realizar o curso na aldeia, ou seja, em vez de os indígenas irem para a universidade, existem momentos que vão, porque precisa conhecer esse ambiente, porque senão não vai haver uma interação, mas muitas etapas nas próprias aldeias, com tudo isso que significa de preparo de professores (Docente 1).

O discurso da Docente continua a apontar a contradição entre a experiência universitária habitual (sede universal) e a necessidade de deslocar a formação para os territórios específicos (no caso, aldeias indígenas) para garantir interação legítima e projeto contextualizado. Nessa situação, a tensão reside em deslocar as estruturas formais para se adequarem às lógicas próprias das comunidades, com todas as implicações de planejamento e tempo que isso exige.

Essa prática de deslocamento e de diálogo interinstitucional representa a postura de Freire de respeito à diferença e de construção conjunta do saber. Realizar aulas na aldeia configura uma pedagogia que não invade, mas dialoga, ao reconhecer a alteridade, a historicidade e a necessidade de preparar professores(as) e experiências formativas adaptadas a contextos culturais específicos. Além disso, temos que considerar a consonância com a ideia da unidade na diversidade e com a criação de experiências formativas coerentes com as realidades locais (Freire, 1992).

Nas observações em campo, as discussões levantadas sobre a relação entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Popular, sobretudo nos momentos de debates nas plenárias e reflexões nos NBs, também revelaram tensões estruturais e abriram espaço para a reflexão sobre os rumos da formação de militantes no MST e em outros Movimentos Sociais.

Em vários momentos, os(as) participantes problematizaram o papel da universidade e destacaram que, ao reproduzir a lógica do mercado e algumas hierarquias, muitas vezes essas instituições podem operar como instância de despolitização e de adaptação à realidade. Nessa leitura crítica, a Universidade Tradicional aparece como um espaço marcado por "situações-limite", no qual os(as) estudantes que, ao ingressarem, podem se afastar de suas comunidades de origem.

Além disso, demonstraram incômodo com os currículos que priorizam competências técnicas em detrimento da formação crítica e com as práticas avaliativas que reforçam exclusões e hierarquizações. Esse diagnóstico corresponde

ao que Freire identifica como condições que aprisionam e impedem os sujeitos de reconhecerem-se capazes de transformar a realidade (Freire, 1987).

A reflexão sobre a Educação Superior Tradicional, nesse sentido, produz um movimento de desvelamento. Dessa maneira, ao reconhecerem que as ocorrências de afastamento das bases e a fragmentação do conhecimento são efeitos estruturais dessas instituições, e não incidentes isolados, os(as) participantes transformam suas vivências nesses espaços em "percebidos destacados".

Com isso, dão-se conta de que a Educação Superior, ao se organizar segundo parâmetros hegemônicos, contribui para a reprodução das opressões, mas também compreendem que essas instituições podem ser tensionadas e ressignificadas. Esse reconhecimento crítico é condição para que o conhecimento se torne libertador, pois, como enfatiza Freire (1992), só há saber verdadeiro quando ele permite aos sujeitos compreender as causas de sua situação e projetar alternativas para transformá-la.

A dimensão política também foi um elemento central no debate desta subcategoria. Em contraposição ao modelo tradicional, a Educação Popular, como praticada na ENFF, apresenta-se, de certa maneira, como alternativa contra-hegemônica, em que o conhecimento não se dissocia da prática social e em que a formação acadêmica é constantemente atravessada pela luta política.

Ao articular o saber sistematizado com os saberes populares e a prática militante, a Educação Popular, até certo ponto, tenta romper com a "neutralidade" da Educação Superior e comprometer-se com a transformação da realidade. Essa intencionalidade política, tão proclamada nos discursos dos(as) militantes, remete diretamente ao que Freire (1987) denomina "ato-limite", quando homens e mulheres, a partir do desvelamento das situações de opressão, assumem a decisão consciente de enfrentá-las. Assim, a Educação Popular Libertadora, de alguma maneira, busca afirmar-se como um ato político que desafia a lógica da exclusão e projeta novas formas de ensinar e aprender.

Na contraposição entre Educação Superior Tradicional e Educação Popular, também notamos, nesta última, a centralidade da dignidade, da participação e da solidariedade na experiência formativa. Enquanto a Universidade Tradicional muitas vezes prioriza o atingimento de metas, a adaptação do(a) estudante ao mercado e a valorização do desempenho individual, a experiência formativa da ENFF e dos centros

de formação populares busca afirmar cada Educando(a) como sujeito histórico, digno(a) de voz e de participação.

Essa ética da libertação se concretiza nos espaços de fala compartilhados e na corresponsabilidade dos coletivos, práticas que contrariam a lógica, muitas vezes competitiva e individualista, da academia. Ao respeitar a autonomia dos(as) educandos(as) e ao criar condições para sua plena participação, a Educação Popular encarna o que Freire (1996) afirma como núcleo ético da pedagogia libertadora.

Constatamos, ainda, que a Educação Superior Tradicional foi, em alguns momentos, apontada pelos(as) militantes como um espaço que frequentemente esvazia a sensibilidade e desconsidera a cultura popular, ao reduzir a experiência formativa a um exercício técnico e utilitarista. Em contrapartida, a Educação Popular, ao integrar símbolos da luta, reafirma que aprender e lutar também se expressam pela via da beleza e da esperança.

Essa estética engajada, presente nas formações da ENFF, devolve sentido e humanidade à experiência formativa, ao permitir que a formação acadêmica se torne, simultaneamente, formação cultural e política. Como lembra Freire (1992), a libertação requer não apenas racionalidade crítica, mas também imaginação e sonho como elementos indispensáveis para vislumbrar "inéditos viáveis".

Enfim, a análise da relação entre a Educação Superior Tradicional e a Educação Popular nos permite evidenciar dois projetos, em certa medida antagônicos. De um lado, uma universidade que, em certa medida, reforça a adaptação, a exclusão e a alienação. Do outro, uma Educação Popular que assume a tarefa de denunciar essas "situações-limite", desvelar suas raízes e anunciar alternativas transformadoras. Nesse sentido, a ENFF e os espaços formativos do MST não apenas contrapõem-se à Universidade Tradicional, mas também encaram a possibilidade de uma Universidade Popular, em que o conhecimento se compromete radicalmente com a libertação das opressões e com a construção de uma nova sociedade.

Nos documentos da ENFF diversos elementos apontam para uma crítica implícita ao modelo tradicional e para a construção de uma proposta alternativa de Educação Política, de caráter libertador. O PPP ressalta que a ENFF busca ser um espaço de articulação e intercâmbio com universidades e outras instituições públicas, mas não se restringe às práticas formais dessas instituições. Ao contrário, propõe uma formação integral, orientada por seus referenciais socialistas, o que implica romper

com a fragmentação disciplinar e com a neutralidade típica da universidade hegemônica.

Essa aproximação com a noção de uma Educação Superior Popular se revela, por exemplo, nos relatos do Livro ENFF sobre os cursos realizados em parceria com instituições nacionais e internacionais, sempre vinculados a experiências coletivas de estudo e militância. Nesse aspecto, em vez de se limitar ao acúmulo de credenciais acadêmicas, fica evidente que a formação na ENFF visa integrar a escolarização, a prática política, o trabalho coletivo e a solidariedade internacionalista. Essa concepção coaduna-se com a visão de Freire (1992), que destaca que a Educação Libertadora não pode ser neutra, mas deve assumir-se como prática política e ética em favor dos oprimidos.

5.2.4 Síntese da Triangulação dos Dados

A triangulação dos dados configurou-se como etapa essencial do processo analítico, ao articular as três fontes centrais da pesquisa — os documentos institucionais, as entrevistas e as observações de campo —, de modo a possibilitar a leitura integrada das dimensões teóricas e práticas que sustentam a proposta de formação crítica promovida pela escola. Salientamos que essa etapa não teve caráter meramente confirmatório, mas interpretativo e dialético, pois buscou compreender as convergências e as contradições entre o que se propõe institucionalmente, o que se vivencia nas experiências educativas e o que se expressa nas percepções dos envolvidos.

Nos documentos institucionais, observou-se que a proposta pedagógica da ENFF está intencionalmente orientada pelos princípios da Educação Popular e pela concepção de formação integral, que articula dimensões políticas, éticas e epistemológicas. O PPP e o Caderno da ENFF reafirmam que a aprendizagem se constrói na inseparabilidade entre estudo, trabalho e militância, ao conceber o ato educativo como prática social e política. As observações de campo, por sua vez, confirmaram a concretização dessa concepção no cotidiano escolar, especialmente nas práticas coletivas, na ritualística, nos momentos de estudo compartilhado e nas vivências comunitárias, que expressam a indissociabilidade entre conhecimento e vida. As entrevistas complementam essa leitura ao trazer as vozes dos(as)

participantes, que reconhecem na escola um espaço de formação humana e política, capaz de promover a consciência crítica e o compromisso ético com a transformação social.

No âmbito da Educação Problematizadora, as três fontes convergiram para evidenciar uma pedagogia construída a partir da realidade concreta e da reflexão crítica sobre o mundo. Nos documentos, a problematização é apresentada como eixo metodológico central, expressa na defesa da pedagogia ativa, dialógica e reflexiva. As observações, por sua vez, revelaram experiências formativas nas quais os(as) educandos(as) são desafiados(as) a interpretar a realidade política e social, articulando-a aos conteúdos estudados, em movimento contínuo de ação-reflexão-ação. As entrevistas também confirmaram esse entendimento ao valorizar a curiosidade epistemológica e a vinculação entre teoria e prática.

Sobre as contradições que emergiram nesse processo, alguns(as) participantes apontaram a dificuldade de sustentar o tempo de reflexão crítica diante da intensidade das atividades cotidianas, o que evidencia a tensão entre o fazer coletivo e o espaço individual de análise. Essa contradição, apesar de representar uma fragilidade, expressa a vitalidade de uma experiência formativa dinâmica, na qual a problematização não é um procedimento fixo, mas uma atitude permanente diante do mundo.

A Educação Dialógica, por sua vez, mostrou-se um elemento estruturante tanto da experiência formativa estudada quanto da convivência na ENFF. Nos documentos institucionais, o diálogo é definido como princípio ético e epistemológico que orienta a relação entre educadores(as) e educandos(as) e legitima os diferentes saberes. Nas observações, o diálogo revelou-se presente em todas as dimensões da vida escolar. Seja nas aulas, nas assembleias, nas atividades de trabalho e nas trocas informais do cotidiano, o diálogo permeia as relações. As entrevistas, por sua vez, também reforçaram o reconhecimento do diálogo como condição da aprendizagem, destacando-o como prática de escuta, de respeito e de construção coletiva do conhecimento.

Contudo, as fontes também apontaram desafios concretos à plena horizontalidade do diálogo, a exemplo da diversidade de trajetórias e experiências que, às vezes, produz assimetrias na participação e exige da coletividade um esforço contínuo de mediação e de cuidado. Essas tensões confirmam o caráter processual

do diálogo, que não se reduz à técnica de comunicação, mas se afirma como valor ético e político que exige elaboração permanente.

Já a Educação Libertadora emergiu como síntese das dimensões anteriores e como horizonte ético-estético da formação crítica. Os documentos institucionais situam a finalidade das experiências formativas, ao compreender a libertação como emancipação individual e coletiva e como superação das relações de opressão. As observações evidenciaram que esse ideal se concretiza nas experiências formativas que articulam o estudo, o trabalho e a militância, nos momentos em que celebram a luta, nas vivências solidárias e na partilha dos saberes. E as entrevistas confirmaram essa percepção ao associarem a libertação à humanização e à conscientização.

Entretanto, as análises da Educação Libertadora revelaram contradições próprias de uma experiência educativa que se pretende transformadora. Entre elas, destacam-se as tensões entre o desejo de sistematização das formações e o risco de burocratização; entre a necessidade de manter a coerência institucional e a preservação do caráter insurgente e autônomo da escola; e entre o ideal de igualdade e as diferenças concretas de gênero, origem e escolarização que atravessam o coletivo. Essas contradições confirmam o caráter dialético da Educação Popular, que se constrói na tensão entre o instituído e o vivido, entre o sonho e a realidade, entre a utopia e o cotidiano.

A triangulação permitiu, conforme já prevíamos, compreender que as três categorias analisadas não se apresentam isoladas, mas sim se interpenetram e se completam na dinâmica formativa crítica. Podemos inferir, com base nas análises, que a Educação Problematizadora constitui o método; a Educação Dialógica, o caminho; e a Educação Libertadora, o horizonte. O método, compreendido como a forma de estruturar o conhecimento; o caminho, como meio para realizar o método; e o horizonte, como finalidade de realizar a transformação que se deseja.

Nesse sentido, é possível afirmar que, juntas, elas configuram o núcleo da práxis educativa vivida na ENFF, sustentada pela relação entre teoria e prática, pela unidade entre conhecimento e transformação e pelo compromisso com a emancipação dos(as) educandos(as). As convergências entre as três fontes fortaleceram a tese de que a ENFF, como território de Educação Popular, constitui-se como tempo-espço de possibilidade para a formação crítica, um lugar em que a

educação se realiza ao mesmo tempo como ato político, cognitivo e ético, e em que o aprender é inseparável do ato de resistir e de reinventar o mundo.

As contradições identificadas no cruzamento dos dados, especialmente aquelas ligadas à tensão entre institucionalização e autonomia, entre o ideal de igualdade e as desigualdades concretas, entre ação e reflexão, embora fragilizem a experiência formativa, têm o potencial de enriquecê-la quando refletidas na sua dialeticidade. Desse modo, revelam que a Educação Popular, quando aplicada ao Ensino Superior, é necessariamente uma prática em permanente fazimento. Cada tensão vivida traduz a dialética freireana entre denúncia e anúncio, seja a denúncia das estruturas opressoras que persistem, seja o anúncio do "inédito viável", que se manifesta na experiência cotidiana da escola.

O Quadro 12 apresenta a síntese da triangulação dos dados por categoria analítica.

Quadro 12: Síntese da Triangulação dos Dados

Categoria Analítica	Documentos Institucionais	Entrevistas	Observações	Contradições
Educação Problematizadora	<p>Problematização o como eixo da experiência educativa</p> <p>Articulação estudo, trabalho e militância</p> <p>Ênfase na formação crítica</p>	<p>Apreciação da curiosidade epistemológica</p> <p>Percepção da reflexão sobre a prática como ato político.</p>	<p>Debates e análises da realidade nas aulas e plenárias</p> <p>Integração entre teoria e prática</p>	<p>Dificuldade de manter o ritmo reflexivo em meio à sobrecarga de atividades e à rotina intensa</p>

Educação Dialógica	<p>Diálogo como princípio ético e metodológico</p> <p>Defesa da horizontalidade e o respeito ao saber da experiência</p>	<p>Identificação do diálogo como forma de construção coletiva do conhecimento</p> <p>Valorização da escuta e da convivência.</p>	<p>Diálogo presente nas experiências cotidianas e nas atividades coletivas</p> <p>Interação entre saberes acadêmicos e populares</p>	<p>Assimetrias entre sujeitos com diferentes formações e trajetórias</p> <p>Desafios à horizontalidade plena</p>
Educação Libertadora	<p>Define a libertação como um horizonte ético-político; integra dimensões gnosiológicas, estéticas e políticas da formação.</p>	<p>A libertação associada à formação da consciência e à transformação</p> <p>Compreensão do caráter humanizador da educação</p>	<p>Experiências de práxis entre estudo, trabalho e militância</p> <p>Vivência coletiva da "mística" e da solidariedade.</p>	<p>Tensão entre institucionalidade e autonomia</p> <p>Entre ideal igualitário e desigualdades concretas</p> <p>Entre organicidade e sistematização</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

A triangulação, portanto, não apenas validou a coerência interna da proposta pedagógica da ENFF, mas também evidenciou a sua complexidade viva e a potência de uma educação que, ao mesmo tempo em que ensina, busca emancipar.

Dessa forma, a leitura integrada das fontes revelou que a ENFF é, de fato, um território educativo singular, um espaço político e epistemológico em que a formação crítica se concretiza na relação entre consciência e mundo, pensamento e ação. Mesmo em meio às contradições que a atravessam, a experiência reafirma que a Educação Superior Popular é um projeto possível, vivo e historicamente situado, que resiste e se refaz no processo permanente de humanização.

Ao se concluir a triangulação dos dados, torna-se possível compreender que a experiência formativa desenvolvida na Escola Nacional Florestan Fernandes ultrapassa os limites da descrição empírica e alcança o campo da práxis como

expressão viva da Educação Popular. A convergência entre documentos, falas e observações não apenas confirma a coerência entre o que se propõe e o que se realiza, mas também revela a complexidade das experiências formativas em reinvenção.

Desse modo, a análise articulada das categorias e a leitura integrada das fontes de pesquisa evidenciaram que a ENFF constitui-se como um espaço político-pedagógico singular, no qual a formação crítica se faz no entrelaçamento de saberes, práticas e valores. Cada dimensão analisada revelou não apenas o conteúdo das ações formativas, mas, especialmente, o modo de ser e de existir de uma escola que “educa na luta e luta ao educar”, ao reafirmar, em seu cotidiano, a unidade entre teoria e prática.

Essa compreensão permite transitar do campo da análise para o da síntese e retomar, à luz dos resultados, o problema, os objetivos e a tese defendida ao longo da pesquisa. A partir das evidências construídas e das interpretações elaboradas, abre-se o espaço para refletir sobre o sentido histórico e político dessa experiência, bem como sobre suas contribuições e desafios para a reinvenção da Educação Superior. É nesse movimento que se situam as considerações finais deste trabalho apresentadas na próxima seção, não como encerramento, mas como passagem, como horizonte aberto do “esperançar”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nasceu de uma inquietação que atravessa o nosso fazer docente e o pensar sobre o papel social da universidade. A pergunta que nos mobilizou ao estudo, sobre as potencialidades do modelo de Educação Superior Popular para fomentar uma experiência formativa crítica, não emergiu de uma abstração teórica, mas de uma vivência situada no interior das contradições da própria Universidade Tradicional.

Ao longo de mais de duas décadas de experiência acadêmica, fomos tomados pelo desconforto diante da necessidade de uma transformação do Ensino Superior e do seu compromisso com experiências formativas emancipadoras, num contexto muitas vezes marcado pelo predomínio de uma racionalidade instrumental. Assim, a investigação que se construiu nesta tese foi movida pela busca por outros horizontes, por um tempo-espaço de possibilidade em que a nossa concepção de educação pudesse reencontrar o seu sentido libertador.

A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), espaço formativo vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), revelou-se, nesse percurso do doutoramento, um campo fértil para pensar a Educação Superior Popular como experiência contra-hegemônica, capaz, inclusive, de ressignificar o próprio conceito de universidade. O nosso estudo propôs, então, investigar uma experiência formativa desenvolvida na ENFF, articulando-a às categorias freireanas de Educação Problematizadora, Educação Dialógica e Educação Libertadora, de modo a compreender as diversas dimensões desses conceitos, que sustentam uma formação crítica dos sujeitos.

A escolha das referências teóricas centrais não foi casual. As Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia de Paulo Freire ofereceram o alicerce teórico que nos permitiu ler a experiência popular como práxis transformadora, ao mesmo tempo em que possibilitaram interpretar a própria universidade a partir de uma epistemologia insurgente.

No campo metodológico, a investigação foi ancorada na teoria crítica, na abordagem qualitativa e no método do estudo de caso, sustentando-se na triangulação entre a análise documental, a observação participante e as entrevistas. Essa estrutura não se limitou a um procedimento técnico, mas configurou-se como

uma opção política e epistemológica, coerente com a perspectiva de Paulo Freire sobre a produção do conhecimento.

Na nossa pesquisa, conhecer implicou conviver, dialogar e interpretar, com rigor e sensibilidade, os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas. A análise de conteúdo, como escolha interpretativa, foi, portanto, compreendida como um exercício de apreciação crítica, ao permitir a compreensão de sentidos latentes nos discursos e nas práticas, sem dissociá-los de seu contexto histórico e social.

No decorrer do trabalho de campo, identificamos uma limitação das condições materiais da pesquisa, relacionada à dificuldade de conciliar os tempos de investigação com o ritmo intenso das atividades realizadas pelos(as) participantes do curso. A disputa pelo tempo, já tematizada por eles(as) nas próprias falas, manifestou-se como uma contradição concreta do processo formativo e restringiu, em alguns momentos, a disponibilidade para as entrevistas ou diálogos aprofundados.

Não obstante esse limite, o caráter orgânico da formação, voltada às coordenações pedagógicas das escolas do Movimento e estruturada em torno do próprio modelo pedagógico do MST, possibilitou que os relatos dos entrevistados(as) e alguns momentos de observação se mostrassem especialmente férteis.

Nessas ocasiões, emergiram depoimentos e/ou debates consistentes sobre os limites e as possibilidades pedagógicas da ENFF para além da experiência formativa observada, como narrativas de outras experiências formativas vividas nos territórios e nas práticas dos(as) participantes. Assim, mesmo diante da restrição temporal, o campo revelou uma densidade analítica significativa, que contribuiu para uma compreensão mais ampla das práticas e tensões presentes no percurso pedagógico da ENFF e do próprio MST.

Os resultados revelaram que a ENFF constitui-se como um território educativo e político, em que o ensino, o trabalho e a militância se entrelaçam e se configuram em uma práxis pedagógica que transcende o espaço escolar. A ENFF traduz a “educação em movimento”, por meio de vivências dialógicas que valorizam a escuta, as pessoas, a articulação entre o saber popular e o acadêmico e a superação das hierarquias de poder. A contradição, longe de ser um obstáculo, converte-se em motor dialético da práxis. Assim, entendem que é na tensão entre espontaneidade e institucionalização, entre particularidade e universalização, que os homens e mulheres

constroem sentidos e recuperam a centralidade dos valores humanistas na pedagogia.

A análise dos documentos institucionais, o Projeto Político-Pedagógico e o Caderno Escola Nacional Florestan Fernandes: uma escola em construção (1996–2020), confirmou a coerência entre a proposta formativa e o horizonte político do MST. Ambos reafirmam o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora, a valorização da cultura popular e a construção de um saber enraizado na experiência coletiva.

Ao mesmo tempo, as observações e entrevistas evidenciaram a concretização dessa proposta nas experiências cotidianas. Os resultados da nossa incursão na ENFF nos permitiram conhecer uma pedagogia que se faz no trabalho coletivo, na "mística", nos debates e nos núcleos de base, onde a diversidade se transforma em unidade de luta e aprendizagem.

Sobre as categorias de análise, percebeu-se que a Educação Problematizadora se destacou como um eixo estruturante da formação na ENFF. Em lugar da transferência de conteúdos, observou-se o exercício permanente da curiosidade epistemológica e da práxis. Os(as) educadores(as) e educandos(as) são compreendidos(as) como sujeitos cognoscentes, mediados(as) pelo mundo e por suas contradições. Desse modo, a problematização surge como um movimento de desvelamento crítico da realidade e busca levar à reflexão e à ação transformadora. Ao provocar os(as) educandos(as) a questionarem o que está naturalizado, a ENFF inscreve o ato de conhecer como ato político. Assim, a educação deixa de ser adaptação e se torna denúncia e anúncio. Denúncia do mundo opressor e anúncio do "inérito viável", concebido por Freire (1987) como horizonte de transformação possível.

A Educação Dialógica, por sua vez, aparece como princípio ontológico da experiência formativa vivenciada. O diálogo, na ENFF, não é mero método de ensino, mas condição existencial da formação coletiva. Nos espaços de estudo, nas vivências de trabalho, nos momentos culturais, as relações se constroem na reciprocidade, na escuta e no reconhecimento da alteridade.

Destarte, o diálogo se converte em mediação para a construção do conhecimento e para a humanização, e rompe com hierarquias tradicionais entre o saber acadêmico e o saber popular. A convivência dialógica, portanto, possibilita a

articulação entre o individual e o coletivo, entre a experiência e a reflexão, e entre a subjetividade e a historicidade, além de conferir densidade ética e política à experiência formativa.

A Educação Libertadora, por seu turno, pode ser compreendida na ENFF como síntese das dimensões anteriores, com o seu horizonte gnosiológico, ético, estético e transformador da formação crítica. Nesse aspecto, se manifesta tanto no conteúdo das atividades quanto na forma como a escola se organiza. Seja no trabalho coletivo que educa, na arte que sensibiliza e reencanta a luta, e nas relações que convocam à solidariedade.

Libertar, nesse contexto, significa humanizar, lutar e transformar a consciência fatalista em consciência histórica, a passividade em ação. A libertação não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção de homens e mulheres capazes de ler o mundo e de intervir nele, movidos pela esperança crítica. A ENFF, nesse sentido, encarna o ideal freireano de uma educação que, ao mesmo tempo em que forma, transforma.

Todavia, as análises também revelaram incoerências importantes e inerentes à experiência formativa neste espaço popular. Entre elas, destacam-se as tensões entre a necessidade de sistematização dessas experiências formativas e o risco de institucionalização que enfraqueça a espontaneidade do Movimento; entre o ideal da horizontalidade e as desigualdades concretas de formação e de poder entre participantes; entre a busca da universalização do conhecimento e a defesa das particularidades locais e culturais, dentre outras.

Essas e outras contradições, contudo, não invalidam a proposta, mas, ao contrário, constituem expressão viva do caráter dialético da Educação Popular. É na contradição que se move a possibilidade da práxis, e é nela que se renova o compromisso ético e político de transformar a realidade sem perder a coerência com os princípios que a fundamentam.

A tese defendida — de que as instituições de Educação Superior Popular, como a ENFF, podem se configurar como um tempo-espaco de possibilidades para uma formação crítica — confirma-se à luz dos resultados. A escola demonstra que é possível construir um projeto formativo que se oponha à racionalidade instrumental e ao produtivismo acadêmico, ao promover a união entre conhecimento e vida, entre reflexão e ação.

O “tempo-espaço” de que fala esta pesquisa, que não é cronológico nem meramente físico, é histórico e também simbólico, é o tempo de uma formação que se faz no agora e projeta o futuro, e o espaço de um aprender que é também um habitar, um viver, um sonhar, um agir. Assim, a ENFF revela-se como um “ambiente de humanização” e como metáfora de uma “universidade por vir”, um novo espaço que não se fecha em muros, mas se abre à vida e à luta dos povos.

É na defesa da “universidade por vir” que esta tese acredita na possibilidade de deslocamento da concepção de “universidade” para um “tempo-espaço” inspirado nestas experiências insurgentes e colaborativas. Tal deslocamento implica refletir e ressignificar o papel das Instituições Superiores de Ensino, mesmo as mais tradicionais, como territórios de invenção social, dispostos a romper com a lógica da formação utilitarista e a abrir-se à pluralidade epistêmica, à ecologia de saberes e às metodologias participativas. O conceito de “tempo-espaço de possibilidade” é aqui compreendido, tal como em Freire, como horizonte político, ético, estético e gnosiológico, espaço-tempo vivido, narrado e transformado por sujeitos históricos em permanente formação.

Metodologicamente, ratificamos que o estudo reafirma a fecundidade do paradigma da teoria crítica para a pesquisa em educação, ao permitir a compreensão dos fenômenos educativos como experiências históricas, sociais e políticas. A abordagem qualitativa mostrou-se indispensável para apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência formativa, e o método do estudo de caso permitiu captar a singularidade da ENFF sem perder de vista sua dimensão universal. A triangulação das fontes, por sua vez, fortaleceu a validade interpretativa e permitiu identificar convergências e divergências entre a proposta institucional, a experiência formativa e as percepções dos(as) participantes.

Concluimos, portanto, que a Educação Popular aplicada ao nível superior constitui-se como campo de resistência e de reinvenção do próprio sentido de universidade. Ao desafiar a “neutralidade” e a verticalidade do modelo hegemônico, propõe uma nova ética da formação, baseada na solidariedade, na cooperação, na criticidade e na esperança. A ENFF é prova de que é possível educar sem domesticar, ensinar sem impor, aprender sem competir. É o testemunho de que a universidade pode e deve aprender a partir do chão da luta e do diálogo com os oprimidos, ampliando-se como espaço de produção de conhecimento e de vida.

Ao final deste percurso, compreende-se que a experiência analisada não encerra um modelo a ser replicado, mas um sinal de possibilidade, um “inérito viável” que anuncia que outras formas de Educação Superior são possíveis. A ENFF não é apenas um espaço físico de formação, é um projeto político de mundo. É um gesto de plantar, no terreno fértil das contradições, as sementes de uma universidade Libertadora. Como ensina Freire, a esperança não é espera, é movimento. E é nesse movimento que se inscreve a luta por uma educação que se quer humana, justa e transformadora.

Por fim, reconhece-se que este estudo, ao mesmo tempo em que ilumina caminhos, revela a vastidão ainda inexplorada da temática. Pesquisas futuras poderão aprofundar a relação entre a Educação Superior Popular e as Políticas Públicas de Educação Superior, investigar comparativamente outras experiências de formação popular universitária na América Latina e/ou outros continentes, analisar as trajetórias dos egressos dessas instituições e explorar os impactos culturais e políticos das experiências pedagógicas em seus territórios.

Também se abrem possibilidades para estudos interdisciplinares que aproximem a Educação Popular dos campos da Economia Solidária, da Ecologia dos Saberes e da Pedagogia Universitária. Cada uma dessas trilhas poderá contribuir para ampliar o horizonte da reflexão crítica sobre o papel da Educação Superior na transformação social e reafirmar que toda pesquisa, como toda experiência educativa, é sempre um ato de amor, de humildade e de esperança.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIMENTO PORTLAND (ABCP). Solo Cimento. Site da ABCP, 12 dez. 2009. Disponível em: <https://www.abcp.org.br/>. Acesso em: 9 set. 2025.
- ALMEIDA, Paula Josiane. Universidade Popular de Curitiba (1931) e demais experiências brasileiras no início do século XX. 29 jun. 2022. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.
- ASSIS, Renan José Freitas. O contra-espço da Escola Nacional de Energia Popular: sua história, seu método e a emergência de uma nova escala. 152f. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Pablo Nabarrete. Marcha dialética do MST: formação política entre campo e cidade. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, e104010, 2018.
- BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. Cálice. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. [S.l.]: Philips, 1978. Faixa 2, lado A.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CORREIA, Deyse Morgana das Neves. Educação do campo no ensino superior: diálogo entre o popular e o científico na produção do conhecimento no curso de licenciatura em Pedagogia do Pronera/UFPB. 2016. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- DAMBROS, Marlei. Dilemas na constituição do sentido atribuído ao popular na Universidade Federal da Fronteira Sul. 2 jul. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.
- DOMINGUES, E. Militância no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): um olhar psicanalítico. *Ágora* (Rio de Janeiro), v. 17, n. 1, p. 7-26, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/agora/a/XTzxXfvzLpG9vwxXcJF5QbH/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós – reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. [edição especial]. São Paulo: Itaú Social / Mina Comunicação e Arte, 2021.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF). *Caderno de Estudos da ENFF*, n. 6. Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: ENFF, 2020a.

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES (ENFF). *Caderno de Estudos da ENFF*, n. 7. ENFF: uma escola em construção (1996-2020). São Paulo: ENFF, 2020b.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Ana Maria Araújo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. O Professor Universitário como Educador. *Estudos Universitários*, v.1, p.45-50, jul/set. 1962. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/254831>. Acesso em: dez. 2024.

FREIRE, Paulo. O compromisso popular da Universidade. In: *Universidade e Compromisso Popular*. Campinas: Puccamp, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Simone Farias. Formação sócio-política da Universidade Popular (UNIPOP): fundamentos e contribuições da educação popular na formação de lideranças sociais. 31 dez. 2010. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

GADOTTI, Moacir. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GAMA, Vladimir Ferreira. O papel da Escola Nacional Florestan Fernandes em Guararema na educação libertadora do militante de movimentos sociais. 24 jul. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Licínio C. *Autonomia da Pedagogia da Autonomia*. Inovação, Lisboa, 12, 1999, p. 65-84.

LOPÉZ, Maria Laura. A sociologia militante de Florestan Fernandes. *Jornal da USP*, São Paulo, jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/a-sociologia-militante-de-florestan-fernandes/>. Acesso em: 21 out. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARIANO, Donizete Antonio. *Novos modelos de educação superior: um estudo sobre as matrizes institucional e curricular da Universidade Federal da Fronteira Sul sob a ótica da inclusão da diversidade cultural e epistemológica*. 28 mar. 2016. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

MARIANO, Donizete Antonio. *Identidade institucional na educação superior: um estudo sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul*. 29 set. 2020. 394f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MEDEIROS, Tanise Baptista de. *Perspectivas para a construção de uma universidade pública e popular: a experiência do Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP/URGS)*. 30 jul. 2019. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIRANDA, Roberto de Sousa; CUNHA, Luis Henrique Hermínio. A estrutura organizacional do MST: lógica política e lógica prática. *Cadernos CRH*, v. 26, n. 68, p. 369-386, ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792013000200010>.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa. *Desafios político-institucionais de implantação de uma universidade pública popular: o caso da Universidade Federal da Fronteira Sul*. 29 ago. 2017. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MORAES, Carin Sanches de. *Escola Nacional Florestan Fernandes: educação e formação política no Brasil contemporâneo e sua dimensão internacionalista*. 29 mar. 2015. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MOTA, Maria Eleusa da. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e a Escola Nacional Florestan Fernandes – ENFF: a construção da Educação do Campo no Brasil*. 26 mar. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

- NOVAES, Henrique Tahan. A relação universidade-movimentos sociais na América Latina: habitação popular, agroecologia e fábricas recuperadas. 28 fev. 2010. 354f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- OLIVEIRA, Edina Castro de. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- PAULO, Fernanda dos Santos. Pioneiros e pioneiras da educação popular freireana e a universidade. 27 fev. 2018. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo, 2018.
- PRINCESWAL, Marcelo. As experiências de formação humana dos movimentos sociais: as universidades populares educando rigorosamente o Estado? 21 maio 2015. 568f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- REBUA, Carlos Eduardo Zaleski. Da praça ao solo: um novo chão para a universidade. As experiências das universidades populares de Madres de Plaza de Mayo [UPMPM] e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [ENFF] em tempos de crise neoliberal na América Latina [2000-2010]. 17 dez. 2015. 489f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.
- REZENDE, Janaina Ribeiro de. Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no Estado de São Paulo. 31 jan. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 24, p. 89-105, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A descolonização da universidade: o desafio da justiça cognitiva global*. 1. ed. Cidade Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.
- SARAIVA, Geilson. A formação política do militante da base social do MST na Escola Nacional Florestan Fernandes (2001/2011). 27 fev. 2013. 247f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.
- SILVA, Ivandilson Miranda. *La Calle, La Plaza, La Palabra: educação popular, contemporaneidade e experiência da Universidade das Madres de la Plaza de Mayo*. 13 jul. 2020. 270f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.
- SILVA, Loedilza Milícia da. Universidade Popular Comunitária: a importância da comunidade na educação de jovens e adultos. 9 dez. 2020. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
- SODRÉ, Raimundo; PORTUGAL, Jorge. [A Massa]. Letra de música. In: SODRÉ, Raimundo. *Coisa de Índio*. [S.l.]: Philips, 1980.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANINI, Fábio; MACHADO, Irineu. Líder morto aos 17 estudou e foi ator. Folha de São Paulo, 22 abr. 1996. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/4/22/brasil/16.html>. Acesso em: 21 out. 2025.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

Eu, Adriana dos Santos Reis Lemos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o(a) convido a participar da pesquisa: “Universidades Populares: uma alternativa de Educação Superior na perspectiva crítica?”, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Stanzone Galizia.

Nos interessa compreender se as instituições superiores de caráter popular propõem um novo modelo de Educação Superior, progressista e pautado numa lógica de superação da opressão imposta pela hegemonia do capitalismo, por meio da formação de uma consciência crítica de intervenção para a mudança, que se concretiza nas classes subalternizadas. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar os limites e as possibilidades da experiência formativa crítica de Educação Popular vivenciada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Você foi selecionado(a) a participar da pesquisa por ser um discente, docente, ou coordenador pedagógico do curso (Nome do curso) promovido pela Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Assim, você será convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada presencial, com tópicos e questões que abordam temas como Educação Popular, Educação Problematizadora e Educação Libertadora. A entrevista semiestruturada será individual e conduzida pela pesquisadora principal.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação nesta pesquisa pode gerar algum desconforto no processo de exposição de opiniões pessoais ao responder às perguntas, desgaste físico, mental e/ou emocional ou desprendimento de um tempo para servir à pesquisa. Os(as) participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder às perguntas quando as considerarem constrangedoras, podendo interromper o processo a qualquer momento.

Os riscos serão minimizados por meio do compromisso de sigilo do pesquisador e a não exposição dos dados que não sejam voltados somente à pesquisa. Lembrando que a entrevista será iniciada somente após o consentimento do participante.

Assim, solicito sua autorização para a gravação em áudio da entrevista, mediante a assinatura deste termo de consentimento livre e esclarecido e do termo de autorização de uso de áudio e imagem. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fiel possível. Os dados de fotodocumentação, áudio e vídeos coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável pela pesquisa e poderão ser acessados pelo seu orientador; e, após esse período, serão destruídos mediante exclusão definitiva dos arquivos digitais. Não serão gerados documentos físicos dos referidos dados;

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins de produção científica, proporcionando informações e debates que trarão benefícios à área da Educação, à construção de novos conhecimentos e à identificação de novas alternativas e possibilidades no que tange à construção de novas concepções pedagógicas de Educação Superior.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhuma retribuição monetária por sua contribuição à pesquisa. A qualquer momento, o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento para concessão da entrevista. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional ou pessoal, seja na sua relação com o pesquisador ou com a instituição pesquisada, seja em seu vínculo como trabalhador (professor(a)/coordenador(a)) ou participante (discente) da atividade pedagógica pesquisada. Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídos letras ou nomes fictícios, como garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pelo pesquisador, na qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos(as) participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos(as) participantes. Caso você tenha dúvidas e/ou

perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (ProPq), localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos aprovadas pelo CNS, bem como atuar em conjunto com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 – Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Número da aprovação do Comitê de Ética – UFSCar:

CONTATOS

Pesquisador responsável: Adriana dos Santos Reis Lemos.

E-mail: asrlemos@estudante.ufscar.br **Contato telefônico:** (73) 9881X- X19X.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Adriana dos Santos Reis Lemos

APÊNDICE II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM

Eu, (nome completo do participante da pesquisa), de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada UNIVERSIDADES POPULARES: UMA ALTERNATIVA DE ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA CRÍTICA?, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de voz e/ou imagens, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Adriana dos Santos Reis Lemos, capture fotografia e/ou filmagem e/ou gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definidos na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As fotografias, filmagens e gravações de voz realizadas durante a entrevista e/ou observação ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Terá acesso aos arquivos o professor orientador Prof. Dr. Fernando Stanzione Galízia.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;

4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos apenas no PC da pesquisadora responsável e estarão sob a sua responsabilidade e com acesso do seu orientador. Após esse período, os arquivos digitais serão destruídos por meio de exclusão definitiva. Não serão gerados documentos físicos dos referidos dados;

6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação ao(à) pesquisador(a) responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valida esta autorização assinando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, _____ de _____, _____

Local e data

Nome completo do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável

APÊNDICE III

Roteiro norteador da entrevista semiestruturada da atividade pedagógica na ENFF - (Educando(a))

Pesquisa: As questões que se seguem se referem à ação pedagógica vivenciada na Escola Nacional Florestan Fernandes:

Perguntas:

De forma geral, fale sobre a sua percepção sobre a experiência formativa vivenciada na ENFF no Curso Nacional das Coordenações Pedagógicas.

Especificamente:

Como você percebe as metodologias e formas de ensino/aprendizagem utilizadas na realização da experiência formativa vivenciada?

Como você percebe o clima geral de vivência pedagógica (relação professor(a)/aluno(a)/colegas) durante a experiência formativa?

Como você percebe/avalia os processos de avaliação da aprendizagem realizados durante a vivência educativa?

Como você percebe as possíveis contribuições do curso para a sua atuação no movimento?

Roteiro norteador da Entrevista da atividade pedagógica na ENFF (professor (a)/coordenador (a))

Perguntas:

De forma geral, fale sobre a sua percepção da experiência formativa vivenciada na ENFF, no Curso Nacional das Coordenações Político-Pedagógicas.

Especificamente:

Como você percebe o seu processo de planejamento para a realização da experiência formativa?

Como você percebe as metodologias/formas de ensino/aprendizagem que você utiliza para a realização da vivência educativa?

Como você percebe os processos de avaliação da aprendizagem realizados durante a experiência formativa?

Como você percebe o clima geral (relação professor(a)/aluno(a)/colegas) durante a vivência educativa?

Como você avalia as contribuições teóricas da experiência formativa realizada para a formação do(a) Educando(a)?

Como você avalia as possíveis contribuições práticas da experiência formativa realizada para o discente e para o movimento de luta pela terra?

ANEXOS



ESCOLA NACIONAL
FLORESTAN
FERNANDES



CADERNOS
de ESTUDOS
ENFF

FUNDAÇÃO
ROSA
LUXEMBURGO

ENFF

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



CADERNOS
de ESTUDOS
ENFF

6 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Copyright © 2020, by Escola Nacional Florestan Fernandes

Edição: Coletivo Pedagógico da Escola Nacional Florestan Fernandes

Revisão: Lia Urbini

Capa: Marcos Cartum

Projeto gráfico e diagramação: Maria Rosa Juliani

Impressão: Cromosete

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada
ou reproduzida sem a autorização da ENFF.

1ª edição: janeiro de 2020

ENFF

Rua José Francisco Raposo, 1140 - Parateí

08900-000 - Guararema - SP

Fone: (11) 4062-1215

Email: secgeral@enff.org.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
1. A Escola Nacional Florestan Fernandes.....	11
2. Formação política e política de formação	21
3. Método pedagógico.....	29
Referências bibliográficas	57
Sugestões bibliográficas	59



CADERNOS
de ESTUDOS
ENFF

FUNDAÇÃO
ROSA
LUXEMBURGO



CADERNOS
de ESTUDOS
ENFF

**7 ENFF: UMA
ESCOLA EM
CONSTRUÇÃO
(1996-2020)**



CADERNOS
de ESTUDOS
ENFF

7 **ENFF: UMA
ESCOLA EM
CONSTRUÇÃO
(1996-2020)**

Copyright 2020, by Escola Nacional Florestan Fernandes

Revisão: Lia Urbini
Arte da capa: Marcos Cartum
Impressão: Vox gráfica
Diagramação e capa: ZAP Design

Todos os direitos reservados.
Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada
ou reproduzida sem a autorização da ENFF.

Esta publicação foi realizada pela Fundação Rosa Luxemburgo com
fundos do Ministério Federal para a Cooperação Econômica e de
Desenvolvimento da Alemanha (BMZ)

1ª edição: novembro de 2020

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES
Rua José Francisco Raposo, 1140 – Jardim Paratêi
08900-000 - Guararema - SP
Fone: (11) 4062-1215
Email: secgeral@enff.org.br

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
<i>Coordenação Política Pedagógica da ENFF</i>	

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Por que construir a Escola Nacional Florestan Fernandes?.....	13
<i>Ana Maria Justo Pizetta</i>	
Memória cronológica - 1996 a 2020.....	55

TABELAS-SÍNTESE

Nomes dos espaços pedagógicos.....	125
Bosque da Solidariedade.....	133