

Educação de Jovens e Adultos do Campo

o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã

Lourdes Helena da Silva
Vânia Aparecida Costa
(organizadoras)

Educação de Jovens e Adultos do Campo - o Projeto
Educação, Campo e Consciência Cidadã / Organização:
Lourdes Helena da Silva; Vânia Aparecida Costa. –
Barbacena, MG: EdUEMG, 2013.
178 p.

ISBN: 978-85-62578-38-0

1. Educação. 2. Educação de adultos. I. Silva, Lourdes
Helena da (org.). II. Costa, Vânia Aparecida (org.). III.
Universidade do Estado de Minas Gerais. IV. Título.

CDU: 374.7

Educação de Jovens e Adultos do Campo

o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã

Lourdes Helena da Silva
Vânia Aparecida Costa
(organizadoras)



Barbacena

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

2013

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-reitora

Santuza Abras

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

Avenida Coronel José Máximo, 200 - Bairro São Sebastião
CEP 36202-284 - Barbacena /MG | Tel.: 55 (32) 3052-3105
eduemg.uemg@gmail.com

Conselho Editorial da EdUEMG

Dijon Moraes Junior (Presidente)

Fuad Kyrillos Neto

Helena Lopes

Itiro Iida

José Eustáquio de Brito

José Márcio Barros

Paulo Sérgio Lacerda Beirão

Vânia A. Costa

Coordenação

Daniele Alves Ribeiro de Castro

Produção editorial e revisão

André Luiz Silva

Projeto gráfico, capa e diagramação

Marco Aurélio Costa Santiago

Fotos da capa: acervo do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã.

Sumário

Prólogo

Miguel Arroyo _____ 7

Apresentação _____ 25

Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã – princípios, proposições e trajetória

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Amarildo de Souza Horácio, Lourdes Helena Silva,

Luciana Borges Junqueira,

Manoel Evangelista Guimarães Duarte,

Roberto Márcio Gomes de Rezende,

Vânia Aparecida Costa, Walquíria Miranda Rosa _____ 33

Trajetórias e representações de jovens e adultos educandos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

Lourdes Helena da Silva, Maria Irene Moreira _____ 73

Representações de escrita de mulheres educadoras da EJA

Vânia Aparecida Costa, Walquíria Miranda Rosa _____ 89

Uma reflexão sobre os *Ciclos de Formação dos Educadores*, desenvolvidos no âmbito *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, no período de 2001 a 2005

Roberto Márcio Gomes Rezende,

Márcia Helena Nunes Monteiro _____ 123

**Processo de trabalho de educadores da EJA:
uma análise do trabalho de educadores em
acampamentos e assentamentos de reforma
agrária em Minas Gerais**

Nágela Aparecida Brandão,

Gilvanice da Silva Barbosa Musial _____ 151

Prólogo

Reconhecendo as presenças e resistências dos jovens adultos do campo

É compensador ler textos em que nos sentimos lidos. Ler análises que nos leem, nos interrogam em nossas concepções e práticas. Que leituras destacar ao ler os textos e análises de professores e professoras, pesquisadores comprometidos com a educação do campo, especificamente dos jovens adultos do campo, dos acampamentos e assentamentos? Neste texto, a modo de prólogo tento destacar um significado persistente: reconhecer as presenças e resistências afirmativas dos jovens e adultos do campo.

1 O traço estruturante do Projeto e das análises

Os textos nos oferecem análises do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Há um traço estruturante do Projeto e das análises: o reconhecimento positivo dos povos do campo, dos jovens e adultos do campo. Esse reconhecimento positivo distancia o Projeto e as análises de tantos projetos e análises de educação e de EJA para os povos e os jovens adultos do campo que os pensam e tratam com olhares negativos, inferiorizantes. Optar por um olhar positivo do campo, dos povos e jovens adultos da EJA no campo pressupõe desconstruir tantos olhares e tratos negativos, inferiorizantes que pesam sobre os trabalhadores dos campos. Pressupõe não vê-los como carentes à espera de projetos que superam suas carências.

Em realidade, o Projeto e as análises se contrapõem à maioria das políticas, projetos e suas análises e pesquisas que estão impregnados da cultura das relações políticas tão arraigadas em nossa história que

impregnam com especial ênfase as políticas e as teorias pedagógicas: ver o povo, os(as) trabalhadores(as) dos campos ou das periferias urbanas como incultos, ignorantes, sem valores, pré-conscientes, logo pré-humanos e pré-cidadãos à espera de políticas e programas que os tirem da ignorância, do analfabetismo, do atraso, da incultura, da inconsciência ou da falsa consciência. Nessa visão inferiorizante dos destinatários de políticas e programas, torna-se desnecessário olhar para os Outros como sujeitos de voz, de saberes de si, de seus direitos e dos deveres do Estado.

2 Um Projeto aberto a se deixar interrogar pelos Outros

Um significado de extrema relevância dos textos desta coletânea e das análises do Projeto – *Educação, Campo e Consciência Cidadã* – feitas pelos seus(suas) autores(as) é privilegiar, como primeiro passo, quem são os jovens adultos do campo, que interrogações chegam desses sujeitos (não reduzidos a destinatários de programas compensatórios). Esse outro olhar sobre os Outros já torna o Projeto Outro. Não é mais um projeto de educação dos Outros, mas um processo de reconhecimento da urgência de projetos, políticas, pesquisas e análises abertos a se deixarem interrogar pelos Outros.

Ao longo dos textos, percebe-se que o Projeto, os autores e até as análises se deixam interrogar pelos Outros, jovens adultos do campo, pelos sujeitos do campo, por suas ações coletivas e seus movimentos. Não é um projeto, uma política “para” o campo, mas aberto à tensa dinâmica dos povos do campo. Dos jovens adultos trabalhadores e trabalhadoras do campo, das águas, indígenas, quilombolas. Quando os “destinatários” agradecidos são reconhecidos sujeitos políticos resistentes, os projetos têm de ser outros desde sua concepção, pesquisa e análises.

Em outros termos, as análises dos textos trazem uma crítica às políticas, aos programas, às pesquisas, e análises que partem de um olhar inferiorizante dos Outros como destinatários. O mérito do Projeto e das análises trazidas nesta coletânea é ter superado esse olhar inferiorizante e conseqüentemente nos trazer outra concepção de políticas, de projetos, de pesquisas e de análises.

A lição é simples: ou redefinimos nosso olhar sobre os Outros, superando vê-los como destinatários ou continuaremos na cansativa e repetitiva formulação, pesquisa, análise de políticas e de projetos viciada, inferiorizante dos Outros. Continuaremos reforçando a cultura política que sonha com um “Estado-solução” de carências, de problemas que se alimentam de pensar os Outros como destinatários carentes. O Estado pensado como solução, assim como as políticas, os projetos e programas e as pesquisas pensadas como solução, precisa enfatizar o povo como problema. As análises deste Projeto nos deixam uma interrogação: as parcerias com as universidades têm conseguido superar, ao menos questionar essa visão do “povo-problema” e do Estado-políticas-programas Solução? As próprias universidades, até as políticas e concepções educativas não se alimentam dessa visão?

O projeto aqui em análise mostra que há coletivos de pesquisadores nas universidades e nas faculdades de educação que superaram essa visão negativa. Não veem o povo, os jovens e adultos, os trabalhadores das cidades e dos campos como problema, nem se vem como solução. Mas os reconhecem como sujeitos políticos e de políticas. De soluções para problemas políticos, sociais, econômicos de que são vítimas em nossa história. Propõem um olhar de reconhecimento positivo do campo, especificamente dos jovens adultos e das educadoras (educadores) da EJA no campo, do território indígenas e quilombolas.

Insisto em destacar este primeiro significado das análises: é um convite para repensar como formular, avaliar, analisar políticas, projetos de intervenção no campo ou nas cidades quando os “destinatários-beneficiários” são os Outros. As análises mostram que é possível e urgente superar representações sociais negativas, inferiorizantes e partir de reconhecimentos positivos, afirmativos, que reorientem os projetos.

3 Superando parcerias extensionistas

Há um significado a destacar: os textos analisam um projeto do Estado em parceria com as universidades. Tornou-se uma prática o Estado, o MEC e outros ministérios apelar para as universidades, que em parcerias elaboram e implementam políticas públicas e projetos. Que concepções predominam nessa pluralidade de programas, projetos socioeducativos de que as universidades são parceiras, pesquisadoras e avaliadoras? Com frequência se encaixam como projetos de extensão. São intervenções extensionistas. Reproduzem a cultura de estender para os Outros, os trabalhadores, as comunidades carentes, os pobres, os inconscientes e iletrados os conhecimentos produzidos nos centros legítimos de produção de conhecimentos verdadeiros.

As análises deste Projeto contestam essa lógica extensionista, na medida em que não pensam os Outros com representações negativas, nem se pensam seus autores como interventores extensionistas superando a visão do povo, dos Outros, especificamente dos povos dos campos, como destinatários agradecidos às benevolentes intervenções extensionistas. As análises do Projeto apontam para outra relação povo-campo-universidades e extensão. Não apenas por destacar um reconhecimento positivo dos povos, dos jovens adultos dos campos,

mas por reconhecê-los produtores de conhecimentos, de outros modos de pensar, de outras epistemologias e de Outras verdades.

Logo, questionam que as universidades sejam as únicas produtoras legítimas de conhecimentos a ser estendidos até o povo, os trabalhadores ignorantes. O projeto parte do reconhecimento de que como jovens adultos, mesmo os não escolarizados ou em percursos truncados, produzem saberes, modos de pensar e de se pensar. Carregam à EJA verdades. As análises do Projeto apontam para superar lógicas extensionistas por lógicas de reconhecimento e de diálogos horizontais entre a diversidade de experiências sociais e de conhecimentos que se dão nas relações e nos movimentos sociais. Especificamente dos campos, dos territórios indígenas e quilombolas.

Na apresentação dos textos desta coletânea, os autores deixam explícito esse significado: “destacamos a contribuição dos movimentos sociais e sindicais para a Universidade repensar seu lugar na sociedade brasileira e o modelo de educação que historicamente tem vinculado, assim como o papel importante que eles (os movimentos sociais) têm cumprido no tocante à educação de jovens e adultos do campo”. Nessa direção, os textos deixam explícita a necessidade de superar, ao menos de ter uma postura crítica da concepção abissal de conhecimento que ainda orienta a função de extensão nas universidades. Essas pensadas como espaços únicos, legítimos de produção de conhecimentos verdadeiros e fora apenas saberes do senso comum, não verdadeiros. Logo, o povo como apenas destinatários de programas de extensão dos conhecimentos verdadeiros para tirá-los dos saberes do senso comum, das inverdades em que estão atolados. Nada fácil aos projetos em parcerias superar esse caráter abissal do conhecimento moderno, que orienta as universidades e as próprias políticas socioeducativas de que são parceiras.

4 Tensões de representações e tratos

Ao longo das análises, percebe-se uma tensão que perpassa as políticas, programas e projetos pró-infância, pró-jovem-campo... E tantos que têm os setores populares como beneficiários e com frequência têm as universidades como parceiras. Uma tensão por superar as representações sociais dos Outros, das políticas e das próprias universidades que dominam a nossa cultura política e educacional. Essa tensão está posta no Estado e suas instituições, nas universidades e nas escolas. Tensões de representações e tratos inferiorizantes e negativos de um lado e de outro os reconhecimentos afirmativos de que são sujeitos os próprios trabalhadores das cidades e dos campos. Sobretudo, os coletivos organizados em movimentos sociais. São eles que destroem representações sociais inferiorizantes, segregadoras que por décadas alimentaram políticas e projetos inclusivos, compensatórios das supostas carências do povo. Sobretudo, são esses coletivos que põem na arena e no debate político, social e cultural Outras representações positivas, afirmativas.

O *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* e as análises assumem esse reconhecimento positivo afirmado pelos movimentos sociais do campo, indígenas e quilombolas e mostram as tensões que ele traz para a formulação e análise de políticas. As tensões que o reconhecimento político dos setores populares traz para o Estado e para as próprias universidades. Os movimentos sociais forçam com suas presenças afirmativas uma redefinição nas relações do Estado e das universidades com a sociedade, mas especificamente com os trabalhadores. Com o povo. Ao reagirem às representações negativas e se afirmarem em representações e ações positivas, reeducam nossa cultura política e pedagógica. Uma leitura que predomina nas análises dos textos e que mostra que as parcerias com

as universidades podem ser educadoras das próprias universidades, de seus projetos extensionistas.

Os textos lembram que todos os processos de planejamento e construção do Projeto contaram com a discussão e a participação de todos os parceiros envolvidos. A indicação das demandas educativas pelos representantes dos movimentos sociais e sindicais era realizada a partir de discussões com as comunidades dos acampamentos e assentamentos. Um reconhecimento das comunidades do campo como sujeitos políticos, educativos, não de demandas das ações educativas e extensionistas do Estado e das universidades, mas trazendo suas críticas, afirmando-se sujeitos de formulação, implementação de políticas. A reforma agrária, o PRONERA não seriam os mesmos sem as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo.

5 O Projeto se deixa reeducar

Pensando na especificidade do Projeto, EJA no campo, que significados são destacados nas análises? As análises mostram que o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* esteve aberto a se deixar reeducar pelos jovens adultos. Na medida em que o Projeto vai reconhecendo os jovens adultos do campo como sujeitos políticos e de políticas, é levado a redefinir a relação entre educação, campo e consciência cidadã. Não na direção de educação dos jovens adultos do campo para terem consciência de sua condição de cidadãos, mas reconhecer que chegam à EJA em tensos processos de educação, formação, reconhecimento e lutas por ser reconhecidos sujeitos de direitos: “cidadãos”.

Se no ideário republicano apenas os homens de bens – proprietários de terras – e se autodefinindo “homens de bem” foram reconhecidos cidadãos e se camponeses, ribeirinhos, povos indígenas, quilombolas,

trabalhadores empobrecidos foram tidos como subcidadãos, os movimentos sociais reagem a essa subcidadania se afirmando sujeitos de direitos, de cidadania. Os projetos educativos têm alimentado e até reforçado essa visão-trato dos trabalhadores do povo como subcidadãos porque analfabetos, incultos, inconscientes. Não homens de bens nem de bem. Ao longo da história da educação de jovens adultos ou das campanhas pela erradicação do analfabetismo e a ignorância do povo, sobretudo dos povos do campo, prevalece essa segregação como subcidadãos ou na condição de uma cidadania ainda não Cidadania condicionada à educação, à escolarização, à alfabetização, à conscientização ou à formação da consciência cidadã.

As análises dos textos mostram como o Projeto foi reeducado pelos próprios coletivos do campo, especificamente pelos jovens adultos do campo. Chegam à EJA trazendo suas experiências sociais como membros de coletivos tratados como subcidadãos sem-direito-a-ter direitos à escola, a terra, aos territórios, ao trabalho, à vida. Sem direito a suas culturas, saberes, memórias e identidade coletivas. Essa vivência de tratos como subcidadãos, como segregados, subalternizados, produz interrogações. Produz consciência. Consciências críticas que os levam a resistências, a participar em movimentos de luta por terra, territórios, escola, trabalho, por participar na organização dos acampamentos e assentamentos.

Experiências conscientizadoras que levam a reorganizar o currículo da EJA. A repensar a relação entre educação, campo, consciência cidadã. Não educação dos jovens do campo para que tenham consciência política, cidadã, mas pensar a EJA a partir de sua afirmação como jovens adultos trabalhadores, militantes dos campos. Como cidadãos já. Logo, outra relação entre jovens adultos cidadãos conscientes exigindo seus direitos à educação, a terra, ao território, à cultura, a identidades.

6 Conscientes das segregações sofridas na escola

As análises mostram um dado pouco trabalhado na EJA: os jovens adultos com percursos escolares truncados por repetências e reprovações levam à EJA uma consciência crítica das sofridas e violentas experiências de educação escolar. Os depoimentos mostram as lutas por estudar e a consciência não apenas da negação desse direito, mas consciência das violências a que desde crianças foram submetidas nas lutas por escola.

Os textos trazem depoimentos fortes sobre as violências sofridas. “Com sete anos a gente entrou na aula e para estudar era dezoito quilômetros. A gente saía de casa às quatro e meia da manhã para chegar às sete horas na escola. Às vezes a gente chegava atrasado um pouco, mas nem todas as professoras que davam aula para a gente reconheciam a distância que a gente andava, às vezes elas maltratavam a gente. Já tomei puxão de orelha, já levei soco na cabeça de professora, mas a gente que é de família muito fraca não tinha direito a reclamar”.

Toda experiência social produz conhecimento, consciência. As experiências da escola tão sofridas que os jovens adultos levam à EJA os levam a ter consciência de serem negados no próprio direito à escola, no direito a percursos e tratos dignos na escola por ser de “família muito fraca”. Por ser subalternizados. Reconhecer essa consciência política-cidadã dos jovens adultos do campo leva a reorientar a relação entre educação-campo-consciência cidadã. Os jovens adultos da EJA não chegam com percursos escolares incompletos à espera de suplências. Não chegam analfabetos, iletrados ou não escolarizados na idade certa. Chegam com lúcidas consciências de segregações aprendidas nas segregadoras lógicas e tratos escolares que padeceram desde crianças. As experiências da

reprovação, do fracasso escolar somam com tantas experiências, sociais, étnicas, raciais segregadoras.

Que consciência produzem essas humilhantes-inferiorizantes experiências sociais, étnicas, raciais escolares? Reprovados com percursos truncados por ser de “família muito fraca”? Por ser pobres, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, trabalhadores(as)? A EJA seria Outra, os currículos seriam Outros, a docência seria Outra se os jovens adultos forem reconhecidos carregando saberes, modos de pensar o mundo, de se pensar sujeitos do direito à escola acumulados em suas experiências sociais, até nas experiências de percursos escolares inferiorizantes. A vivência dessas segregações, até escolares, leva esses jovens adultos a lutarem por seu direito à EJA. Assumir essa visão da EJA como resistências a segregações e como lutas por direitos confere outra pulsão política à EJA.

Enquanto a EJA nos campos ou nas periferias urbanas não superar as visões inferiorizantes-supletivas de ignorâncias não será Outra. A esperança vem das resistências que tantos jovens adultos conscientes levam para a EJA e das tentativas de tantos coletivos de docentes-educadores(as) de reconhecer os jovens adultos sujeitos de consciência, de saberes, leitores de si e do mundo. As análises dos textos mostram que quando os jovens adultos levam experiências de ações coletivas de emancipação e de luta por direitos a EJA é pressionada a ser outra. Pressionada a ir além as Diretrizes Nacionais que continuam apegadas a uma concepção da EJA destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

O Projeto analisado nestes textos foi levado pelos próprios jovens adultos do campo e por seus mestres a ultrapassar essa visão escolarizada, supletiva ao se mostrar sujeitos de saberes, culturas, leituras de si e do campo construídas em suas lutas por terra, por

outro projeto de campo. Saberes-consciências-leituras aprendidos fora da escola, até por terem sido inferiorizados na escola e por terem sido condenados a percursos escolares truncados.

Um dos significados mais persistentes nas análises do Projeto é que a escola, a universidade não são o único espaço-tempo de produção do conhecimento, da cultura, do ler o mundo. As experiências sociais, sobretudo de opressão e de resistências e emancipação de que participam desde crianças-adolescentes, são produtoras de leituras, de conhecimentos, culturas, identidades, consciências, que como crianças já levaram às escolas e levam à EJA. Ser condenados a não ter continuidade nos estudos, no percurso escolar não impede de ter continuidade no aprender a pensar, a entender-se no mundo, nas relações sociais, econômicas, políticas. Não impede de ter continuidade de alargar e aprofundar sua consciência cidadã. O ponto de partida da EJA será que acúmulo de conhecimentos, de valores levam os jovens adultos. Quando essa heterogênea produção de conhecimentos é reconhecida e quando os jovens adultos são reconhecidos produtores de experiências sociais, de resistências e de conhecimentos, a visão supletiva da EJA perde sentido. A EJA adquire Outros significados mais políticos. Mais radicais. Pôr em diálogo os saberes do currículo e essa riqueza de saberes, leituras, modos de pensar que eles levam. Esses diálogos que são estruturantes desse projeto e destas análises podem ser ressignificantes dos projetos de EJA.

7 Trabalho, terra, cultura e EJA-Campo

Pensar a EJA como suplência do acesso e da continuidade de estudos não realizados na idade certa oculta a condição de jovens adultos trabalhadores e de seus direitos ao conhecimento e à cultura

na especificidade de seu tempo humano. As análises mostram que a radicalidade da EJA-Campo vem do conhecimento dos jovens adultos como trabalhadores na agricultura camponesa, nas florestas, nas águas e nos territórios. Terra-trabalho como matrizes formadoras, como princípios educativos centrais nos processos de humanização, de produção do conhecimento e da cultura.

As análises mostram as dificuldades de articular tempos de estudo e de trabalho, mas também a necessidade de incorporar no projeto de EJA suas experiências de trabalho. A necessidade de reconhecer seus corpos-trabalho. Quando as lutas pela terra, pelo trabalho se constituem em fronteiras de ações coletivas emancipatórias, adquirem a condição de matrizes de aprendizados políticos radicais. Radicalizam e repolitizam o projeto de EJA. Como reconhecer os saberes do trabalho e da terra nos currículos da EJA-Campo? Como trabalhar os conhecimentos, as aprendizagens e a cultura produzidos no trabalho da terra?

Reconhecer a especificidade cultural dos jovens adultos trabalhadores(as) do campo, assumir a relação intrínseca entre educação e cultura no processo de formação humana e especificamente na alfabetização ou a impossibilidade de realização de um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, na perspectiva de Paulo Freire. O projeto de EJA-Campo analisado tem como princípio o reconhecimento dos jovens adultos como sujeitos de cultura, de valores, levando à EJA suas culturas, valores de trabalho, da terra, das místicas dos movimentos sociais.

Essa centralidade dada na EJA-Campo, ao trabalho, a terra, à cultura se contrapõe a tantas concepções de EJA e de jovens adultos sem cultura, sem valores, porque analfabetos ou com percursos escolares interrompidos. O movimento de cultura e de educação popular teve sua radicalidade ao se opor a essa visão de povo

inculto reconhecendo que o povo tem cultura, valores, modos de pensar, de ler o mundo, de ler-se. Os movimentos sociais do campo, camponeses, ribeirinhos, indígenas, quilombolas reafirmam como movimentos culturais e radicalizam sua afirmação de sujeitos de cultura, de valores, de projetos de campo e de sociedade.

8 Educação, Campo, EJA em Outro Projeto de Campo

Há ainda outro referente que dá outros significados políticos radicais à educação e à EJA no campo: a relação inseparável entre esses jovens adultos e as lutas coletivas por outro projeto de campo e de sociedade. Pela reforma agrária, pelos direitos aos territórios. O Projeto é uma parceria entre as universidades e o Programa de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o que confere à EJA e à educação do campo radicalidade política e pedagógica. Os movimentos sociais redefinem concepções arraigadas do direito à educação, à escola, na medida em que mostram que a negação do direito à educação, à escolarização é inseparável da negação do direito a terra, à vida, às culturas e às identidades dos trabalhadores, dos povos do campo, indígenas, quilombolas, das águas, camponeses. Somente se compreende a negação do direito à escola, à educação se atrelada à negação desses direitos sociais, políticos mais básicos. Isolar o analfabetismo, o não acesso ou não continuidade nos estudos da negação desses direitos mais básicos aos povos, trabalhadores dos campos é ingenuidade política e pedagógica. É teimar em manter uma visão isolacionista do direito à educação e ao letramento.

Os movimentos sociais sindicais reeducam essas concepções de educação, na medida em que colocam as lutas por escola e educação atreladas às lutas por terra, por reforma agrária, por um projeto de campo para a produção da vida. As análises mostram que todo

projeto de EJA Campo terá de dar centralidade ao conhecimento dessas articulações. Como deverá refletir sobre a sorte do direito à educação, à escola, na medida em que a reforma agrária e o projeto desenvolvimentista via agronegócio avança, paralisando a reforma agrária, esvaziando o PRONERA e destruindo a agricultura camponesa. Qual a sorte de projetos como esse de EJA no campo?

As análises mostram que os impasses na educação EJA no campo estão atrelados aos avanços ou recuos na reforma agrária e no projeto de campo. As análises do Projeto apontam que os próprios jovens adultos da EJA têm consciência desses impasses. Desarticulando educação, EJA, campo da luta pela reforma agrária, pela demarcação de terras, a tendência dos projetos e dos programas do Estado será privilegiar as velhas campanhas de erradicar o analfabetismo, de alfabetização na idade certa, de treinamento dos jovens para o trabalho no agronegócio. A tendência já posta será a judicializar as lutas por terra, por territórios indígenas e quilombolas, por reprimir os movimentos sociais por terra, teto, trabalho, territórios em nome da defesa da propriedade privada da terra. Quando esses direitos básicos por vida são negados o direito à escola, à educação são secundarizados. Os movimentos sociais superam a visão do direito à educação isolado das lutas pelos direitos à vida.

As análises dos textos mostram essas tensões postas na educação do campo, indígena, quilombola, tensões explicitadas pelos movimentos sociais nas últimas décadas. Mas tensões que poderiam ter sido incorporadas nas análises de políticas e nas teorias pedagógicas. Até onde estas e aquelas têm se mostrado abertas a reconhecer e incorporar essas tensões entre o direito à educação e a negação dos direitos mais básicos a terra, ao teto, ao trabalho, ao território, à renda, à vida? A outro projeto de cidade, de campo, de sociedade por que vêm lutando os movimentos sociais? As parcerias

do Estado, MEC, PRONERA têm reeducado as universidades, os cursos de pedagogia e as concepções pedagógicas? Questões que perpassam as análises dos textos.

9 Radicalizando a formação de docentes-educadores(as) da EJA-Campo

Uma das dimensões mais significativas do Projeto é a formação de educadoras-educadores e jovens adultos da EJA. O movimento em defesa da educação do campo sempre defendeu a Educação do Campo no Campo, Escola do Campo no Campo, Educadores do Campo no Campo. Educação indígena, quilombola, professores indígenas e quilombolas nos territórios. O PRONERA deu centralidade a formar pedagogos e docentes em cursos específicos como Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas. O Projeto aqui analisado vem formando educadores(as) residentes nos assentamentos e acampamentos. Jovens e adultos enraizados na cultura, nas vivências e lutas dos movimentos do campo. Vem formando educadores(as) com acúmulo de experiências e saberes sobre o trabalho e a cultura das comunidades onde trabalham. Identificados com a especificidade social, cultural dos educandos.

No olhar do Projeto dos educadores-educadoras, prevalece o mesmo olhar positivo dos educandos; valorizam-se suas experiências sociais, de trabalho e de participação nas lutas coletivas por terra. A identidade entre educadores-educandos em cultura, trabalho, lutas por outro projeto de campo permite diálogos formadores, trocas de experiências, de conhecimentos, de valores e de projetos políticos. Permite a construção de um Projeto coerente, coeso de EJA-Campo.

Os saberes e vivências dos educandos se misturam com os

saberes e vivências dos mestres. Os saberes da docência se misturam e enriquecem com os saberes do trabalho na terra, com os saberes das lutas por terra, por territórios ou como construtores de um digno e justo viver nos assentamentos e nos territórios. Será de extrema relevância para a elaboração de currículos de formação aprender com essa articulação entre os saberes da docência e os saberes da militância, das lutas emancipatórias por terra, trabalho, territórios, culturas, memórias, identidades coletivas.

O Projeto de formação de docentes-educadores(as) da EJA Campo não limita a formação aos cursos, mas assume a necessidade de um diálogo entre os saberes que os(as) formandos(as) trazem e os saberes dos currículos de formação. O projeto de formação reconhece a pluralidade de tempos-espacos de formação como formadores: no trabalho, na produção, na organização social dos assentamentos, na participação na diversidade de movimentos. A preocupação do Projeto é como incorporar essa pluralidade de dimensões formadoras que trazem como docentes, educadores(as) nos currículos de formação.

Na medida em que esses currículos reconhecem esses saberes, modos de pensar, valores que levam de outros tempos-espacos estarão formando docentes-educadores(as) capazes de reconhecer nos educandos, jovens adultos da EJA, os saberes, valores, modos de pensar que trazem dos tempos-espacos do viver. Processos que radicalizam a formação de docentes-educadores(as) dos jovens adultos no campo e nos territórios e que concretizam as lutas dos movimentos sociais por Escolas do Campo no Campo, Educadores(as) do Campo no Campo.

Do campo chegam projetos e análises que interrogam as representações por vezes tão negativas que ainda predominam dos povos dos campos, dos jovens, das escolas e dos educadores-

educadoras. Os textos desta coletânea mostram que há vida nas escolas do campo, indígenas, quilombolas. Há práticas pedagógicas de que são autores docentes-educadores-pesquisadores das universidades.

Miguel G. Arroyo

Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação
da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Doutor em Educação pela Stanford University.

Apresentação

A publicação que ora apresentamos é o resultado de um trabalho realizado a muitas mãos, não apenas daquelas que assinam cada capítulo, mas de todos aqueles que participaram do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, objeto de análise do Programa de Estudos intitulado *Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

Realizado no período de 2008 a 2010, com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), o Programa de Estudos buscou sistematizar e analisar a experiência do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, desenvolvida ao longo de mais de dez anos em assentamentos e acampamentos de reforma agrária do Estado de Minas Gerais, em quatro projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário .

A experiência do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, no sentido benjaminiano, foi extremamente marcante para muitos que dela participaram, sobretudo para as universidades envolvidas. Entre outros vários aspectos e dimensões, essa experiência possibilitou aos seus envolvidos a ampliação e o deslocamento de um olhar endógeno, próprio às universidades; a aprendizagem do dialogar na e com a diferença; a exigência de posicionamentos teóricos e políticos claros; o estímulo à construção da interface da extensão com a pesquisa, contribuindo efetivamente com a formação de todos os sujeitos participantes.

Particularmente essa dimensão de construção da interface extensão-pesquisa foi um dos grandes desafios enfrentados pelo

Programa de Estudos na realização de seus propósitos de identificar e analisar os impactos, avanços e limites dos processos educativos desenvolvidos pelo *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Na realização desses objetivos, fomos desafiados a enfrentar algumas questões, que podem ser assim sintetizadas: quais os impactos dos processos de formação dos educadores e educadoras, envolvidos no *Projeto*, no cotidiano de suas práticas pedagógicas na sala de aula? Que fatores favoreceram e/ou dificultaram o desenvolvimento, pelos educadores e educadoras, de uma prática educativa libertadora? Como se expressavam, nas trajetórias sociopeçoal dos educandos e educandas, os impactos das práticas educativas e do processo de alfabetização vivenciados? E, no conjunto das dinâmicas educativas, como os diferentes parceiros avaliavam os impactos e resultados do referido *Projeto*? Buscávamos, assim, com esse desafio de analisar o conjunto das experiências acumuladas ao longo dos mais de dez anos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, suprir a escassez de informações sistematizadas sobre o *Projeto*, assim como avaliar as condições e os resultados de suas experiências educativas, principalmente em termos das potencialidades e limites dos processos pedagógicos e das dinâmicas de parceria construídas.

É sob essa perspectiva que foram organizados os capítulos que compõem esta publicação, que, em suas especificidades, tem como unidade o caráter interinstitucional que sempre permeou tanto a experiência de intervenção extensionista quanto o desenvolvimento das pesquisas do Programa de Estudos. Daí a importância de destacarmos também os desafios enfrentados na realização de uma pesquisa produzida coletivamente, assim como o reconhecimento do trabalho de tantos pesquisadores extensionistas envolvidos direta e indiretamente na sua realização. E, nesse aspecto, ressaltamos que, apesar de as pesquisas integrantes do Programa de Estudos

terem sido desenvolvidas por duplas de pesquisadores, elas foram construídas numa dinâmica permeada de encontros regulares, com debates e reflexões sistemáticas em torno dos referenciais teóricos, pressupostos epistemológicos, dados e análises do conjunto das investigações realizadas.

O primeiro capítulo, de autoria coletiva, apresenta o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* no cenário do PRONERA. Nele, resgatamos as origens do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, descrevemos suas diferentes versões, identificando e analisando as dinâmicas e processos educativos construídos em seu interior. Nossas análises nos permitem afirmar que, entre outros aspectos, a dinâmica de parceria construída no Projeto possibilitou diversas conquistas e avanços. Entre eles, destacamos a contribuição dos movimentos sociais e sindicais para a Universidade repensar seu lugar na sociedade brasileira e o modelo de educação que historicamente tem veiculado, assim como o papel importante que eles têm cumprido no tocante à educação de jovens e adultos no campo.

O segundo capítulo, de autoria de Lourdes Helena Silva e Maria Irene Moreira, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV), integrantes do grupo de pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA), apresenta e analisa os resultados do Programa de Estudos, especificamente aqueles que abordam e relacionam as trajetórias escolares e representações sociais dos educandos sobre o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. As autoras concluem que “se em relação ao processo de escolarização regular emergem, nos depoimentos dos educandos, ressentimentos e frustrações diversas; em relação ao *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, eles revelam outros sentimentos e representações. Essa

tendência de valorização do Projeto pode ser compreendida como sendo decorrente da possibilidade que a inserção em um projeto de EJA representa para os educandos na busca de um novo *status*, de uma nova condição que lhes instrumente para superar a condição de excluído da sociedade letrada, entre outros. Assim, nessa perspectiva, o valor atribuído ao Projeto estaria vinculado ao *status* social adquirido pelo fato de estarem frequentando um curso de alfabetização do que a possível condição futura de alfabetizados (CAMARGO *et al.*, 2000). Além disso, o fato de estarem estudando representa uma oportunidade de (re)criação da própria história de vida em contraposição à vivência pautada na perpetuação da história dos seus pais.”

O terceiro capítulo, de autoria de Vânia Aparecida Costa e Walquíria Miranda Rosa, professoras da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA/FaE/UEMG), aponta alguns elementos para reflexão de questões em torno das experiências de mulheres que participam, como educadoras de jovens e adultos, em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro versões do projeto de extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Busca, nesse contexto compreender que representações sobre a escrita essas mulheres têm construído ao longo dessa experiência. As autoras concluem que “a participação das mulheres/educadoras nos setores ou núcleos na organização dos assentamentos ou acampamentos e no PRONERA tem propiciado que as mulheres/educadoras reflitam sobre a educação no contexto da luta pela reforma agrária e sobre os lugares que elas ocupam nesses espaços. A formação das educadoras se dá nos espaços onde vivem, nos quais assumem as lideranças, pois a participação nesses espaços de militância

permite que possam ampliar a visão de mundo, provocam reflexões e possibilitam que construam sua identidade como mulheres/educadoras e sujeitos sociais.”

O quarto capítulo, de autoria de Roberto Márcio Gomes de Rezende e de Márcia Helena Nunes Monteiro – professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPEJA/FaE/UEMG) – analisa os *Ciclos de Formação dos Educadores*, no âmbito do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. O processo de formação dos educadores foi organizado em *Ciclos de Formação*, dos quais participavam todos os integrantes do Projeto; em Oficinas Regionais oferecidas aos integrantes de cada região; e em Visitas às Salas de Aula. A opção por analisar as programações relativas aos *Ciclos de Formação* (2001-2005), destinados aos educadores e educadoras de jovens e adultos que atuavam nas salas de aula dos assentamentos e acampamentos se justifica pela frequência com que ocorreram os *Ciclos*, pelo número de educadores/educadoras que deles participou, pelo modo como foram concebidos coletivamente, pelos parceiros – movimentos sociais e sindicais, universidades e estado – e, sobretudo, por sua intencionalidade de contribuir para a formação dos educadores, visando ampliar e aprofundar o trabalho pedagógico desenvolvido por eles nas turmas de educação de jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária.

O quinto capítulo, de autoria de Nágela Aparecida Brandão e Gilvanice Barbosa da Silva Musial, professoras da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA/FaE/UEMG), analisa o trabalho dos educadores de jovens e adultos de acampamentos e assentamentos

de reforma agrária em Minas Gerais, levando em conta os diversos elementos e contradições que compõem esse trabalho, de forma a auxiliar o entendimento da prática educativa no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência cidadã*. A partir das contribuições de Tardif (2002) sobre trabalho docente, as autoras concluem que “ao mesmo tempo em que interpretam e adaptam seus objetivos em função das situações concretas de trabalho, concebem e constroem meios para a realização dos objetivos. Os educadores do projeto dedicam tempo na pesquisa e seleção de material, estudo de temas variados, de conteúdos escolares e montam estratégias de apresentação do trabalho para os educandos, entretanto, nos informam que os resultados desse trabalho são incertos e nem sempre conseguem enxergá-los.”

Finalizando, gostaríamos de ressaltar que a publicação da presente obra, mesmo que tardiamente, com a socialização dos resultados do Programa de Estudos, foi motivada por fatores diversos. Entre eles, o reconhecimento de que ainda são poucas as pesquisas no Brasil que avaliam os impactos de programas governamentais de educação de jovens e adultos, assim como os processos de formação de educadores e educadoras promovidos por esses programas. Essa lacuna teórica tem acarretado um limite na produção do conhecimento no campo da EJA e, em especial, dos resultados das políticas públicas nessa área, conforme identificado e denunciado pelos pesquisadores da área. Acrescente-se, ainda, a atualidade da questão da EJA em nossa sociedade, particularmente no âmbito da educação do campo, que tem sido objeto de discussão e análise em diversos fóruns, com destaque para Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). E, não menos importante, esta publicação também cumpre o propósito de registro de uma caminhada coletiva, rica e fecunda, que deixou marcas profundas em

seus participantes. Ela é parte da memória de um tempo histórico, sujeitos, processos, práticas e aprendizados diversos, que, por sua vez, forneceram as bases para a continuidade e ampliação de uma trajetória de intervenção e estudos nas temáticas educação do campo e educação de jovens e adultos. E, nesse aspecto, entre outras tantas atividades, como continuidade e ampliação da pesquisa em torno do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, merece destaque o *Programa de Estudos Observatório da Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas*, financiado pela CAPES (2010-2012), que, contando com a parceria UFV/UEMG/UFSJ e movimentos sociais e sindicais do campo, tem sido uma profícua experiência de pesquisa em Rede, orientada pelo desafio permanente do aprendizado da pesquisa “com” os movimentos sociais. Bom, mas essa é uma conversa para outro momento... Por ora, fica a nossa esperança de que os trabalhos e as reflexões aqui sistematizados possam contribuir para avançarmos e superarmos os desafios ainda presentes na realidade da educação de jovens do campo em nossa sociedade!

Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã – princípios, proposições e trajetória

***Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Amarildo de Souza Horácio
Lourdes Helena Silva
Luciana Borges Junqueira
Manoel Evangelista Guimarães Duarte
Roberto Márcio Gomes de Rezende
Vânia Aparecida Costa
Walquíria Miranda Rosa***

Introdução

Nas últimas três décadas, um conjunto de transformações tem sido implementado no seio das sociedades capitalistas, provocando modificações no modo de viver de grandes parcelas da população. Tanto as reformas introduzidas no nível da produção – que se convencionou denominar de reestruturação produtiva –, quanto as realizadas no âmbito do Estado – as reformas neoliberais – fazem parte de um mesmo processo: a resposta do capital à crise contemporânea. Os resultados dessa reação são catastróficos, entre os quais, podemos destacar as altas taxas de desemprego; o agravamento da pobreza e das desigualdades sociais, tanto no interior dos países considerados ricos quanto na relação entre países ricos e pobres; o aumento da concentração de renda, do

poder e da riqueza; assim como o problema ecológico. No Brasil, podemos afirmar, sem nenhuma dúvida, que o campo está imerso a intensos processos de transformação e tensões. Tensões essas que se relacionam diretamente com os modos de se lidar e de se conceber as perspectivas de sobrevivência a partir do campo. Conforme Vendramini (2007, p. 124):

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. [...] diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país.

Percebe-se dessa forma o papel que cumprem os trabalhadores camponeses na luta contra processos globalizantes de políticas totalitárias e excludentes, lembrando ainda Frigotto (1995) ao falar da “crise geral do processo civilizatório”. No âmbito desse contexto contraditório que um conjunto de políticas de contratendência tem sido elaborado por vários setores dos movimentos operário, camponês, social e popular. São políticas que envolvem desde a resistência à regressão de direitos conquistados historicamente pelas “classes subalternas”, até a construção de práticas que afirmam a possibilidade de “outro mundo possível”. Nesse sentido, podemos afirmar que, conforme ressalta Oliveira (1998), existe uma crise do Estado, colocada pelos setores dominantes da sociedade e que, por sua vez, questiona o estatuto da relação Estado-sociedade.

É nesse contexto que se inscreve, na sociedade brasileira, o movimento *Por uma Educação do Campo* (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004), formado por movimentos sociais, sindicais e vários setores da sociedade comprometidos com a luta pela terra, a reforma agrária e com a luta dos povos do campo. Esse movimento

tem conquistado um espaço cada vez maior na elaboração das políticas públicas, forçando, assim, uma redefinição nas relações do Estado com a sociedade. No âmbito dessas conquistas, destaca-se, entre outras, a criação do Programa de Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, destinado inicialmente para a educação de jovens e adultos inseridos nos movimentos de luta pela terra¹.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que vinha, desde os anos 40, conquistando apoio de diferentes setores da sociedade civil e dos governos que se sucederam, no decorrer da década de 1990, passou a perder força². Nessa década, iniciou-se um processo de desqualificação da EJA no âmbito das políticas públicas, provocando um retrocesso em relação às conquistas dos últimos 50 anos de luta pela inclusão da população jovem e adulta no direito à educação (HADDAD, 1997; MACHADO, 1998; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). As reformas que se apresentaram nos anos do governo Collor de Mello ganharam relevo nos anos seguintes, anunciando a prioridade que o Estado iria conferir à educação fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, deixando de lado outros níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o discurso sobre inclusão é substituído pela “focalização” e estabelecimento de prioridades acompanhadas da restrição dos direitos (HADDAD, 1997; BRASIL, 2000).

O retrocesso no plano das políticas públicas de EJA também se expressou no quadro legal por meio de medidas restritivas adotadas durante o período 1994-2002. “Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e

1 Embora a alfabetização de jovens e adultos tenha sido considerada uma área estratégica de atuação do PRONERA, entre 1998 a 2003, o Programa atuou, também, em outras três modalidades de formação: formação continuada e escolarização (médica e superior) de educadores/monitores do ensino fundamental; formação técnico-profissional de jovens e adultos; e produção de material didático-pedagógico em áreas prioritárias (BRASIL, 1998; 2001).

2 A análise aqui apresentada teve como referência principal Musial (2002).

adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa mudança desobrigou o Estado de assumir uma ação convocatória e mobilizadora no campo da EJA” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67). Além de se desobrigar frente à oferta da EJA, o Governo suprimiu do artigo 60 das Disposições Transitórias, da Constituição Federal, o compromisso da eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos de sua promulgação. E, ainda, excluiu as matrículas do ensino supletivo do cálculo das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que é a base de cálculo para o repasse de recursos relativos à educação para Estados e Municípios, alegando não dispor de dados necessários para aferir o número de matrículas no ensino supletivo. Tal medida desestimulou a criação de vagas nesses cursos em todo o país (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Além disso, o governo (1994-2002) também foi responsável pelo veto à Lei que criou o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos, que obrigava as empresas e órgãos públicos com mais de cem empregados analfabetos a criar salas de alfabetização, assumindo as condições necessárias para o seu funcionamento, tais como equipamentos, material escolar e pessoal docente especializado (HADDAD, 1997).

A educação de jovens e adultos no Brasil ainda demarca, dentre outras questões, a ausência da educação como direito, como Paulo Freire trouxe à tona com o trabalho de alfabetização coordenado por ele, em Recife, no final dos anos 50. Desde então, em função das opções políticas que se sucederam, a alfabetização de jovens e adultos não tem sido compreendida como direito social, o que vem sendo denunciado pelos povos e movimentos sociais do campo e se expressa também pelo índice de analfabetismo no Brasil. Dados de 2009 evidenciam que 14,1 milhões de brasileiros foram identificados como analfabetos, o que corresponde a 9,7% do total da população

com 15 anos ou mais de idade, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (BRASIL, 2009), divulgada no mês de setembro de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados preliminares resultantes de Pesquisa realizada pelo INCRA, por meio da Pesquisa de Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos de Reforma Agrária (BRASIL, 2010), indicam que:

[...] o Brasil tem uma população de 906.878 famílias assentadas, uma média de 3,5 milhões de pessoas vivendo em territórios rurais conquistados para a Reforma Agrária. Cerca de metade dessa população tem idade entre 11 e 40 anos, portanto, uma população jovem, em pleno potencial intelectual e laboral. Porém, no tocante à educação, persistem os altos índices de analfabetismo (uma média de 15,5% de não alfabetizados) e os baixos níveis de escolaridade da população jovem e adulta, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (este último, assegurado para apenas 6% da juventude, dos quais, menos de 1% teve acesso ao ensino superior). (LACERDA; SANTOS; MOLINA; JESUS, 2010, p. 22)

Os índices mais altos do analfabetismo no meio rural brasileiro têm sido denunciados e enfrentados, desde o final da década de 90, pela articulação dos movimentos sociais e sindicais do campo, a partir do movimento *Por uma Educação do Campo*, que teve como primeiro grande resultado a criação e manutenção do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Foi, portanto, no vazio de políticas públicas consistentes que surgiu, em 1998, fruto da luta e protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo, o PRONERA, instituído no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo INCRA com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando e desenvolvendo projetos educacionais para jovens e adultos. Para a realização desse objetivo, são articuladas

parcerias entre o Governo, os Movimentos Sociais e Sindicais e as Universidades. O PRONERA³ tem cumprido um papel importante no cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Primeiro, por explicitar a situação radical de exclusão educacional dos jovens e adultos no contexto da Reforma Agrária. Segundo, por pautar nas universidades públicas brasileiras envolvidas com o referido programa, a questão da educação dos jovens e adultos nas áreas de Reforma Agrária. Por último, e conseqüentemente, por aproximar alguns segmentos das universidades públicas brasileiras com os movimentos de luta pela terra. É no contexto do PRONERA que se inscreve a experiência do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, objeto do Programa de Estudos que gerou esta publicação.

1 O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã

O *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* teve origem na atuação de docentes que aceitaram o desafio da Coordenadoria de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Pesquisa da UEMG, em 1998, para participarem da construção coletiva de um projeto de alfabetização de jovens e adultos em assentamentos de reforma agrária, submetido ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA. A concepção de parceria que orientou a formação inicial do grupo também favoreceu a ampliação do convite para outras universidades e movimentos sociais do campo. Assim, o primeiro projeto, denominado *Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã*, sob a coordenação Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA/FEVALE), foi constituído em parceria com a Faculdade de Educação da UEMG (FaE/UEMG);

3 Dentre outras publicações sobre o PRONERA, ver: SANTOS, C. A. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. dos S. A. de (Org.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT); Unicentro do Sul de Minas Gerais; Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DeP/UFV); Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/MG) e a Superintendência do INCRA de Minas Gerais. Esse primeiro projeto foi desenvolvido no período de dezembro de 2000 a janeiro de 2002⁴, com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos e promover a formação de educadores de EJA em áreas de Reforma Agrária de Minas Gerais.

A parceria inicial se reorganizou e a Faculdade de Educação da UEMG, em 2003, assumiu a coordenação geral, favorecendo a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA), consolidando a articulação com o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DeP/UFV), a Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura (FETAEMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/MG) e a Superintendência do INCRA de Minas Gerais. Essa articulação ficou responsável pelo desenvolvimento de mais três outros projetos (2003-2004, 2005-2007 e 2008-2012), cuja denominação passou a ser *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, que, além da alfabetização, dedicou-se também ao processo de escolarização de jovens e adultos, bem como a formação de educadores. Todos os projetos foram financiados pelo INCRA/MDA. Em função da força coletiva que se instaurou na parceria institucional do grupo, os projetos permaneceram ao longo de todas as experiências com a mesma denominação. Portanto, nesta publicação, a referência ao *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* se reporta ao conjunto das experiências como um todo, destacando quando necessário, o período de sua realização,

4 Fundações parceiras e gestoras dos Projetos: (2000-2002) Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha (FEVALE); (2003-2004) Fundação Renato Azeredo (FRA); (2005-2007) Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE); (2008-2012) Fundação Desenvolvimento de Pesquisa (FUNDEP).

principalmente quando do uso de dados e informações mais pontuais.

Dada a natureza *multicampi* da UEMG e os princípios orientadores das parcerias existentes, assim como a localização dos assentamentos e acampamentos nas diversas regiões do estado de Minas Gerais, o Projeto, desde seu início (2000-2002), foi configurado em uma estrutura descentralizada de gestão. Aliás, essa é uma das premissas do PRONERA, que visa descentralizar as ações das instituições públicas envolvidas e fomentar uma prática de gestão na qual os movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, governos estaduais e municipais colaborem na construção da justiça social e elevação das condições de vida e de cidadania de trabalhadores e trabalhadoras no campo.

Nessa perspectiva, todos os processos de planejamento e construção do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* contaram com a discussão e a participação de todos os parceiros envolvidos. Por sua vez, a indicação das demandas educativas pelos representantes dos movimentos sociais e sindicais era realizada a partir de discussões com as comunidades dos acampamentos e assentamentos. Os princípios político-pedagógicos, os objetivos e metas, assim como a sua operacionalização e o acompanhamento do projeto, eram, assim, elaborados e avaliados coletivamente. Em linhas gerais, o Programa tem, desde a sua gênese, o protagonismo dos movimentos sociais, tendo como princípios básicos na formulação de projetos: princípio do diálogo, da Práxis e da transdisciplinaridade. (BRASIL, 2004).

A coordenação geral do Projeto esteve, ao longo de sua execução, a cargo da Fae/UEMG – exceto no primeiro projeto⁵ –, que cumpria o papel de planejar, implementar e acompanhar a gestão política, financeira e pedagógica definida em conjunto com representantes de

⁵ Conforme explicitado anteriormente, no primeiro projeto, a coordenação geral foi assumida pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina.

todos os parceiros que constituíram o grupo gestor. Esse grupo, que se reunia regularmente a fim de discutir e organizar a programação das atividades pertinentes ao encaminhamento do Projeto, era composto pela coordenação geral, pelas seis coordenações regionais, pela representação da direção estadual do MST/MG e da FETAEMG e pela representação (assegurador) do INCRA/MG.

Cada uma das regiões atendidas – Alto Paranaíba/Triângulo Mineiro, Centro/Sul, Vale do Rio Doce, Mucuri, Vale do Rio Jequitinhonha, Norte de Minas⁶ – era coordenada por um coletivo composto por um professor universitário, um aluno universitário e um coordenador local (um representante do MST/MG ou da FETAEMG). Esse coletivo era responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento do Projeto nas respectivas regiões onde o trabalho educativo era desenvolvido. Cabia a esse grupo a mobilização das comunidades, auxiliando-as na organização de suas instalações físicas para funcionamento das salas de aula (compra de lona, lampião, quadro de giz, óculos), na busca de parcerias com Prefeituras e outras instituições para aquisição de carteiras, cadeiras, transporte escolar e outros itens não oferecidos pelo PRONERA, além da seleção, capacitação e orientação aos educadores na construção de metodologias compatíveis com os princípios do Projeto. E, nesse aspecto, é importante destacar que, embora existisse uma definição prévia de atribuições e funções, de um modo geral, todo coletivo participava do planejamento, execução e avaliação das tarefas.

Em sua gestão, o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* teve como princípio central a efetiva participação de todos os parceiros, em um exercício permanente na busca, utópica, da autogestão. Todas as decisões de ordem pedagógica e administrativa

6 Apenas no quarto projeto foi incluída a região Norte de Minas.

eram, assim, concebidas e implementadas pela coordenação geral, constituída, representativamente, por todos os parceiros e segmentos envolvidos. Em nossa compreensão, afirmávamos a autogestão não como ausência de hierarquia, mas como uma prática de tomadas de decisão compartilhada por todos os parceiros. Embora existissem diferenças hierárquicas, estas não se vinculavam às diferenças de poder na concepção, planejamento, execução e controle das atividades do Projeto. A prática da autogestão se tornou, assim, uma busca constante de todos os envolvidos que, nas reuniões periódicas do grupo gestor, tomavam decisões coletivamente, tinham autonomia no encaminhamento das pautas e na participação nos processos decisórios, num permanente exercício de concepção/ planejamento e execução/operacionalização de atividades.

Obviamente que uma ação autogestionária encontra limites na organização típica das sociedades capitalistas, na qual predomina outra lógica e outras práticas de gestão nas instituições. Nesse sentido, a autonomia dos sujeitos do Projeto se inscrevia nos limites institucionais estabelecidos pelo PRONERA, em que seus papéis e suas funções estavam definidos. Portanto, uma prática efetiva de autogestão implicaria, conforme nos esclarecem Guillerm e Bourdet (1976), em uma mudança radical tanto em termos de propriedade dos meios de produção – “autogoverno dos produtores associados” –, quanto na forma de organização e gestão do trabalho – novos instrumentos de trabalho, nova tecnologia e novos produtos. Assim, a despeito dos diversos limites existentes para uma prática efetiva de autogestão, podemos afirmar que a construção de relações democráticas e participativas no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* assumiu contornos radicais, principalmente no enfrentamento das relações hierárquicas de poder e de saber entre os parceiros, numa dinâmica inovadora de construção coletiva

e diálogo entre as universidades e os movimentos sociais e sindicais do campo. Não é demais lembrar o quanto de aprendizado foi para cada um dos parceiros, quer seja movimentos sociais, quer seja da universidade. Seja na mística solene para aberturas dos encontros/reuniões, seja na organização-condução delas. Nesse aspecto, o planejamento e deliberações não eram realizados pelos “técnicos” e/ou especialistas, convencionalmente assentados nas universidades, ficando a execução a cargo dos educadores “pouco iluminados”. Ao contrário, o grupo buscava permanentemente produzir, distribuir, comunicar e compartilhar os saberes construídos na coletividade, manifestando as diferenças próprias dos saberes.

2 Estratégias metodológicas na formação dos educadores

Na organização dos processos de formação dos educadores do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, optamos por uma dinâmica que envolvia: a) formação presencial, por meio dos Ciclos de Formação de educadores e de oficinas regionais; b) formação em processo, por meio das *Visitas às Salas de Aula* por professores, alunos universitários e coordenadores locais, envolvendo ainda a realização de momentos de estudo, pesquisa e planejamento do trabalho.

Os Ciclos de Formação⁷ constituíram momentos presenciais nos quais todos os educadores, alunos universitários, coordenadores locais e professores universitários envolvidos participavam do processo de formação. Esses Ciclos eram concebidos, planejados, executados e avaliados pelo grupo gestor a partir das demandas apresentadas pelos educadores e foram espaços para discussão

7 O capítulo quatro desta publicação, de autoria de Roberto Márcio Gomes Rezende e de Márcia Helena Nunes Monteiro, analisa os *Ciclos de Formação dos Educadores*, no âmbito do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

de questões mais amplas sobre a conjuntura política do país, a educação do campo, a educação de jovens e adultos, a avaliação, o planejamento, os conhecimentos das áreas específicas e de suas interfaces, entre outras. Os Ciclos aconteceram na cidade de Belo Horizonte, por ser local central, de acesso mais favorecido para todas as regiões envolvidas no projeto e também por dispor de locais com infraestrutura de hospedagem, alimentação e espaços para realização de trabalhos.

A metodologia adotada nos *Ciclos de formação* compreendia momentos de trabalhos em grupos, mesas-redondas, plenárias, debates, exposições de vídeos, visitas a museus, cidades históricas. As atividades eram iniciadas a cada dia com uma *mística*⁸ concebida, organizada e desenvolvida pelas equipes das regiões. A cada ciclo era realizada a avaliação do encontro no qual eram sugeridos os temas e formato dos encontros posteriores.

As *Oficinas Regionais* constituíram momentos de formação presencial realizadas em cada região atendida pelo Projeto. Participavam das *Oficinas Regionais* educadores, coordenadores locais, alunos e professores universitários de cada região. Nessas *Oficinas* eram tratadas questões mais específicas e pertinentes ao grupo envolvido, além de aprofundados os temas tratados nos *Ciclos de Formação*. Por se constituírem em momentos de formação com um número menor de educadores, pois participavam apenas os educadores da região, as *Oficinas* realizavam um processo de formação potencializado pela proximidade entre as pessoas, bem como possibilitavam que os educadores se colocassem, expressando-se e participando de forma mais efetiva das discussões. Destaque

Mística, na perspectiva filosófica, é entendida pelos movimentos populares “como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, indo em direção ao *topos*, a parte realizável da utopia” (BOGO, 2012, p. 476).

a ser feito sobre as *Oficinas* realizadas em algum acampamento ou assentamento central de cada região. Na avaliação geral, esse era um momento ímpar para dialogar com as comunidades e com jovens e adultos das turmas de alfabetização/escolarização dessas áreas sobre a importância da EJA .

As *Visitas às Salas de Aula* eram realizadas periodicamente por alunos universitários, coordenadores locais e por professores universitários e constituíram momentos importantes de encontro entre universidade, movimentos sociais/sindicais e comunidades. Nesses encontros, além do acompanhamento da prática pedagógica dos educadores, era possível dialogar com os educandos, verificando questões e/ou dificuldades enfrentadas por eles na sala de aula nas comunidades, bem como a definição dos encaminhamentos conjuntamente. Foram nessas visitas muitas vezes que se realizavam conversas com parceiros, como sindicatos, prefeituras municipais, secretarias municipais de educação, universidades etc., como forma de divulgação do Projeto ou mesmo como busca de solução para efetivação dele.

Os momentos de estudo, pesquisa e planejamento do trabalho eram definidos pelo próprio educador durante a semana. Esse tempo constava da carga horária do educador e compreendia duas horas semanais. Esse foi considerado um momento importante da formação, pois se constituía pelo processo de organização que o educador realizava para o desenvolvimento de suas atividades na sala de aula. Essa organização implicava em busca, na própria comunidade, de elementos para o planejamento das aulas, de pesquisa nos materiais impressos existentes e de contato com pessoas com conhecimento acumulado em alguma área (plantio, remédios naturais, artesanato, literatura, conjuntura política).

3 Metas do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

Ao longo do desenvolvimento dos três projetos, participou um número significativo de educadores e de educandos assentados e acampados da reforma agrária. O *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* (2000-2002) teve como meta alfabetizar jovens e adultos organizados em 49 turmas e formar, respectivamente, os alfabetizadores/educadores, todos residentes em 37 assentamentos e dois acampamentos, localizados em 23 municípios do Estado de Minas Gerais, nas regiões do Vale do Jequitinhonha, Vale do Rio Doce, Vale do Mucuri, Centro, Sul e Triângulo. O referido projeto encerrou suas atividades com 48 salas de aula em funcionamento e com 54% dos educandos frequentes, um índice significativo no contexto da EJA.

No segundo projeto, 2003-2004, manteve-se o propósito de alfabetizar jovens e adultos organizados em 55 turmas e realizar a formação dos respectivos alfabetizadores/educadores, alcançando desta vez 10 acampamentos e 24 assentamentos de reforma agrária em 21 municípios do Estado de Minas Gerais, nas mesmas regiões atendidas anteriormente. O Projeto concluiu suas atividades com 54 turmas em funcionamento e com significativa frequência de 53% dos educandos.

O *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*: primeiro segmento do ensino fundamental, 2005-2007, terceiro projeto, se destaca dos anteriores, uma vez que buscou incluir maior número de turmas, além da alfabetização, possibilitar a escolarização dos jovens e adultos no 1º segmento do Ensino Fundamental e ainda ampliar a escolarização daqueles educadores que não haviam concluído os anos finais do Ensino Fundamental (2º segmento). Ampliou, nesse contexto, o atendimento a 36 municípios do Estado de Minas Gerais.

Esse projeto significou para todos os participantes – professores e alunos universitários, lideranças dos movimentos sociais, jovens e adultos acampados e assentados da reforma agrária e funcionários do INCRA –, a possibilidade de desenvolvimento de uma proposta fortalecida pelo acúmulo de experiência e de conhecimento sobre a realidade de atuação e sobretudo pela confiança entre os diferentes parceiros. A apresentação desse terceiro projeto representava a continuidade das atividades de alfabetização do projeto anterior, realizado durante o ano de 2003. Naquele momento, não havia o impacto do lapso de tempo entre os projetos, tão frequentes nas experiências de alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Entretanto, o referido projeto apresentava uma demanda maior que as versões anteriores, o que reforçava a compreensão de que, na educação de jovens e adultos, a oferta constante e próxima aos locais de moradia e de trabalho dos educandos possibilita o surgimento da demanda por EJA e não o contrário. Segundo Haddad (1997, p. 117), para os jovens e adultos da EJA, “com frustradas experiências escolares anteriores, não basta oferecer a escola; é necessário criar as condições de freqüência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob o risco de mais uma vez culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”. Nesse sentido, é possível afirmar que o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, em sua terceira versão, atuou em um processo de discriminação positiva, escolarizando e capacitando educadores e, ao mesmo tempo, escolarizando os jovens e adultos residentes em áreas de reforma agrária.

Os resultados alcançados ao final do primeiro ano do Projeto foram surpreendentes, mesmo quando comparados com a realidade da EJA em contextos urbanos. Nesse mesmo ano, 2005, o *Projeto* foi premiado pelo Ministério da Educação com a Medalha Paulo Freire, conquistando, ainda, a aprovação de um projeto de elaboração

de material didático, no edital do PROEXT/MEC. Assim, ao final do primeiro ano, o *Projeto* registrava uma frequência de 75% dos educandos no 1º segmento do ensino fundamental e apenas uma turma havia sido fechada.

Entretando, é importante ressaltar que o longo atraso no repasse dos recursos financeiros no ano de 2006 provocou uma forte desmobilização e interrupção das atividades do Projeto em muitas salas de aulas, em função principalmente da não realização dos ciclos e oficinas de formação e da impossibilidade de se realizar as visitas de acompanhamento às turmas. Após o recebimento dos recursos, ao final de 2006, foi possível retomar as atividades em 84% das turmas. Um número significativo de educandos recebeu declarações oficiais de conclusão do 1º segmento do Ensino Fundamental de escolas da rede estadual de ensino. Da mesma forma, mais da metade dos educadores, que inicialmente se interessaram por participar do curso que lhes permitiria concluir o 2º segmento do Ensino Fundamental, foram certificados.

Esses dados e reflexões sobre os resultados das três experiências do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* nos auxiliam a compreender os inúmeros desafios colocados à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Uma delas é a compreensão da importância da existência das condições de acesso à alfabetização e escolarização dos jovens e adultos do campo. A presença da sala de aula e da escola nos acampamentos e assentamento fez com que a demanda por alfabetização e escolarização aumentasse a cada versão do Projeto apresentado. Contudo, a interrupção das atividades do projeto, em virtude do longo atraso no repasse dos recursos financeiros, provocou uma diminuição significativa no número de educandos ao final da terceira versão do *Projeto*. Todavia, mesmo considerando esses desafios, é possível afirmar que em suas três versões o *Projeto* apresentou resultados muito positivos. Nesse aspecto, cabe ressaltar

que os índices de evasão na EJA no Brasil, conforme os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2007), revelam que 43% dos alunos que, antes do fim de 2007, tentaram retomar os estudos por meio da EJA, antigo supletivo, deixaram novamente a escola antes da conclusão. Ou seja, enquanto no contexto nacional a EJA apresentou, no ano de 2007, um índice de frequência de 57%, nos dois primeiros *Projetos*, os resultados foram muito próximos da média nacional, sendo que, no primeiro ano do terceiro *Projeto*, os resultados foram muito superiores à referida média. Esses dados reforçam a assertiva de que na EJA, entre outras questões, a oferta constante, sistemática e com as condições de frequência são elementos importantes para a permanência dos jovens e adultos nos processos de alfabetização e de escolarização no contexto da reforma agrária. Nesse contexto, uma reflexão que o Projeto possibilitou foi enfrentar o grande desafio que se tem na afirmação cotidiana do PRONERA como política pública de educação.

4 Proposta pedagógica do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

Em seus princípios norteadores, o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* sempre afirmou o processo educativo como sendo gestado no processo de produção, concomitante ao processo de existência; ou seja, que a educação não se constrói divorciando o mundo da produção, das vivências, do sensível e do corpóreo, dos tempos e lugares específicos de desenvolvimento do saber e da razão (GRAMSCI, 1978). Assumindo a educação como possibilidade de construção de novos significados da cultura no processo de intervenção na realidade, de modo a permitir que os sujeitos ali inseridos procedam à elaboração de uma crítica do mundo em que vivem, a proposta pedagógica do *Projeto*

Educação, Campo e Consciência Cidadã se inseria numa *práxis* educativa voltada para a humanização do ser humano, numa dimensão coletiva de construção da realidade. Nesse sentido, fazendo uma analogia a gênese escolar, conforme Manacorda (2010), ao afirmar que apenas as classes possuidoras têm uma instituição específica que chamamos de escola, que só a partir da revolução industrial começa a tornar-se algo de toda sociedade, um dos grandes desafios é o de como construir um projeto de educação próprio, da Educação do Campo, nas contradições em que estamos imersos na nossa sociedade, de modo que se consiga romper com o modelo tradicional e criar espaços férteis de mudanças.

Assumindo esses pressupostos, a parceria entre as universidades, movimentos sociais e sindicais e o INCRA, na implantação do processo pedagógico, teve como ponto de partida os desafios enfrentados nos assentamentos/acampamentos e os processos de educação, alfabetização e escolarização que ali foram sendo construídos. Assim, todos poderiam cumprir, coletivamente, o papel de geradores, pesquisadores e construtores do conhecimento, a partir das experiências de cada um. Além disso, nesse projeto a alfabetização/escolarização sempre foi concebida como um fenômeno complexo que vai além das habilidades de decodificação/codificação de signos/símbolos, configurando-se como um fator fundamental para a busca da emancipação política e autônoma dos acampados e assentados. Assumimos, portanto, como foco a concepção de letramento como modelo ideológico (STREET, 1984) e não como um fenômeno universal; ou seja, como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos socioculturais específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2000). A escola, e nessa perspectiva a turma de EJA, era entendida como um contexto específico, com finalidades específicas e que definia um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita.

Essa concepção permitiu uma compreensão do campo que, rompendo com a dicotomia rural/urbano, passou a ser entendida como um contexto sociocultural em interação com outros contextos. Permitiu, ainda, romper com a dicotomia entre grupos orais e letrados, e com um discurso homogêneo que demarca uma desqualificação de certas práticas de escrita quando comparadas com aquelas consideradas legítimas na nossa sociedade. Ao contrário, o pressuposto era a existência [dessas práticas] e a investigação das características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas (KLEIMAN, 1995). Esse projeto assumiu, portanto, a complexidade da relação letramento/escolarização no contexto da educação de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de áreas da reforma agrária e em contextos mais radicais de luta pela terra como acampamentos em processos de despejos⁹ (oficiais ou milicianos), ou em condições difíceis de sobrevivência/resistência de centenas de famílias em barracos de lona preta.

No conjunto de autores que pautaram suas obras pela busca de compreensão da dimensão política da educação, por meio de um projeto educativo emancipador que prioriza a relação intrínseca entre educação e cultura no processo de formação humana, o referencial teórico de Paulo Freire assumiu uma centralidade na orientação dos processos de escolarização de jovens e adultos e da formação dos educadores no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Em sua perspectiva, de modo geral, a educação e a alfabetização foram assumidas como expressões culturais e, assim, impossibilitando a realização de um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, “porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33). Assim, ao longo da implantação

⁹ O despejo ou a reintegração de posse se dá quando, por algum motivo, determinada fazenda não pode ser desapropriada para fins de reforma agrária e o acampamento de famílias sem terra é obrigado a se desfazer. Esse processo é, na maioria das vezes, muito difícil, ainda mais quando se dá injustamente, pois as famílias acabam, até mesmo por não ter outra opção, resistindo.

de seus processos e práticas de alfabetização de jovens e adultos e de formação de educadores, buscamos considerar cada assentamento/acampamento em seu ritmo próprio, seus valores, suas práticas e especificidades, com os seus sujeitos historicamente situados que, ao criar a sua realidade sob as dimensões socioeconômicas, políticas, religiosas, intelectuais e artísticas, constituem a sua cultura e, nesse processo, humanizam-se. Nesse aspecto, “colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que ‘ad-mirem’ criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo” (FREIRE, 1982, p. 83).

Considerando que existe uma coerência entre os princípios políticos e metodológicos do PRONERA e aqueles que serviram de orientação da metodologia desenvolvida no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, buscamos reagrupar esses princípios em eixos básicos que nortearam os processos educativos. Foram eles: a) a construção de eixos temáticos e levantamento de palavras geradoras do universo vocabular vivenciado, bem como elementos da cultura das áreas de assentamento/acampamento; b) a integração entre as necessidades identificadas nos assentamentos/acampamentos e as atividades educativas; c) a interdisciplinaridade como princípio transversal para a concretização da proposta educativa; e d) a construção de uma relação dialógica pelos sujeitos envolvidos na práxis educativa.

5 Desafios da implementação do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

Ao longo do desenvolvimento dos quatro projetos, suas principais metas foram a alfabetização/escolarização de jovens e adultos e a formação dos educadores. A alfabetização como uma meta desvinculada da escolarização foi objeto do primeiro e do

segundo projeto¹⁰, com uma carga horária de 400 horas. Nos dois últimos projetos, o processo de alfabetização/escolarização do 1º segmento foi realizado tendo uma duração média de 800 horas, divididas em dez horas semanais, sendo oito horas de sala de aula e duas horas destinadas aos educadores para planejamento e atividades de formação junto à comunidade. Os educadores e educandos tinham autonomia para definir em conjunto como e quando as aulas aconteceriam. Além disso, os educadores eram indicados pela própria comunidade, em acordo com os critérios definidos pelos representantes dos movimentos e das universidades com base nas orientações do Manual de Operações do PRONERA.

Além dessa autonomia na organização dos espaços e tempos do processo de formação, o PRONERA previa, também, a disponibilidade de um educador/monitor na formação de turmas nos assentamentos ou acampamentos que, por sua vez, deveriam ser compostas por, no mínimo, vinte educandos jovens ou adultos. Todavia, este sempre foi um grande desafio vivenciado pelos projetos: por maior que fosse a disponibilidade do educador, a definição do horário nem sempre atendia a todos os interessados, assim como nem sempre o local facilitava o acesso para todos os educandos, considerando que muitos assentamentos não são organizados por agrovilas e/ou têm mais de uma forma de organização do espaço, exigindo, assim, que o deslocamento dos jovens e adultos fosse inevitável. Além dessas questões envolvendo a dimensão espaço-tempo, acrescenta-se ainda a existência de demandas muito diferenciadas para o educador em uma mesma turma, o que nem sempre era enfrentado de modo a favorecer os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem dos educandos. Assim, em uma mesma

10 De acordo com os dois primeiros *Manuais de Operações* do PRONERA (BRASIL, 1998; 2001), os projetos de educação de jovens e adultos se destinavam à alfabetização, a serem desenvolvidos em um período de 12 meses. Foi somente a partir do *Manual de Operações* de 2004 (BRASIL, 2004) que a possibilidade de projetos de escolarização, no primeiro e no segundo segmentos do ensino fundamental, e com um tempo de execução mais alargado (24 meses), puderam ser financiados.

turma, havia, em sua maior parte, adultos e idosos em processos iniciais de alfabetização, alguns com maior facilidade na leitura ou na escrita, outros em fase inicial de leitura e/ou escrita de frases e pequenos textos e, outros ainda, mais familiarizados com as práticas escolares, mas em processo de desenvolvimento de habilidades necessárias para a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental.

Essa dimensão mais pedagógica das turmas sempre foi percebida e vivenciada pelos educadores¹¹ como um grande desafio. Assim, alguns optavam por dividir a bolsa¹² e contar com a contribuição de outro educador/monitor para processos mais específicos, como a alfabetização. Outros trabalhavam alternando horários mais específicos voltados para a alfabetização, um pouco antes do horário para toda a turma. Outros ainda alternavam atividades individuais e coletivas, de modo a atender os processos específicos do próprio grupo e, ao mesmo tempo, responsabilizar-se pelas contribuições aos processos uns dos outros. E alguns educadores demonstravam mais dificuldades em identificar, junto com os formadores, estratégias e alternativas para os desafios vivenciados no cotidiano do processo de formação de jovens e adultos.

Assim, embora a formação dos educadores tivesse um foco muito importante no desenvolvimento dos projetos, a prática pedagógica apresentava desafios constantes. Um desafio refere-se às condições de infraestrutura das salas de aula de educação de jovens e adultos que, em muitos assentamentos, funcionavam em condições bastante precárias. Em grande parte dos acampamentos, embora o caráter

11 O quinto capítulo desta publicação, de autoria de Nágela Aparecida Brandão e Gilvanice Barbosa da Silva Musial, analisa o trabalho de educadores/monitores de Jovens e Adultos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária em Minas Gerais, levando em conta os diversos elementos e contradições que compõem esse trabalho, de forma a auxiliar o entendimento da prática educativa no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

12 O Manual do PRONERA previa uma ajuda de custo aos monitores/educadores referentes a 40 horas mensais. Em alguns manuais, essa ajuda era em forma de bolsa; posteriormente, foi proibido esse tipo de contratação.

provisório fosse sua principal característica – considerando que existem acampamentos com oito anos ou mais de existência –, essa dimensão não impedia que os acampados conseguissem alternativas interessantes e minimamente acolhedoras para a realização do processo pedagógico. Em alguns assentamentos, havia espaços físicos nos quais funcionavam escolas públicas de ensino fundamental e, nos quais funcionavam também as turmas de EJA. Em outros, não haviam condições mínimas adequadas para a realização do processo educativo e como os recursos do PRONERA não permitiam utilização para resolver tal questão¹³, essa situação, quando não havia apoio do Estado em nível municipal, mostrava-se sem solução, conforme revela a pesquisa de Ageu Mazilão (2011)¹⁴ sobre a implantação e o desenvolvimento do método “Sim, eu posso” em um assentamento de reforma agrária vinculado ao MST, no Estado do Ceará.

Todavia, o acolhimento da proposta das turmas de EJA por toda a comunidade foi fundamental para obtenção de êxitos ao longo do processo. Nesses locais onde não existiam espaços para as turmas funcionarem eram os assentados e acampados que organizavam o barraco da “escola”. Muitas vezes com lona, madeira, barro etc. A questão da educação do MST por exemplo e, conseqüentemente a alfabetização e escolarização dos adultos surge antes da proposta de formulação de um setor de educação. Outrossim:

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças [e adultos] dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos foi, portanto o motor do surgimento do trabalho com educação no MST. (KOLLING *et al.*, 2012, p. 500)

13 Embora pudesse adquirir quadro de giz e lampião.

14 Mazilão, A. Q. *O uso do método de alfabetização “Sim, eu posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor de turma*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

Dessa forma, pensar a transformação social e a emancipação requer pensar a Educação de Jovens e Adultos como forma de inserir de fato cada um e cada uma como protagonistas e sujeitos dos processos que vivenciam.

6 Desafios da permanência dos educandos

A permanência dos educandos¹⁵ no processo educativo previsto para dois anos de duração em cada projeto – a exceção dos dois primeiros – também se configura como outra dimensão importante a ser considerada na Educação de Jovens e Adultos. O momento do início do processo educativo, em alguns casos, já apresenta uma situação singular: entre os nomes indicados no levantamento da demanda inicial para a constituição da turma de 20 educandos e aqueles que efetivamente compõem a turma de EJA, é possível identificar a não permanência de alguns educandos. Analisando essa dimensão, alguns estudos já indicaram que a diminuição tem se dado em função de pelo menos duas situações: primeira, o envolvimento de grande parte da população do assentamento ou acampamento com a formação da turma de EJA, o que faz com que algumas pessoas expressem o interesse inicial em participar, mas não o efetivem por diferentes motivos; segunda, começam a participar, mas, durante o processo, não conseguem conciliar o cansaço do trabalho, em especial da atividade agrícola e pecuária, com a rotina da sala de aula. Outros, ao contrário, desestimulam-se quando, por motivos próprios da dinâmica¹⁶ dos assentamentos e acampamentos, dos movimentos ou

15 O capítulo dois desta publicação, de autoria de Lourdes Helena Silva e Maria Irene Moreira, apresenta e analisa os resultados do *Programa de Estudos*, especificamente aqueles que buscam relacionar as trajetórias escolares e representações sociais dos educandos sobre o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

16 Uma das dinâmicas é a dificuldade relacionada à desapropriação das terras e/ou, em sendo desapropriadas, a dificuldade na implantação do assentamento, tais como: acesso a crédito para

dos educadores ou do próprio Programa, devido à instabilidade no funcionamento permanente da turma.

Esses aspectos e situações exigiram, ao longo do desenvolvimento dos *Projetos*, a construção de diferentes estratégias para favorecer a permanência dos educandos nas turmas de EJA. As visitas *in loco* dos coordenadores locais, dos coordenadores regionais, dos estudantes universitários e da coordenação geral do *Projeto* foram se mostrando fundamentalmente importantes para ampliar a escuta aos educandos e educadores, assim como para ampliar o diálogo com a comunidade local e com o poder público municipal. Além dessa estratégia, a formação dos educadores nos outros espaços formativos – *Ciclos Estaduais e Oficinas Regionais* – também colocaram foco nessa questão. Todavia, como demonstrado por outros estudos, alguns dos problemas enfrentados com o acesso acabam por produzir a evasão, fenômeno importante e desafiador na EJA, tanto no contexto urbano quanto no rural.

A evasão entendida como a saída definitiva do educando da turma de EJA não é um fenômeno simples de ser identificado. Isso porque a ausência por alguns dias e a instabilidade na frequência podem ser indícios de uma futura evasão, mas não podem ser a ela relacionados diretamente. Isso exige de todos, mas especialmente do educador que está mais próximo, uma análise cuidadosa desses indícios, bem como ações importantes, mas que não configurem pressão, coerção ou outra forma de constrangimento aos educandos. A experiência acumulada e outras pesquisas correlacionadas têm apontado que a permanência dos jovens e adultos está muito mais relacionada à força coercitiva, porém tácita, que o próprio território exerce quando a escolarização faz sentido. Ou seja, quando há um

casa, produção, investimento em infraestrutura básica, como água, energia e estradas. Tudo isso instaura muitas vezes um desestímulo geral em que a luta pela sobrevivência econômica impera e impede de priorizar outros aspectos da vida como a educação.

conjunto de esforços e de discursos dos assentados e acampados e dos movimentos sociais e sindicais percebido em níveis locais. Ou, ainda, quando o próprio grupo ou turma constrói um elo de solidariedade na luta pela superação de desafios cotidianos, tanto do ponto de vista prático, como de mudanças nas relações de gênero, como discutido por Judith Kalman (2011)¹⁷. E, não apenas isso, mas também quando é perceptível pelos sujeitos, a possibilidade de continuidade da escolarização. Quando, por exemplo, a oferta da escola local é flexível, mas contínua, ou seja, a escola oferta permanentemente os anos iniciais do Ensino Fundamental e passa a ofertar alternadamente os anos finais ou o ensino médio. Portanto, a permanência e a evasão – opostos complementares – constituíram limites claros ao desenvolvimento do Projeto e exigem ainda um maior aprofundamento teórico.

Além das dimensões acima, é preciso destacar que muitos dos problemas enfrentados e apresentados no desenvolvimento de todas as versões do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* foram decorrentes das dificuldades da gestão financeira. Isso porque a universidade ou fundação proponentes eram sempre de um ente federado diferente do financiador, nesse caso o INCRA, o que gerava uma relação conveniada. Para as características e a quantidade de ações que envolviam a realização do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, a gestão financeira sempre se mostrou um desafio, pois apresentava muitas dificuldades. Estas eram ainda ampliadas quando, por causas diversas e até adversas, havia atraso ou demora no recebimento de parcelas. Entre outras consequências, a demora no repasse financeiro gerava a falta de ritmo no

17 KALMAN, J. !Dile que haga la comida él! El significado de La alfabetización y La escolaridad em El vida de las mujeres pobres em La ciudad de México. In: KALMAN, J. *Processos de literacidad y acceso a La educación básica de jóvenes y adultos*. Compilado por LORENZATI, M. del C. 1. ed. Unquillo: Narvaja Editor, Córdoba, Argentina, 2011. p. 39-65.

acompanhamento das turmas e dos educadores, considerando que essas atividades envolviam gastos financeiros necessários à comunicação e ao deslocamento em um Estado tão grande como o de Minas Gerais. Juntamente com outros aspectos, as dificuldades da gestão financeira ocasionaram a interrupção no funcionamento de várias turmas, gerando insegurança em educandos e educadores.

Esse aspecto, da interrupção no funcionamento das turmas de EJA, tem uma natureza específica e difícil de ser enfrentada. Isso porque, diferente de um tipo de escolarização em que a organização do processo de formação ocorre em módulos e pode ser interrompida e depois retomada – como ocorre no ensino superior –, as turmas de EJA precisam de uma rotina, como bem expressou um educando “precisamos das aulas, como precisamos do arroz com feijão todos os dias”.

A segunda grande meta do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* foi a formação de educadores, objeto mais pontual do programa de estudos foco desta publicação. Em todos os quatro projetos desenvolvidos, o processo de formação continuada dos educadores foi orientado por uma metodologia que buscava articular os *Ciclos de Formação* – com a participação de todos os integrantes do *Projeto*; as *Oficinas Regionais* – destinadas aos integrantes de cada região; e as *Visitas às Salas de Aula*. Todo o planejamento, execução e avaliação dessas atividades eram realizadas pelo grupo gestor. Buscava-se, assim, avançar na realização de uma prática de formação capaz de colaborar para ampliar a mobilização, aprofundar a discussão acerca dos eixos temáticos e elaborar a programação das atividades em conjunto com todos os integrantes do *Projeto*. Nessa perspectiva, os conteúdos trabalhados nos *Ciclos* e *Oficinas de Formação*, bem como as metodologias utilizadas, eram construídos e definidos pelos educadores, representantes dos

movimentos sociais e sindicais, professores e alunos universitários, sob a coordenação das universidades.

O processo de escolarização no segundo segmento do ensino fundamental dos educadores¹⁸ foi objeto apenas do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* desenvolvido no período de 2005-2007. Naquele contexto, já em sua terceira experiência, universidades e movimentos perceberam a importância de não só investir na formação continuada dos educadores, mas também na escolarização daqueles que não haviam concluído o ensino fundamental. Foram identificados 21 educadores, dos quais 15 se dispuseram a participar dos quatro meses intensivos de formação em Belo Horizonte, sendo que 13 deles foram certificados pela Escola Vasco Pinto da Rede Municipal de Contagem, parceira nesse processo¹⁹.

Considerações finais

A despeito dos vários desafios vivenciados ao longo dos mais de dez anos de realização do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* – muitos deles identificados e analisados nos capítulos posteriores desta obra –, nossas análises nos permitem afirmar que a dinâmica de parceria que foi construída no *Projeto* possibilitou, também, diversas conquistas e avanços. Entre eles, destacamos as condições favoráveis que o *Projeto* propiciou para que os movimentos sociais e sindicais contribuíssem para grupos

18 Essa experiência de formação foi extremamente marcante tanto para a universidade quanto para os educandos/educadores e movimentos sociais e sindicais, e dentre outros aspectos, gerou a publicação *LETRA E TERRA*, organizada por MUSIAL, BARROS E COSTA (2007), com a apresentação do escritor Bartolomeu Campos Queirós, que inspirou os educadores/educandos com sua literatura e sua presença, resultando nos textos que compõem a obra.

19 Como analisado por MUSIAL, G. B. S.; ROSA, W. M.; COSTA, V. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo: a experiência do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã no 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 5, p. 87-103.

de docentes e discentes, das universidades²⁰ repensarem seu compromisso com determinados segmentos da sociedade brasileira e o modelo de educação que tem veiculado. As avaliações e reflexões construídas indicaram, particularmente, os esforços que têm sido feitos por determinados grupos universitários na busca de romper o isolamento do universo acadêmico e, cada vez mais, colocar o conhecimento acadêmico a serviço da sociedade, sobretudo das classes populares que lutam pelo direito a terra, ao trabalho e, em especial, por uma educação de qualidade.

Se, por um lado, o *Projeto* possibilitou o encontro e a consolidação de uma parceria entre universidades e movimentos sociais e sindicais do campo, por outro lado, ele se tornou um grande marco na vida das pessoas que dele participaram. Sem dúvida, ele oportunizou aos envolvidos um novo olhar sobre as vidas pessoais, acadêmicas e profissionais. Na vida pessoal, possibilitou as experiências e vivências de um grande aprendizado com os camponeses sobre o valor da terra e os seus múltiplos significados, principalmente sobre a reforma agrária. Terra é vida, trabalho, condição de dignidade, natureza, espaço de convivência e amizades, luta, militância, resistência, produção, entre outros significados. Na vida acadêmica, possibilitou o aprendizado da pesquisa e da intervenção dialogada, ou seja, de outra prática de extensão universitária; um aprendizado que não se apreende apenas nos bancos da academia, mas, sobretudo, nas vivências e interações com os sujeitos dos movimentos de luta pela terra. Na vida profissional, ensinou o significado da parceria, da partilha de poder, trabalho e saber, além de reafirmar nossa concepção política e nossas ideologias sobre a importância da participação.

Ainda em relação aos avanços e às conquistas vivenciados ao longo

20 Nessa direção, ver o artigo BRANDÃO, N. A. *et al.* Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 15-38, 2011.

da construção do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, merece ser destacado o papel cumprido pelos movimentos sociais e sindicais no tocante à educação de jovens e adultos no campo. Como afirma Arroyo (2005), os movimentos sociais têm cumprido uma função histórica no avanço dos direitos: mostrar seus sujeitos, com seus rostos de camponês, trabalhador, mulher, criança. Assim, a Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação do campo foi o centro da atenção dos docentes e estudantes envolvidos e trouxe para o cenário das universidades parceiras questões importantes para a formação dos estudantes, conforme expressado pelo conjunto significativo de produções acadêmicas dos sujeitos envolvidos diretamente no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

No que se refere aos desafios e contradições vivenciadas, merecem destaque as questões relacionadas às condições de acesso e de permanência dos educandos nas turmas de EJA, dentre elas, a necessidade de que as distorções construídas sobre as condições e as desigualdades históricas no acesso à educação sejam enfrentadas e que se considere a especificidade das condições sociais, culturais e econômicas sob as quais os sujeitos do campo vivem e produzem significados para o mundo. Essa população, portanto, demanda políticas públicas específicas. É nesse sentido que a manutenção e avanço das ações do PRONERA se fazem necessárias para que a população do campo tenha condições de acessarem o direito à educação. Todavia, como se pode observar, é um desafio garantir essas condições se não se considera as especificidades da dinâmica de vida de assentamentos e acampamentos de reforma agrária, principalmente em um Estado tão grande como o de Minas Gerais.

Acreditamos que a presença de uma escola nos espaços onde vivem os educandos simboliza, além do processo educativo, uma perspectiva de educação articulada à vida centrada na luta, na

mobilização e na organização em prol de uma sociedade melhor. A presença dessa escola materializa o direito de jovens e adultos a ela e favorece a criação de alternativas adequadas ao atendimento desses sujeitos, pois favorece o reconhecimento da identidade dos assentados e acampados, bem como o fortalecimento das forças sociais ali existentes e a construção de alternativas que garantam aos educandos o que lhe é de direito.

Tal concepção reforça a perspectiva defendida por Paulo Freire, para quem aprender a ler e escrever é uma educação que não se dá descolada da vida e dos problemas nela enfrentados. A sala de aula não está separada da vida, portanto, das condições reais de trabalho, lazer, cultura, educação, saúde etc. Assim, o trabalho educativo procura se adequar à realidade do campo, ao mesmo tempo em que possibilita a construção de novos significados da cultura no processo de intervenção na realidade, de modo a permitir que os sujeitos ali inseridos procedam à elaboração de uma crítica ao mundo em que vivem.

Na especificidade de uma reflexão em torno do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* é imperioso avaliar as condições e os resultados das propostas pedagógicas implementadas e, particularmente, o alcance de suas metas. Nesse aspecto, podemos afirmar que o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* contribuiu para agregar sujeitos com os mais diversos níveis de alfabetização no desenvolvimento de práticas educativas que possibilitaram avanços em termos da aprendizagem, identificados a partir dos instrumentos de avaliação, bem como da produção e interpretação de textos escritos, imagens, desenhos e fotos, entre outros, que se vinculavam às realidades dos educandos e que, dessa forma, eram significativos para os sujeitos envolvidos. Outro fator de avaliação da prática do *Projeto* foi a formação de educadores, realizada por meio dos *Ciclos de Formação* e oficinas pedagógicas regionais,

construídas a partir das experiências cotidianas dos alfabetizadores e com o acompanhamento dos representantes dos movimentos sociais e dos estudantes e professores universitários. Sem dúvida, houve avanços qualitativos, pois o acompanhamento das áreas atendidas pelo Projeto demonstrou o crescente interesse dos educandos na proposta de ensino e aprendizagem em que estavam envolvidos. Além disso, os processos de construção coletiva e autogestionária das propostas pedagógicas – com os parceiros participando de forma democrática e estabelecendo as contribuições necessárias para a viabilidade do Projeto – representaram um dos grandes avanços qualitativos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

Finalizando, cabe ainda uma questão: em que medida programas e projetos como *Educação, Campo e Consciência Cidadã* reforçam ou rompem com a configuração neoliberal de Estado? Esta é uma questão de difícil resposta. Se pensarmos que a presença do Estado é fraca no que se refere à garantia de condições de infraestrutura de funcionamento, remuneração adequada, direitos trabalhistas conquistados pelo setor público; podemos considerar que tal projeto está em consonância com ideário do Estado Mínimo. Todavia, esta pode ser uma avaliação superficial e apressada. Quando reconhecemos que tanto o PRONERA quanto o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* são frutos de um movimento amplo na sociedade na luta pela garantia do direito à educação do campo, podemos considerar que ele se contrapõe ao ideário neoliberal ao afirmar a política como metodologia de ação e ao forçar a adoção de critérios de efetividade na aplicação de recursos públicos. Além disso, trata-se de um Projeto que constituiu um espaço importante de aprendizado dos sujeitos na prática da gestão coletiva. Desse modo, por meio da organização, mobilização, respeito às diferenças, foi possível fortalecer a luta na construção de uma lógica tripartite que, embora comporte

críticas importantes, constituiu a base dessa experiência vinculada ao PRONERA, Estado, Movimentos Sociais e Universidades.

O PRONERA, e no caso aqui o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, cumpre o papel de fortalecimento da Reforma Agrária ao colocar os assentamentos e acampamentos num grande *mutirão* em construção da educação. Fortalecimento na medida em que restituem a dignidade aos trabalhadores rurais com o fato (muitos o considerarão simples) de esses poderem assinar com autonomia seu Contrato de Concessão de Uso da Terra (CCU) e por representar para muitos pais a permanência de seus filhos no assentamento ao oportunizar o acesso a um ensino técnico e ou superior.

Desenvolvidos em assentamentos e acampamentos das diferentes regiões do Estado de Minas Gerais, o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, em todas as suas versões, alinhava-se à necessidade da Educação de Jovens e Adultos se efetivar como direito dos povos do campo e como parte das lutas e das conquistas de direitos que têm como protagonistas os movimentos sociais e sindicais. Nesse sentido, ele se constituiu em um instrumento importante e um espaço significativo de enfrentamento e de afirmação de ações e de políticas educativas de inclusão do homem e da mulher do campo na busca de valorização de sua história, sua cultura e de sua cidadania.

Enfim, as experiências acumuladas ao longo de mais de dez anos de existência do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* possibilitaram aprendizagens, conquistas e desafios diversos que, por sua vez, exigiram e ainda exigem sistematizações e análises que possam contribuir para orientar os avanços necessários à consolidação da formação de educadores e da EJA no contexto da educação do campo. São aprendizagens, vivências e reflexões que revelam que ainda há muito por construir e avançar no tocante ao

direito de jovens e adultos do campo à alfabetização e à escolarização. Parte dessas reflexões e análises, especificamente aquela relacionada aos processos de formação dos educadores e educandos, vamos apresentar nos capítulos a seguir.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRANDÃO, N. A. *et al.* Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 18, p. 15-38, 2011.

BRASIL, Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: *Manual de operações*. Brasília, MEFP/INCRA, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2000.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: *Manual de operações*. Brasília, MDA/INCRA, 2001.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: *Manual de operações*. Brasília, MDA/INCRA, 2004.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Brasília, IBGE, 2007.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Brasília, IBGE, 2009.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Pesquisa de Qualidade de Vida, Produção e Renda dos Assentamentos da Reforma Agrária Brasília, MDA, 2010.

BOGO, A. Mística. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.475-479.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P., MACEDO, D. *Alfabetização – leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capital real*. Editora Cortez, São Paulo: 1995.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUILLERM, A.; BOURDET, Y. *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.

IN: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo : Cortez, 1997. p. 106-122.

KALMAN, J. !Dile que haga la comida él! El significado de La alfabetización y La escolaridad em El vida de lãs mujeres pobres em La ciudad de México. In: KALMAN, J. *Processos de literacidad y acceso a La educación básica de jóvenes y adultos*. Compilado por LORENZATI, M. del C. 1. ed. Unquillo: Narvaja Editor, Córdoba, Argentina, 2011. p. 39-65.

KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. *Articulação nacional Por Uma Educação do Campo*, Brasília, DF, n. 4, 2004.

KOLLING, E. J. et al. MST e educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

LACERDA, C. L. de; SANTOS, C. A. dos. Introdução. In: SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. dos S. (Org.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS – GRADUAÇÃO

E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPED, 1998.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea: 2010.

MAZILÃO, A. Q. *O uso do método de alfabetização “Sim, eu posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor de turma*. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2011.

MUSIAL, G. B. da S. *A temática trabalho na educação de jovens e adultos: um estudo de caso de uma sala de aula de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH*. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MUSIAL, G. B. da S.; COSTA, V. A.; BARROS, J. A. (Orgs.). *Letra e Terra*. Belo Horizonte: RHJ, 2007.

MUSIAL, G. B. S.; ROSA, W. M.; COSTA, V. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo: a experiência do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã no 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, v. 5, p. 87-103.

OLIVEIRA, O. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Revista Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out.1998.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber? In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3. 2000. São Paulo: Campinas, 2000.

SANTOS, C. A. MOLINA, M. C. JESUS, S. M. dos S. A. de (Org.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n.72, 2007.

Trajetórias e representações de jovens e adultos educandos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*

Lourdes Helena da Silva
Maria Irene Moreira

Introdução

As experiências acumuladas ao longo de mais de uma década de execução do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* em Minas Gerais fizeram com que fosse necessário realizar pesquisas acadêmicas com objetivo tanto de suprir a escassez de informações sistematizadas sobre o Projeto, quanto de avaliar as condições e os resultados das propostas pedagógicas construídas no seu interior. Ainda são poucas as pesquisas no Brasil que avaliam os impactos de programas de educação de jovens e adultos, tanto do ponto de vista das habilidades de leitura e escrita desses alunos que estão inseridos em programas governamentais, como dos processos de formação de educadores e educadoras que atuam nesses programas. Essa lacuna teórica acarreta, assim, um limite na produção do conhecimento no campo da EJA e, em especial, nos resultados das políticas públicas nessa área (RIBEIRO, 2001).

Na especificidade do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, conforme ressaltado no capítulo inicial desta obra, algumas questões centrais se colocavam para o nosso enfrentamento como pesquisadores, tais como: quais os impactos do processo de formação dos educadores e educadoras envolvidos no Projeto, no cotidiano de

suas práticas pedagógicas na sala de aula? Que fatores favoreciam e/ou dificultavam o desenvolvimento, pelos educadores e educadoras, de uma prática educativa libertadora? Como se expressavam nas trajetórias sociopessoais dos educandos assentados, os impactos das práticas educativas e do processo de alfabetização vivenciado? E, no conjunto da dinâmica educativa, como os diferentes parceiros avaliavam impactos e resultados do Projeto executado?

Foi sob essas perspectivas que, com apoio da FAPEMIG, realizamos o *Programa de Estudos Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, cujo objetivo geral foi analisar os impactos, avanços e limitações do processo de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido pelo *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária em Minas Gerais, a partir da percepção dos diferentes parceiros envolvidos na sua execução – educadores, educandos, universidades e movimentos sociais. Especificamente, em relação ao conjunto dos parceiros envolvidos – Universidades, MST, FETAEMG e INCRA –, buscamos identificar suas avaliações sobre o Projeto, bem como suas representações sociais sobre a dinâmica de gestão do Projeto. Quanto aos educadores, buscamos construir uma caracterização desses sujeitos e das práticas desenvolvidas no trabalho de alfabetização, de maneira a identificar, no processo de formação vivenciado por eles, os fatores explicativos da adoção de um determinado conceito de alfabetização e educação de jovens e adultos. Buscamos, ainda, identificar suas representações sociais sobre o trabalho docente. Em relação aos educandos, nossos propósitos foram descrever a trajetória desses jovens e adultos envolvidos no Projeto, de maneira a identificar tanto os impactos do processo de alfabetização em suas vidas socioprofissionais, quanto

analisar suas representações sociais sobre o Projeto.

No presente capítulo, nosso propósito é apresentar e analisar os resultados do *Programa de Estudos*, especificamente aqueles que buscam relacionar as trajetórias escolares e representações sociais dos educandos sobre o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Em termos dos aportes teóricos utilizados, a noção de representação social (MOSCOVICI, 1978) assumiu uma centralidade na pesquisa que, por sua vez, foi explorada em articulação com as noções de trajetórias (BOURDIEU, 1994), que, utilizadas na análise das trajetórias escolares dos educandos, contribuíram para esclarecer as condições do contexto sociocultural no qual as representações sociais sobre o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* se constituíram.

Em termos metodológicos, a relativa novidade do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* e a ausência de estudos e análises sobre essa experiência educativa em nosso Estado possibilitaram um contexto de descoberta. Assim, a pesquisa qualitativa se apresentou como a mais apropriada para sondar e apreender esse “objeto novo”, ao permitir, mais que medir a sua amplitude e confirmar sua universalidade, revelar suas singularidades. Nessa perspectiva, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados conjugaram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. Enquanto a utilização do questionário teve como objetivo a caracterização socioprofissional dos entrevistados, a realização das entrevistas, que contou com um roteiro básico, teve como objetivo identificar suas representações sociais sobre o *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, além das relações por eles estabelecidas entre o processo de alfabetização e as suas experiências de vida.

Na escolha dos entrevistados, utilizamos a representatividade dos

grupos investigados, usualmente designada como amostra intencional (THIOLLENT, 1986). Assim, os dados da pesquisa foram obtidos junto aos educandos da região do Vale do Rio Doce, especificamente do município de Tumiritinga, que possuía, no momento de realização da pesquisa de campo, assentamentos representativos dos dois movimentos parceiros do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*: o Assentamento 1º de Junho, do MST, e o Assentamento Cachoeirinha, da FETAEMG. A amostra foi composta por oito educandos egressos do Projeto, sendo dois do sexo masculino e seis do feminino. Todos eram casados, tendo, em média, 48 de idade e, aproximadamente, seis filhos. Em relação ao tempo de participação no Movimento, tempo de moradia no assentamento e tempo de participação no Projeto, as médias se definiram em torno de treze, dez e dois anos, respectivamente. Do conjunto dos entrevistados, apenas três participavam dos coletivos do assentamento, sendo que o restante estava filiado a cooperativas ou trabalhava na terra de modo autônomo. Na interpretação dos dados obtidos, utilizamos o método de análise de conteúdo, apoiando-nos nas proposições desenvolvidas por Bardin (1977).

1 As trajetórias escolares de jovens e adultos em foco

Na trajetória dos educandos do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, um dos elementos que assume centralidade nos relatos é a condição de sujeitos do campo, que, vinculados a movimentos de luta pela terra, foram tendo suas vidas ressignificadas e marcadas fortemente pelas relações com o trabalho, a família e o movimento social.

São relatos que revelam como o trabalho, no universo de vida dos homens e mulheres no meio rural, é um aspecto marcante das vidas

dos educandos que, presente em seus cotidianos desde as mais tenras idades, contribui para a inexistência de uma delimitação cronológica entre as fases da infância, adolescência e vida adulta. Assim, desde cedo submetidos ao mundo do trabalho, consideram que tiveram a infância marcada pela necessidade de ajudar a família nas tarefas domésticas e no processo de produção agrícola.

Nesse contexto, a atividade produtiva se tornava prioritária em relação a escolarização. Colaborava para esse quadro a representação das famílias de que a escola não era necessária para as pessoas do campo, na medida em que consideravam que a leitura e a escrita em nada influenciariam no trabalho agrícola. Embora existisse uma concepção de que a escola era importante, o trabalho era considerado atividade prioritária, era ele que contribuía com a sobrevivência imediata. Todavia, quando havia, nas raras situações relatadas, opção pela escola, os relatos dos educandos ressaltam as dificuldades vivenciadas, tanto em relação a conjugação das atividades escolares com os trabalhos domésticos e produtivos, quanto no enfrentamento do fracasso escolar. Um fracasso, muitas vezes, associado ao desgaste físico ocasionado pela intensidade do trabalho agrícola e as dificuldades de acesso à escola.

“[...] até o estudo foi complicado, [...] eu tive que trabalhar desde os nove anos de idade [...] tinha que ajudar. A distância era enorme para eu estudar e aí eu estudei três anos [...] sem aprender a assinar o nome, então eu acho que a coisa para mim foi péssima” (ENTREVISTADO 1).

Emergem, ainda, nos relatos dos educandos sobre suas trajetórias de escolarização, um conjunto de referências às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo na relação professor/aluno. Entre elas, os entrevistados destacam as situações nas quais eram submetidos a situações de desrespeito e de violência, tanto física quanto simbólica, conforme relato abaixo:

Com sete anos a gente entrou na aula e para estudar, era dezoito quilômetros. A gente saía de casa às quatro e meia da manhã para chegar às sete horas na escola. Às vezes a gente chegava atrasado um pouco, mas nem todas as professoras que davam aula para a gente reconheciam a distância que a gente andava, às vezes elas maltratavam a gente. Já tomei muito puxão de orelha, já levei soco na cabeça de professora, mas a gente que é de família muito fraca não tinha direito de reclamar. (ENTREVISTADO 6)

Encontramos, assim, um conjunto de representações, vivências e sentimentos que, direta ou indiretamente, influenciou e deixou marcas significativas nas trajetórias dos educandos entrevistados, sobretudo em relação ao processo de escolarização formal. É sempre na perspectiva da negação do direito à escola que as experiências educacionais são representadas. Nessas representações se destacam as dificuldades vivenciadas no acesso e na permanência escolar, a falta de compreensão das famílias sobre a importância da educação formal, as dificuldades de aprendizagem e das relações professor/aluno, entre outras. Enfim, são vivências que sustentam trajetórias escolares marcadas pela violência e pela exclusão social. Todavia, também são essas marcas que, na atualidade, colaboram para uma valorização da experiência de educação de jovens e adultos que tem sido vivenciada no âmbito do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

2 O Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã nas representações dos educandos jovens e adultos

Em comum, as representações sociais construídas pelos educandos sobre o *Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã* revelam opiniões e avaliações positivas sobre o processo de formação. Nessas avaliações se destacam, entre outros, aspectos relacionados ao acesso ao conhecimento, ao domínio da leitura e escrita, à adequação

do processo de aprendizagem, à qualidade da prática pedagógica, ao cotidiano da sala de aula e, sobretudo, à natureza afetiva da relação educativa construída entre professor-aluno.

Para mim foi uma experiência muito boa, porque coisas que eu não tinha aprendido ainda eu aprendi muito bem. Sobre as aulas de Ciências, Português, Geografia e História, eu aprendi muita coisa, até para ler mesmo eu leio muito melhor do que eu lia antes. Então eu acho muito bom mesmo, então foi uma experiência boa. Para mim ela foi melhor do que quando eu estudei a primeira vez, aprendi muito mais coisas. Então você tem que ter seus estudos e a alfabetização. Para mim foi a coisa mais importante que existiu até hoje, para minha aprendizagem. (ENTREVISTADO 5)

“O que marcou mais na gente foi o modo dela (a educadora) tratar a gente, o modo dela ensinar. Sempre com respeito, paciência, muita paciência mesmo”. (ENTREVISTADO 7).

Na especificidade da relação professor-aluno, os relatos dos educandos convergem para o reconhecimento da qualidade da interação construída, na qual o respeito e a solidariedade marcam as práticas presentes no cotidiano das salas de aula. Além disso, destacam o companheirismo – no momento de ir para sala de aula e durante a realização das atividades, o ambiente acolhedor e amigável, os debates dos temas geradores e as brincadeiras como práticas educativas que favoreceram a participação e a permanência no Projeto. E, nesse aspecto, a maioria dos entrevistados considera que é dessa dimensão relacional e afetiva que emerge a disposição e motivação para a superação do cansaço físico, dos desgastes e das limitações oriundos da condição de educando adulto e trabalhador rural. Acrescente-se, ainda, nessa valorização do Projeto, a compreensão da sala de aula como sendo um espaço educativo integrado e dinamizador das relações construídas no cotidiano do assentamento e do movimento de luta pela terra.

O que me marcou mais é que, nas outras escolas têm outros professores que são bem tradicionais, eles não explicam a realidade verdadeira das pessoas e coisas, desde lá da sala. Aqui, não! Aqui se aprende a compartilhar um com o outro, ser companheiro de verdade. Então isso é uma coisa muito importante na vida de cada um. (ENTREVISTADO 1)

Ainda na avaliação do Projeto, os educandos consideram que, ao lado cotidiano da sala de aula, do assentamento e do movimento social, a família consistiu em outro “lócus”, no qual foram vivenciadas transformações em suas relações. Nesse sentido, são destacados aspectos que indicam, entre outros, que o processo de alfabetização vivenciado favoreceu uma melhor compreensão sobre a importância da escolarização dos filhos, além de contribuir para a melhoria da qualidade das relações familiares e para uma participação e acompanhamento mais qualificado das atividades escolares dos filhos. “Sobre a família, eu me sinto melhor para conversar com eles, já sei os pontos que eu posso falar com eles, o que eu posso falar e o que eu não posso” (ENTREVISTADO 2).

Mudou muita coisa porque os meus filhos, eu tenho seis filhos que estudam, então as coisas que eu aprendo na escola e que eles chegam em casa e vão fazer os deveres de casa e me perguntam, então o que eu sei eu ensino, então para mim é importante o estudo, não só para mim, mas por causa dos meus filhos que estudam. Também então eu faço o maior esforço para aprender muito, mais coisas e para eles aprenderem coisas na escola deles [...] coisas que meus filhos me perguntam eu posso responder para eles: sobre o dever de casa, texto, coisas que eu não sabia. (ENTREVISTADA 5)

São relatos que ressaltam como os aprendizados – tanto da leitura e escrita, quanto da convivência grupal – contribuíram para a melhoria nos relacionamentos com os filhos e com os cônjuges. Revelam, ainda, como as experiências educativas vivenciadas favoreceram um sentimento de autoconfiança, de segurança no relacionamento com

pessoas externas à comunidade e ao movimento, contribuindo para a superação de sentimentos como a timidez e a inferioridade, advindos da condição anterior de analfabetos. “Antes eu não sabia, não conhecia as letras, tinha vergonha dos outros. Às vezes uma pessoa fazia uma pergunta e eu não sabia como respondia àquela pergunta, eu tinha vergonha. Eu acabei com aquela vergonha que eu tinha de conversar muitas coisas com os outros”. (ENTREVISTADO 6)

Ao lado dos aspectos relacionados à melhoria nos relacionamentos familiares e sociais, os educandos destacam como as ações do Projeto contribuíram para o desenvolvimento de uma maior segurança das competências envolvendo a escrita e a leitura. Nesse aspecto, situações cotidianas, como o uso de transporte coletivo, transações bancárias, leitura das contas de água, luz, da Bíblia e de textos diversos deixaram de serem situações de angústia e constrangimento para se tornarem motivos de orgulho e exaltação.

Eu mudei o modo de viver, não é? Eu chego lá na coisa, e se eu vou comprar uma coisa lá na Associação, eles falam assim: eu quero a assinatura da senhora, aí eu assino o meu nome e eles falam: tá bom demais! Aí eu fico toda cheia, não é? Me alegrou muito. Já tem minha assinatura até lá em Valadares. Na última vez em que eu fui consultar, o doutor pediu assinatura e quem me levou perguntou: preciso assinar para a senhora? Não, deixa que eu vou assinar. Aí eu fiquei toda alta. (ENTREVISTADA 7)

No conjunto, são relatos que revelam como a aquisição da leitura e escrita favoreceu um conjunto de conquistas, em varias áreas, sobretudo em relação à autoestima dos educandos, que passaram a desenvolver sentimentos de autoconfiança e de valorização. Destacase, ainda, a indicação de avanços no processo de comunicação, principalmente o desenvolvimento da oralidade. E, nesse aspecto, se para uns essa conquista é valorizada como capacitação para uma atuação mais qualificada no contexto das práticas religiosas, para

outros é o contexto das práticas políticas que se apresenta como mais significativo. “Então eu sinto muito orgulho por isso, eu saber ler hoje na frente, explicar o Evangelho, hoje eu sei explicar o Evangelho. Então a gente tem que agradecer, não só pelos professores e pelos amigos, mas, primeiramente a Deus. Eu sou muito feliz por isso” (ENTREVISTADO 5).

Antes eu tinha muito medo de falar, às vezes a gente ia num encontro ou numa assembleia assim, eu ficava engasgada, com vontade de falar alguma coisa e ficava sem coragem de pedir a palavra para poder falar. Hoje isso não acontece mais comigo. Hoje, se eu ver que não está certo, ou mesmo assim em qualquer encaminhamento, a gente ajuda a encaminhar aquilo. Hoje eu me sinto mais desenvolvida. Às vezes a gente está numa discussão e tem que tomar uma decisão por qualquer coisa, não é? Às vezes, sobre ir para o INCRA ou qualquer coisa que a gente tem que fazer. A gente sempre ajuda a ver o que é que não está certo, aonde que é que a gente pode entrar. Então hoje eu me sinto mais desenvolvida. (ENTREVISTADO 2)

É interessante ressaltar que, em relação a possíveis contribuições do Projeto para o mundo do trabalho, principalmente nas práticas agrícolas, a maioria dos educandos não apresenta, em seus relatos, considerações a respeito. Quando muito, alguns poucos fazem uma breve referencia a informações veiculadas em sala de aula sobre o manejo da terra e atividades relacionadas à leitura e à interpretação de mensagens dos rótulos dos produtos agropecuários e/ou em outras fontes de informação. Todavia, se não apresentam referências diretas às questões envolvendo o mundo do trabalho e/ou a produção agropecuária, os educandos são enfáticos na identificação da relação entre o processo de alfabetização vivenciado e as mudanças vivenciadas em termos de uma conscientização política sobre o direito ao acesso a terra. Em seus relatos, são constantes as referências que evidenciam como o domínio da leitura e escrita favoreceu uma melhor e mais

profunda compreensão sobre questões envolvendo os movimentos de luta pela reforma agrária, a conquista da terra, entre outros temas.

Algumas considerações

De maneira geral, os relatos revelam uma riqueza de valores, significados, experiências e utopias nas trajetórias de um grupo de educandos que, a despeito dos inúmeros processos de exclusão vivenciados, reagiu e buscou, por meio da inserção nos movimentos de luta pela terra, uma forma de resgate de sua identidade e dignidade. É nesse contexto maior que gostaríamos de destacar, nessa complexidade dos resultados parciais obtidos, alguns aspectos que consideramos relevantes para o avanço das nossas reflexões e do desenvolvimento do *Programa de Estudos*.

Em relação às trajetórias narradas, uma característica comum entre os educandos se refere às dificuldades enfrentadas nas experiências de escolarização regular. Em suas memórias e depoimentos, eles revelam cenas e situações de processos de violências e de constrangimentos diversos. Assim, é que, nas tentativas de ingresso ou permanência na escola, esses sujeitos vivenciaram adversidades e sucessivas frustrações, ocasionadas, entre outros fatores, pelas dificuldades financeiras das famílias, pela necessidade da inserção prematura no mundo do trabalho, pelo estigma, enfim, pelo modelo de desenvolvimento rural existente em nossa sociedade e pelo tipo de escola e de educação presente no campo (KOLLING; CERIOI; CALDART, 2004). Aqueles que, a despeito de todas essas dificuldades e adversidades, conseguiram acesso à escola regular não conseguiram prosseguir em seus estudos. O processo de evasão vivenciado, apesar de matizes diferenciadas – dificuldades de aprendizagem, relação professor-aluno, atuação ineficaz dos professores, entre outros – revela uma face

comum: uma escola e uma educação que não são capazes de considerar e valorizar em seus projetos político pedagógicos a especificidade cultural e social de seus educandos; uma escola e uma educação que, de maneira perversa, desqualificam e aniquilam a autoestima de seus alunos. É nesse contexto que podemos compreender a tendência presente entre os entrevistados de assumirem as suas limitações de aprendizagem, atribuindo a si a responsabilidade pelo fracasso escolar e se imbuindo de uma identidade estigmatizada, deteriorada socialmente (MARANHÃO, 1988). Assim, nossos resultados indicam a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre como os educandos representam a si mesmos e as experiências anteriores de fracasso escolar, de maneira a compreendermos o ressentimento construído pelos sujeitos em relação ao mundo escolar.

Se em relação ao processo de escolarização regular emergem, nos depoimentos dos educandos, ressentimentos e frustrações diversas, em relação ao *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, revelam outros sentimentos e representações. Essa tendência de valorização do Projeto pode ser compreendida como sendo decorrente da possibilidade que a inserção em um projeto de EJA representa para os educandos na busca de um novo *status*, de uma nova condição que lhes possibilite superar a condição de excluído da sociedade letrada. Assim, nessa perspectiva, o valor atribuído ao Projeto estaria vinculado mais ao *status* social adquirido por frequentarem um curso de alfabetização do que a possível condição futura de alfabetizados (CAMARGO; MAZZA; SALLES, 2000). Além disso, o fato de estudarem representa uma oportunidade de (re)criação da própria história de vida em contraposição à vivência pautada na perpetuação da história dos seus pais.

Não podemos deixar de considerar, entretanto, as dimensões relacional e afetiva que emergem com destaque nas representações

dos educandos sobre os processos educativos vivenciados no âmbito do Projeto. Elas revelam a presença, no cotidiano das salas de aula, de relações e práticas educativas marcadas pelo respeito, solidariedade, afetividade, enfim, orientadas para a construção de relações humanas mais significativas. Assim, mostram indícios de um cotidiano de sala de aula que busca romper com um paradigma de formação de jovens e adultos apenas como um resgate da oportunidade de acesso à escola, no qual os educandos são submetidos a relações e a práticas pautadas em procedimentos mecânicos, voltadas exclusivamente para o domínio da leitura. Dessa forma, compreender e caracterizar melhor essas relações e práticas educativas construídas no cotidiano das salas de aula – pelas diversas possibilidades que representam para o processo ensino-aprendizagem e para a dinâmica de (re) construção das identidades dos educandos – é uma possibilidade de aprofundamento em torno das rupturas de paradigma que vêm sendo consolidadas no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

Ainda nessa lógica de rupturas, mas deslocando o foco para fora dos muros escolares, também se torna necessário identificar as contribuições do processo de alfabetização de adultos como dinamizador de relações de parcerias mais efetivas entre o mundo escolar e o mundo da vida. Nesse sentido, considerando as especificidades da realidade de vida dos educandos do Projeto – assentamentos e movimentos de luta pela reforma agrária –, também se torna importante descrever e analisar as estratégias educativas que são utilizadas no processo de formação de adultos e contribuem para inserção e participação mais qualificada dos sujeitos nos processos coletivos.

Finalizando, gostaríamos de destacar que, a despeito dos limites das nossas análises, elas apresentaram contribuições significativas para o *Programa de Estudos Educação de Jovens e Adultos em áreas*

de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã. Além disto, possibilitaram a emergência de uma série de questões que merecem o aprofundamento teórico – caracterizando o que Spradley (1980) denomina de natureza cíclica da pesquisa qualitativa. Nossos resultados indicaram, também, a pertinência e operacionalidade da articulação das noções de representações sociais e trajetórias escolares para o avanço da nossa compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto dos sujeitos e movimentos que lutam pela terra.

Referências

- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF, 1977.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.
- CAMARGO, M. R.; MAZZA, D.; SALLES, L. M. F. Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: Reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, Brasília, DF, n. 4, 2004.
- MARANHÃO, H. S. P. Analfabeto: ser e não ser. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1998.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- RIBEIRO, V. M. M. (org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores novas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. New York: Holt Rinchart and Winston, 1980.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

Representações de escrita de mulheres educadoras da EJA

Vânia Aparecida Costa
Walquíria Miranda Rosa

Introdução

Este texto aponta alguns elementos para reflexão de questões em torno das experiências de mulheres que participam, como educadoras de jovens e adultos, em turmas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental de quatro versões do projeto de extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Busca também compreender que representações sobre a escrita essas mulheres têm construído ao longo desta experiência.

Uma das questões que se coloca como fundamental na educação de jovens e adultos é conhecer quem são os sujeitos que dela participa. Nesse sentido, escutar os sujeitos diretamente envolvidos nas práticas educativas tem sido um dos esforços feitos tanto na experiência de extensão com a qual trabalhamos, quanto nas pesquisas que realizamos, sendo uma dimensão importante para a compreensão de processos tão complexos como a educação de jovens e adultos que se realiza em áreas de reforma agrária.

Além do mais, os sujeitos, nesse caso as educadoras, estão

imbuídos de perspectivas e olhares que, muitas vezes escapam às muitas instituições e sujeitos que deles participam: universidades, movimentos sociais e sindicais, institutos, professores, alunos universitários, lideranças, acampados e assentados da reforma agrária, entre tantos outros. Nesta pesquisa, orientada pelo interesse maior que articula o conjunto de trabalhos que compõe este livro, ou seja, os processos formativos gestados no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, o olhar que pode ser captado e interpretado se configurou a partir das educadoras e de suas experiências.

Mais pontualmente, a pesquisa aqui apresentada se interessa por identificar e analisar as diferentes representações sobre a escrita e as experiências dos educadores/as e educandos/as assentados e acampados, buscando compreender quem são as educadoras da EJA.

A noção de representação utilizada na construção das análises feitas a partir das entrevistas tem em Chartier (1990) uma de suas maiores referências. O historiador propõe que se tome o conceito de representação no sentido mais particular e historicamente mais determinado. As representações do mundo social, embora aspirem universalidades, são sempre determinadas pelos grupos que as forjam. Daí, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros, pois produzem estratégias e práticas.

Para o autor, a pertinência operatória dessa noção para tratar os objetos analisados resulta de duas observações. A primeira, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que se representa e aquilo que é representado. A segunda, a representação como a exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém

(CHARTIER, 1990, p. 20).

As temáticas com as quais estamos trabalhando estão orientadas por uma noção de escrita que a articula diretamente à relação linguagem escrita, escolarização, sociedade e cultura. O interesse por esse campo de investigação advém da importância cada vez maior de estudos sobre práticas de letramento (STREET, 1984; 2003) como parte de um processo de compreensão da relação educação, linguagem e escrita (SOARES, 1995; 1998; GNERRE, 1987), articulando a relação escolarização, camadas populares e escrita. Nesse quadro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao longo de seus 25 anos, (CALDART, 2004; RIBEIRO, 2002; VENDRAMINI, 2007) e o seu protagonismo ao lado de outros movimentos, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e, mais especificamente, a Federação dos Trabalhadores Rurais na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), nesses últimos 10 anos, colocaram a educação do campo no cenário nacional, ressignificando a si mesmos como sujeitos coletivos, assumindo o campo como espaço histórico de disputa da terra e da educação (CALDART, 2004; ARROYO, 2004; FERNANDES; MOLINA, 2004; RIBEIRO, 2007). Nesse contexto, justifica-se a necessidade de pesquisas que tomem como objeto a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária na perspectiva dos sujeitos nela envolvidos.

Para tanto, foram selecionadas seis¹ mulheres, cujo critério, já apontado anteriormente, refere-se à participação nas quatro versões do projeto de extensão. As entrevistas aconteceram no contexto de uma atividade de formação do projeto de extensão, realizada em Belo

¹ Foram entrevistadas cinco mulheres e, por motivos alheios à vontade das pesquisadoras, uma entrevista não pode ser realizada.

Horizonte. As pesquisadoras são coordenadoras do projeto, o que permitiu uma maior proximidade com as educadoras e, ao mesmo tempo, a necessidade de se considerar essa relação na interpretação dos discursos. As entrevistas tiveram como orientação princípios da história oral para se capturar, a partir das narrativas das mulheres, as representações em torno da escrita que elas possuem a partir de suas experiências como educadoras, integrantes de movimentos sociais e sindicais, residentes em assentamentos e acampamentos de reforma agrária no estado de Minas Gerais.

As entrevistas se orientaram em torno das seguintes temáticas: acessos e apropriações da escrita; experiências de escolarização; conjunto de práticas realizadas no assentamento; aprendizagens relacionadas aos vínculos com os movimentos sociais ou sindicais e experiências como educadoras. Essas temáticas se articulam diretamente às seguintes questões: quem são as mulheres que participam do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*? Como elas chegaram aos movimentos sociais dos quais participam? Como constroem suas práticas como educadoras?

A TAB. 1 permite uma melhor caracterização das educadoras entrevistadas, o que será retomado no decorrer do texto.

TABELA 1 – Caracterização das educadoras entrevistadas

Educadora/ Movimento social	Idade*	Tempo como educadora	Escolaridade	Estado civil	Nº filhos	Local: Nascimento/ moradia	Atividades no assentamento
Educadora 1 MST	35 anos	5 anos	8ª série	Casada	3	Belo Horizonte/ Assentamento Governador Valadares	Educadores e coordenadora núcleo
Educadora 2 FETAEMG	27 anos	7 anos c/ irmã 2 anos	Cursando Pedagogia	Solteira	1	Comunidade Rural/ Assentamento Vale do Jequitinhonha	Educadora e Diretora de Formação no sindicato
Educadora 3 MST	19 anos	5 anos	Cursando Pedagogia da Terra	Solteira		Novo Cruzeiro/ Acampamento Governador Valadares	Educadora
Educadora 4 MST	40 anos	7 anos	Cursando ensino médio	Casada	1	Medina/ Acampamento Frei Inocêncio	Educadora
Educadora 5 FETAEMG	41 anos	7 anos	Segundo grau completo	Casada	2 filhas	Comunidade próxima ao Assentamento, Medina	Educadora/ Membro da comissão de mulheres do Sindicato

Fonte: Elaborado pelas autoras

* Ano de referência: 2009

A interpretação construída sobre as educadoras e suas trajetórias, a partir de suas narrativas, tem como pressuposto as contribuições de Paulo Freire. O conjunto de sua obra evidencia algumas dimensões fundamentais para pensarmos a educação de jovens e adultos e quem são os sujeitos que dela participam. Para o autor, a educação de jovens e adultos é uma expressão de um encontro entre educandos

e educadores, sendo essa a essência da docência (FREIRE, 1997); os processos educativos são percebidos como práticas sociais e políticas em construção e luta de forças (FREIRE, 1989); a alfabetização de jovens a adultos como um processo no qual os educadores e educandos fazem e refazem a história (FREIRE, 1988); a alfabetização se constitui a partir de uma concepção que assume a dimensão social, cultural e ideológica da escrita (FREIRE, 1988). Esses, entre tantos outros pressupostos e princípios freirianos, poderão ser reconhecidos nas trajetórias das educadoras e dos movimentos sociais.

Diante disso, este texto está organizado em torno em quatro tópicos. O primeiro apresenta uma discussão sobre a educação de jovens e adultos articulando-a às questões de gênero. O segundo apresenta e discute aprendizagens vinculadas aos movimentos sociais e sindicais. O terceiro as experiências de escolarização das educadoras. E o quarto tópico analisa representações das educadoras sobre a escrita.

1 Educação de jovens e adultos e gênero

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada pela presença e pela luta dos movimentos populares e pela ausência de políticas públicas que garantam o direito à escolarização aos jovens e adultos. É marcada por conflitos, tensões, exclusão, marginalização de jovens e adultos, homens e mulheres trabalhadores(as) das camadas populares.

Para Arroyo (2005), a EJA é um campo ainda não consolidado de pesquisas, de políticas públicas, diretrizes educacionais, de formação de educadores e de intervenções pedagógicas. Ele aponta como característica marcante na atualidade a diversidade de tentativas de configuração de sua especificidade e da necessidade do Estado de assumir a responsabilidade para com a construção de políticas públicas,

de formação de educadores, de produção teórica e intervenções pedagógicas. Ressalta ainda que um dos elementos fundamentais para a configuração da especificidade da EJA é a pergunta sobre quem são os sujeitos que dela participam.

Para o autor, é fundamental ampliar os olhares sobre os sujeitos da EJA, considerar não apenas suas trajetórias escolares truncadas, mas construir uma sensibilidade para suas trajetórias humanas, de vida, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia. É preciso olhar para a trajetória perversa de exclusão social, de negação de direitos básicos à vida, ao trabalho e à sobrevivência. Aponta para a necessidade de captar as trajetórias humanas na sua totalidade e percebê-las como construtoras de percursos de socialização e sociabilidade, de busca de saberes, interrogação, tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias escolares e humanas truncadas não significam a paralisação nos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Os jovens e adultos – homens e mulheres – trazem consigo um acúmulo de formação e aprendizagens que devem ser considerados no processo de escolarização desses sujeitos.

Pode-se perceber que as marcas da exclusão na EJA são muitas, no entanto, quando se trata do direito à educação para a população feminina, a exclusão se torna mais forte. As políticas públicas de EJA numa perspectiva de gênero ainda são poucas. O acesso à educação está marcado tanto pela relação cidade e campo quanto pelas desigualdades de gênero.

As questões de gênero têm sido um tema que vem ganhando destaque entre as pesquisas realizadas sobre a educação popular, bem como nos discursos produzidos pelas lideranças dos movimentos sociais e nos materiais de estudo produzidos por estes (NORBACK *et al.*, 2008, p. 178). As relações entre homens e mulheres são marcadas por uma assimetria entre os direitos e as condições de vida nas quais

esses sujeitos estão inseridos a partir das relações de poder em uma sociedade que ainda valoriza o masculino e discrimina o feminino.

Pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil (CARNEIRO, 2001) mostram que, apesar das diferenças socioculturais e das condições das famílias pesquisadas, o lugar ocupado pelas mulheres no processo produtivo agrícola é sempre percebido como secundário tanto pelos homens como pelas próprias mulheres. As relações marido-mulher enfatizam a hierarquia e a autoridade e a dominação masculina sobre a mulher. As condições de vida das mulheres no meio rural brasileiro são marcadas por relações de gênero. A posição da mulher na organização dos acampamentos e assentamentos, a transmissão do patrimônio familiar e na militância passam pelo lugar do feminino e do masculino construídos historicamente.

Nesse sentido, colocamos as seguintes questões: quem são as mulheres que participam do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*? Como elas chegaram aos movimentos sociais dos quais participam? Como constroem suas identidades e práticas como educadoras? Como se identificam como mulheres a partir das suas trajetórias nos movimentos e suas aprendizagens nos assentamentos e acampamentos?

Algumas dessas questões encontram eco, nesses últimos anos, em pesquisas que têm se dedicado a investigar a relação, luta pela terra, movimentos sociais e a participação das mulheres. Dentre elas:

[...] segundo Schwendler (2002), na luta pela conquista da terra, a mulher torna-se um agente histórico fundamental, quer seja pelo enfrentamento da situação dada pela ocupação, seja pelas relações que constrói pela sua presença ativa na luta. A presença feminina torna-se fundamental na luta pela terra e a torna possível. O ser mulher é compreendido como uma categoria cultural e histórica perpassada pelas relações sociais, ou seja, uma construção social, a partir das relações estabelecidas entre mulheres e homens, dos significados atribuídos ao feminino e ao

masculino na família, no trabalho, nas lutas sociais e na dinâmica do assentamento. Os espaços reservados e os papéis atribuídos ao masculino e ao feminino se redefinem durante o processo de ocupação da terra e de formação do acampamento, pela própria organicidade produzida pela formação de comissões, onde as tarefas são divididas e assumidas por mulheres e homens. (SCHWENDLER, 2002 *apud* COELHO, 2008, p. 22)²

Nessa direção, para Souza *et al.* (2008), o projeto educativo/formativo do MST tem sido construído coletivamente pelos sujeitos envolvidos, tendo como base o movimento cotidiano das vivências/existências dos homens e mulheres em relação com o mundo, com eles e entre eles. O que nos permite pensar na construção de rupturas nas relações assimétricas de poder que historicamente vem sendo produzidas entre homens e mulheres.

Nas entrevistas realizadas, percebe-se que essas mulheres têm produzido enfrentamentos relativos ao seu papel nas lutas do movimento. Podemos perceber nas trajetórias das educadoras entrevistadas que, no processo de legalização da terra, nos dois movimentos nos quais as educadoras estão inseridas, que elas têm assumido atividades e espaços que até pouco tempo atrás eram ocupados por homens. No entanto, apesar das rupturas, podemos perceber que alguns lugares socialmente visto como lugares de maior poder são ocupados por homens. De modo geral, determinados lugares ainda são definidos como legítimos para serem ocupados por mulheres, como, por exemplo, o cuidado com os filhos e a casa. Dessa forma, as educadoras entrevistadas, apesar de buscarem romper com esses lugares, sofrem preconceitos quando buscam construir suas trajetórias. Dimensão essa que será mais explorada

2 Projeto de pesquisa *Mulheres, participação e direitos no campo*: tensões e dinâmicas identitárias em assentamentos e acampamentos de reforma agrária, coordenado pela Profa. Dra. Maria Inês Matos Coelho, da Faculdade de Educação da UEMG (FAE/UEMG), aprovado pelo CNPq em 2008 do qual o NEPEJA faz parte.

ao longo do texto. A análise das entrevistas mostra, ao explicitar as trajetórias das educadoras, que os lugares sociais construídos para e pelas mulheres ora mostram rupturas, ora mostram permanências do caráter conservador com que as mulheres e a participação dessas nos movimentos são percebidas e mantidas, como será demonstrado ao longo do texto. Nesse sentido, muitos são os desafios demandados para pensarmos quem são as mulheres educadoras integrantes dos movimentos sociais e como os processos de educação vivenciados por essas mulheres podem contribuir para a reflexão e superação de alguns lugares que ainda pressupõem um olhar e práticas que mantêm um lugar de assimetria nas relações entre homens e mulheres.

2 Aprendizagens relacionadas aos vínculos com os movimentos sociais e sindicais

Os movimentos sociais e sindicais são educativos e distintos e, como tais, possibilitam aprendizagens diferenciadas. O MST é um movimento social que se organizou no final dos anos 80, inicialmente no Estado do Rio Grande do Sul e, atualmente, está em todos os Estados brasileiros. Tem ocupado um espaço significativo na sociedade brasileira, principalmente no que se refere ao seu projeto de sociedade que inclui terra e educação para a maior parcela da população. No decorrer de seus 26 anos de existência, o MST tem produzido um significativo *corpus* publicado sobre o seu projeto de educação, construído em diálogo constante com sua luta cotidiana e sua capacidade de refletir sobre ela (DOSSIÊ ESCOLA, 2007).

A FETAEMG é um movimento sindical que se constituiu no final da década de 60 e reúne em Minas Gerais os sindicatos de trabalhadores rurais. É filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que representa os interesses e os anseios

dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores e agricultoras familiares, assentados pela reforma agrária ou não, e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas. Defende, dentre outros, um projeto de desenvolvimentos sustentável e de educação de qualidade.

A análise das entrevistas nos permitiu refletir sobre a forma como as educadoras vão construindo suas trajetórias dentro dos movimentos, quais sentidos vão produzindo para elas e, nesse processo, como se percebem como mulheres e educadoras. Dessa forma, ficou evidente que as educadoras que têm vínculos com o MST apresentam trajetórias e aprendizagens diferenciadas no que se refere à entrada para o Movimento: a educadora três nasceu em um assentamento no qual os pais já faziam parte do movimento social e o concebe como parte de sua vida. Desde criança, acompanhava os pais, que sempre participaram da militância no movimento. Primeiro ia como Sem Terrinha³ e com o passar da idade começou a atuar como Cirandeira, cuidando das crianças – Sem Terrinhas –, que, como ela anteriormente, iam para os encontros. Aos 14 anos iniciou sua experiência como educadora da EJA.

As educadoras um e quatro, que têm os vínculos com o Movimento construídos em idade mais adulta, fazem uma demarcação em suas vidas: antes e depois do MST. A entrada de uma educadora se dá por curiosidade em saber quem eram as pessoas que estavam na beira de uma rodovia; então, vai até o acampamento e pede para ficar. Ela relata que era viciada em drogas e, na sua procura por construir uma saída dessa situação, vê no MST a possibilidade de reconstruir sua vida. O

³ “Os ‘Sem Terrinha’, como as próprias crianças se denominam para marcar sua identidade de ‘ser criança sem-terra’, são, sobretudo, ‘crianças em movimento’, portanto, estão inseridas na dinâmica de um movimento social que também elas, como crianças, ajudam a construir. Ao mesmo tempo, não estando fora do contexto de uma sociedade desigual e excludente, trazem as marcas do mundo do trabalho, da fome, do frio, das dificuldades de se viver embaixo da lona preta, do sacrifício da luta cotidiana pela sobrevivência; seus corpos expressam sua condição de classe.” (ARENHART, 2005, p. 4).

marido fica na cidade trabalhando e ela se muda para o acampamento. “Eu senti que lá era o lugar pra me libertar, e minha vontade era de me libertar mesmo, porque quem mexe com droga, não é fácil, fica envolvido ali no meio, na cidade, né?” (EDUCADORA 1).

As educadoras que têm vínculos com o movimento sindical demarcam menos a ruptura entre a constituição do assentamento e a participação nas atividades do movimento. De modo geral, os vínculos com o movimento sindical vêm dos pais, que já participam das associações de comunidades rurais. Dessa forma, a passagem de comunidades rurais para assentamentos, no caso das educadoras pesquisadas, tem se dado de forma mais contínua, sem demarcar rupturas nos territórios já construídos. Os assentamentos se configuram, de modo geral, no mesmo espaço das comunidades ou próximo a elas.

Essas educadoras, a partir desse processo de legalização da terra, têm assumido atividades nas associações ou sindicatos, como secretárias, presidentes ou como diretoras de alguma área – até pouco tempo atrás, espaços mais ocupados por homens.

Esses espaços de lideranças parecem aproximar as práticas das educadoras às práticas que exercem como sindicalistas. Na expressão dessas mulheres, há uma relação muito clara entre as práticas de lideranças e determinados saberes. As práticas de escrita que envolvem as atividades desses dois espaços, bem como a capacidade de expressão oral que elas dominam, contam muito. No decorrer dos anos, ao longo do desenvolvimento dos projetos de educação de jovens e adultos, tem sido difícil distinguir quais aprendizagens foram construídas em um ou em outro espaço. O que se percebe é uma inter-relação nessas aprendizagens. A cada encontro de formação, a cada visita nos assentamentos se evidencia essas aprendizagens.

Nos assentamentos vinculados ao MST, há outros espaços nos

quais essas mulheres estão presentes. Os núcleos, a coordenação de setor, a coordenação-geral do assentamento e os cargos da associação configuram a organização dos assentamentos e acampamentos. Os setores de educação, saúde, produção, entre outros, têm uma coordenação. Espaços de lideranças no limite dos assentamentos e acampamentos têm sido, com frequência, ocupados por mulheres. Todavia, setores como o de produção e a coordenação-geral do assentamento ainda têm sido mais ocupados por homens. Ou seja, em setores de direção mais amplos, por exemplo, direções estaduais e direção nacional predomina a liderança de homens.

A participação das mulheres, sejam elas educadoras ou não, em espaços de liderança tem evidenciado concepções preconceituosas em relação às mulheres. Um dos motivos se refere ao fato de que atividades de liderança, de modo geral, exigem a saída dos envolvidos do assentamento (para elas, é mais complicado sair do lugar, deixar filhos, casa, marido); exigência essa que se mostra também quando da ampliação da escolarização das mulheres dos assentamentos/acampamentos. Isso pode ser explicado pela trajetória de uma das educadoras da FETAEMG.

Inicialmente, a educadora convive com a liderança do pai como presidente da associação de trabalhadores rurais. Aos 17 anos, inicia sua trajetória ininterrupta nesse movimento. Ao lado da irmã, colabora nas atividades que envolvem a secretaria dessa associação e das atividades como educadora de EJA. Atualmente, ela é líder da pastoral da criança e diretora de Formação de Jovens e de Mulheres, atividade ligada ao sindicato de trabalhadores rurais da região. Para ela, esse espaço tem sido fundamental:

[...] tô bem envolvida, é o crescimento da mulher, porque lá no sindicato a gente olha muito esta questão... Tem uma viagem... Vai quantas pessoas? Se for dois? Um homem e uma mulher... Só se não puder ir... Porque a gente olha

muito esta questão do gênero... É a gente olha muito esta questão de gênero mesmo... De tá sempre incluindo um homem e uma mulher... Um homem... Uma mulher... Às vezes, o homem tem alguns que “ah não posso ir por isto”... Então... A mulher tá lá... A maioria dos encontros... São as mulheres que tá participando...

As atividades de participação em eventos fora do assentamento também a fizeram enfrentar preconceitos com relação ao fato de ser solteira e ter uma filha. Como nos mostra seu relato abaixo:

Às vezes, a gente escuta alguma critica por fora “viaja demais... Você viaja... Você sai de casa, o que será que tá fazendo?” Eu ouvi isto... Eu ouvi até de algumas pessoas da minha família... Mais distantes “você viaja demais... Seu pai não importa de você sair?”

Segundo a educadora, esse tipo de preconceito, no entanto, não foi vivido no interior do núcleo familiar e seus pais sempre deram apoio a ela.

Nessa luta pela conquista da terra, a mulher tem se mostrado muito participativa e se vê construindo um novo lugar social. Duas educadoras do MST, que entraram para o movimento em idade adulta, foram para o acampamento enquanto os maridos continuaram nas cidades. Uma delas, de 40 anos, decidiu ficar no acampamento enquanto o marido continuava trabalhando na cidade até que ela sentiu que realmente eles poderiam ficar no movimento. A outra, de 35 anos, recebeu um convite da cunhada que morava na região do Vale do Rio Doce, dizendo que tinha um trabalho de base para chamar as pessoas para participarem do MST e perguntou se ela e o marido não queriam ir para lá. Ela entrou para o Movimento para tentar organizar a vida, pois, segundo ela, a vida na cidade é muito difícil. Ela foi sozinha com a filha para o acampamento e o marido continuou a trabalhar na cidade. No início, ela achou tudo muito estranho e difícil, por ter nascido na cidade e não ter nenhum contato anterior com o

cotidiano da vida na roça, como, por exemplo, com o fogão a lenha. Ela recebeu ajuda dos companheiros para construir seu barraco e seu cotidiano por ser sozinha, ou seja, ter ido sem seu marido. Para ela, foi a melhor escolha que já fez na vida, tanto pela convivência que tem como os companheiros do MST como em relação às aprendizagens que têm tido em relação à formação que tem recebido.

Eu não queria ir de jeito nenhum... Eu só fui porque meu marido ficou insistindo “vai... Vamos tentar...” Porque ele nasceu na roça... Entendeu... Ele é lá de... Pro lado de Marilac... São Sebastião da Barra... Nasceu, cresceu... Sempre foi da roça... Sempre gostou destas coisas... Aí, quando surgiu a ideia de ir pra roça de novo... Ele nem pensou duas vezes “Vai... Se você gostar a gente fica...” Aí foi aonde... Mas no começo eu não queria ir de jeito nenhum... Não saía nunca da cidade... De jeito nenhum.

Em relação à experiência no PRONERA, pode-se dizer que as educadoras atribuem um certo valor ao projeto e a formação que recebem. Educadora cinco: [...] ah, eu acho que o PRONERA, né? É um projeto diferente, criado do outros. É diferente, é mais objetivo, caminha mais com a gente, junto com agente, né? Que os outros projetos”. Salienta a importância da formação dos educadores(as) que é dada no projeto, ou seja, o ciclo de formação, as oficinas e as visitas:

[...] é porque o objetivo do PRONERA, além da gente tá levando pros educadores o que a gente tá aprendendo, também passa pra gente, né? Uma coisa importante que, às vezes, a gente não entende, né? A gente pega um livro e não sabe, não entende, um pouco, né? E aqui nas oficinas, no ciclo, a gente tá aprendendo, e os outros não.

A educadora dois demonstra o desejo de voltar a estudar. Mas se acha muito velha para retornar a escola. Essa fala da educadora mostra a valorização do estudo e reforça um pensamento recorrente na nossa sociedade quando se fala em educação de jovens e adultos, que é o fato de se ter uma idade certa para o processo de escolarização

formal. Além disso, mostra a força desse modo de pensar e uma contradição, uma vez que, mesmo sendo professora de uma turma da EJA e incentive seus alunos a estudar, quando diz respeito a sua própria trajetória, a força do preconceito aparece.

A educadora três reflete sobre a importância da sua prática e como acredita na formação que é construída na sua experiência como educadora. Ainda na sua reflexão, explicita que muitas vezes sente que o fato de não ter uma escolarização formal ser alvo de crítica.

Porque eles falam: “ah, estes educadores de EJA não são formados, não tem diploma”. A gente não tem diploma, mas somos mais formados que muitos professores. Eu falo isto que porque no meu assentamento, eu sinto que a professora é menos formada que eu e ela tá fazendo Pedagogia, né? Então, eu acho muito boa a experiência de dar aula.

Ao analisar a experiência da construção das entrevistadas como educadoras, percebe-se que essa construção se deu na própria experiência a partir das necessidades cotidianas que apareciam no assentamento e/ou acampamento. A educadora quatro entra para o setor de educação sem saber muito bem do que se tratava, assim como sua entrada para o acampamento:

Aí não sabia de nada, não sabia de nada, eu creio que todo mundo que tava lá tava começando... Aí eu comecei a ficar lá... Aí eu fui, eles me colocaram no setor de educação e eu... “Ai meu Deus, o que que é mesmo setor de educação, hein?” Aí, no decorrer do dia, foi formando, formando, e de repente a gente começou, e nisto eu tô até hoje, né?

Ela está no setor de educação há sete anos. Também se torna educadora por convite. Ela está cursando o primeiro ano do ensino médio. Relata que foi ser educadora devido às necessidades explicitadas pelo coletivo do acampamento e que não se sentia preparada para tal tarefa. Ao ser convidada para dar aula, aceita, mas alerta à colega educadora que não tem experiência.

Eu falei com ela assim: “como é que uma pessoa sem formação pode dar aula?” Ela falou: “ah, você dá um jeito... Você olha no livro... Você pede alguém... ‘fica pra mim até eu voltar?’” Eu falei: “então, beleza... Mas se... Quando você chegar... Tiver errado...Você não me culpa...” Aí... No outro dia... Quando eu levantei... Eu falei: “Aí... o que que é que eu vou fazer pra ajudar esse povo... Sem material...” Porque o material dela... Ela não passou pra mim... Acho que é porque... Devido o tumulto da marcha ela esqueceu... Eu falei: “ai, meu Deus... O que que é que eu vou fazer naquela escola...” Eu falei: Ah, vou lá assim mesmo...” Aí, quando chegou lá... Eu nunca tinha mexido com pessoas... Idoso, né? Pessoas assim diferentes, né? Nunca tinha mexido assim... Com assim diferente... Cheguei lá era uns bancos de madeirite... Que sentava tudo junto... Uma mesinha lá cumprida... De madeirite que eles eles fizeram... E o quadro era a lona... E quando chovia... Molhava... né? Aí, eu falava: Ah... não tem problema não... Gente, vamo lá... já que deixou a responsabilidade eu vou tentar andar com ocês... com vocês...” Aí, comecei a passar o nome... Aí... fui passando o alfabeto... né? Pra outras pessoas que já tinha o ensino mais avançado eu começava a fazer uma continha... né? Aí... tô na luta... nos desafios... né? Que a luta é muito... né?

A educadora dois iniciou sua participação no projeto em 2001, e em função da gravidez da irmã acompanhou mais de perto a sala de aula e os momentos de formação. A experiência de acompanhamento junto a sua irmã a fez interessar pelo projeto e pela educação de jovens e adultos. Participou, anteriormente, de outros projetos de alfabetização, faz uma crítica a esses projetos dizendo que a concepção é “muito urbana”.

A educadora relata a forma improvisada como a escola se organizou no assentamento no início da sua construção:

[...] então a gente acompanhou todo o crescimento... Tudo... Não tinha escola... Foi quando a gente fez de improviso... De escola de 1ª a 4ª série... Nós começamos com uma sala... Organizamos... Fizemos um banheiro... Pedimos a prefeitura pra tá nos auxiliando... Montamos esta sala...

Hoje nós temos um projeto, né? Tem o PAC que vai ter toda aquela estrutura... Que vai tá construindo escola... Escola família... Tem tudo isto pro assentamento... Só que ainda... Tem esta questão burocrática... né?

Quando questionadas sobre a experiência de serem educadoras, as entrevistadas demonstram uma grande satisfação e avaliam essa experiência como tendo uma grande função social e que, de certa forma, transforma as suas vidas e ajuda a transformar a vida dos educandos.

A educadora quatro sente que ser educadora é uma experiência libertadora para ela e tem como uma das suas funções a ajuda na construção da convivência na sociedade:

Ah... Foi uma experiência muito boa, né? Ai... com o passar do tempo eu fui olhando... Eu falei assim: “não é que o movimento é um movimento libertador que ajuda a libertar as pessoas também das drogas...” Eu sempre falo pro meus alunos que eu tenho o maior respeito pelo movimento e eu fico imaginando... Eu falo com eles: Vocês é que não sabem como é que é... Vocês acham que nós é baderneiro... É porque... Hoje... Antes de eu conhecer o MST... Minha visão era uma... Hoje minha visão é outra... E eu falo com eles... É... Outro dia a gente tava fazendo um movimento... Um trabalho lá... De transgênico... Ai eu até escrevi e falei com a professora... E escrevi o que eu senti e... Ai um aluno falou: “nossa... O sem terra te formou, né?” Eu falei: “é o movimento do sem terra é pra formar as pessoas a viver numa sociedade...”

Ainda pode-se perceber que ser educadora para ela é um processo de construção e que se aprende na própria experiência, apesar de que em alguns momentos, sente-se muito insegura por não ter escolarização.

Algumas questões se colocam como centrais a partir dessa análise das aprendizagens construídas pelas educadoras por meio dos vínculos que se estabelecem com os movimentos sociais e sindicais.

Uma primeira questão importante para o campo da educação de jovens e adultos é assumir os movimentos sociais e sindicais como um espaço formador para os educadores. Uma segunda questão diretamente imbricada nessa primeira se refere à diferença nessas aprendizagens em função das especificidades dos movimentos. Uma terceira questão que merece ser aprofundada para além dessa pesquisa se refere às questões de gênero que constituem a relação educadoras de EJA e movimentos sociais e sindicais.

3 Experiências de escolarização

Um dos grandes desafios da EJA é a tensão entre a educação formal e a educação não formal. Essa tensão também se explicita na definição de educadores(as) da EJA no campo. Quem deverá ser indicado? Quem tem condições de assumir uma turma? Ao longo dos projetos de extensão desenvolvidos, essa definição tentou se orientar para que os movimentos sociais articulassem a maior escolarização com inclinações para a educação e para o trabalho com jovens e adultos. Ao final, podemos exemplificar a diversidade da escolarização com o perfil das cinco educadoras. Duas estão cursando a graduação em Pedagogia, no interior do PRONERA, uma concluiu o ensino médio, outra o está cursando e uma concluiu o ensino fundamental.

Essa tensão também foi evidenciada, em diversos momentos, pelas educadoras. Ora pela insegurança gerada por não apresentar a escolarização padronizada e esperada socialmente, como ilustra a fala da educadora abaixo:

Aí... O PRONERA ajuda muito... Até mesmo nas nossas afirmações... No jeito de nós trabalhar... Que às vezes... Muitas das vezes... A gente tem muitas pessoas que acha que a gente... Não é... Porque você não tem uma faculdade... Não tem magistério, eles acham que você não é capaz;

Ora, pela crítica à cultura escolar tradicional:

[...] eu não sou, assim fã de ir na escola, todo dia, estas coisa, aí minha mãe diz que esta escola tradicional que a gente estuda, não é aquela coisa de escola, igual ir nos ciclos, você estuda, mas nem sente que tá estudando, né? Mas de estudar mesmo, eu gosto, de fazer curso, de vir no ciclo de formação, assim, de pesquisar, o que não ajuda muito é as escolas que a gente estuda, né? mas fora isto... Igual, eu acho assim que o curso de Pedagogia vai ser muito bom pra mim.

Ou ainda, pela crítica ao pressuposto de que maior escolarização garante saberes para a relação educando(a)-educador(a).

Por que... Isto é os alunos que fala né? Que ela (outra educadora)... Por ser mais... Por ter mais estudo... Ela já fez o 3º ano... O jeito de escrever dela é mais... Como é que eu vou explicar? Vamos dizer assim que é menos legível pra eles que tão aprendendo do zero... Eu já sou mais calma pra escrever... Então arredondo mais... Pra escrever pra mim, eu escrevo de qualquer jeito.

Em relação à escolarização, apenas uma educadora tem a trajetória escolar mais contínua. Ela nasceu em um assentamento de reforma agrária do MST e seus pais estão há 21 anos nesse movimento. Apenas os anos iniciais do ensino fundamental foram cursados no acampamento, como na maioria das situações. Os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio foram cursados na sede do município. Em 2010, ela concluiu a graduação em Pedagogia da Terra, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas (FAE/UFMG) no interior do PRONERA.

Todas as outras educadoras enfrentaram condições que as impediram de dar continuidade na escolarização mesmo sendo a escola muito importante para suas famílias. Duas educadoras da FETAEMG cursaram os quatro primeiros anos do ensino fundamental nas comunidades rurais onde residiam na infância. Uma educadora, 41 anos, concluiu o ensino fundamental por meio de um programa da

Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o ensino médio por meio do supletivo. Atualmente, essa educadora demonstra interesse em cursar o ensino superior: “[...] eu até estava falando com a Cristina que eu mais queria mais era avançar mais nos meus estudo... [...] aí eu falei pra Cristina ‘que eu acho que eu tô muito velha pra isto...’

A segunda educadora, 27 anos, e sua irmã mais velha deram continuidade à escolarização, sem interrupção até o ensino médio na sede do município. Todavia, o curso de magistério particular só foi realizado pela irmã mais velha, decisão da família, pois só seria possível custear, economicamente, uma pessoa; por esse motivo, ela ficou dos 17 aos 24 anos sem continuar seus estudos. Em 2004, um convênio entre a FEVALE e o INCRA, com recursos do PRONERA, abriu vagas para cursos de licenciatura. Ela optou pelo curso de Pedagogia, que foi concluído em 2010.

Entre as educadoras, duas entraram para o MST na fase adulta. Elas já estavam casadas quando os respectivos maridos decidem entrar para o Movimento como uma saída importante para enfrentar os problemas sociais que viviam. Os maridos as orientam para irem para os acampamentos primeiro, enquanto eles se mantinham na cidade. Ambas relatam que aprenderam, nos acampamentos, uma nova forma de organização social e de relações humanas. A primeira, 35 anos, nasceu em Belo Horizonte e concluiu o ensino fundamental. Depois que decidiu entrar para o MST há mais ou menos 10 anos, não teve a oportunidade de dar continuidade à escolarização. A segunda educadora, 40 anos, nasceu em um município do Vale do Jequitinhonha e entrou para o movimento enquanto estava na região do Vale do Rio Doce e já havia concluído o ensino fundamental.

Porque eu vi que eu aí... Eu senti que lá era o lugar pra me libertar... E minha vontade era de me libertar mesmo... Porque quem mexe com droga... Não é fácil... Fica envolvido ali no meio... Na cidade...né? [...] “é o movimento do sem

terra é pra formar as pessoas a viver numa sociedade.”

Atualmente, ela está cursando o ensino médio.

Como se pode observar, as trajetórias escolares das educadoras e a sua representação nas turmas de educação de jovens e adultos explicitam duas questões centrais para reflexão. De um lado, a relação entre a continuidade da escolarização e a participação mais efetiva do MST na dinâmica dos assentamentos. De outro, as táticas familiares de enfrentamento da relação precária entre escolarização e acesso em comunidades rurais e/ou áreas de reforma agrária.

4 Representações em torno da escrita das mulheres/educadoras

Ao analisar as entrevistas feitas com as educadoras alguns elementos foram aparecendo como centrais nas representações em torno da escrita. Algumas representações estão diretamente relacionadas à escrita em suas mais diversas manifestações, instituições, processos sociais, práticas culturais e sujeitos: quem deve alfabetizar, como se deve alfabetizar, o que é ser educadora, os processos de escolarização e de estudo, a participação em setores de educação, a identidade com o movimento social, às relações entre gênero e escrita e, finalmente, as críticas à escolarização formal.

De modo geral as educadoras relacionam alguns perfis que consideram mais adequados a uma alfabetizadora de EJA. A educadora unacredita que maior escolaridade não é, necessariamente, um critério básico, pois para ela, esse critério pode afastar o educador dos educandos.

[...] por que... Isto é os alunos que fala, né? Que ela, por ser mais, por ter mais estudo, ela já fez o 3º ano... O jeito de escrever dela é mais, como é que eu vou explicar? Vamos dizer assim que é menos legível pra eles que tão aprendendo

do zero... Eu já sou mais calma pra escrever, então arredondo mais... Pra escrever pra mim, eu não escrevo de qualquer jeito... (EDUCADORA 1)

Como se pode observar em seu discurso, o que prevalece é uma valorização de certos modos necessários a quem está se iniciando na escrita: escrita mais lenta, mais cuidadosa, com traçados mais claros e definidos, próprios de quem não tem tanta familiaridade com a escrita. Essa observação já foi identificada em outros momentos de formação dos educadores e parece muito significativa para se entender os vínculos que se estabelece nesta relação e os cuidados com o processo de alfabetização.

Nessa mesma direção, a maioria das educadoras expressa a crença na leitura oral cotidiana para os educandos.

[...] é tem o momentos, né? A gente lê... Igual eu leio o livro do bartolomeu mesmo... A gente pega e lê lá... Todo dia quando a gente vai trabalhar esta coisa a gente lê o pedacinho... Uma folha e explica mais o menos o que tá detalhado lá dentro... Dali gente tira um pedacinho... Uma palavra que eles gostou... Um nome... Daquele nome a gente trabalha a silaba... As letrinhas... Letra por letra... O significado de cada um... (EDUCADORA 1)

Essa é uma representação que tem fundamentos em várias práticas culturais de leitura, bem como em estudos que orientam práticas escolares de alfabetização. Parece-nos fundamental que as duas primeiras conclusões de Havelock (1995, p. 32) poderiam e, talvez, deveriam também ser consideradas no plano sincrônico da compreensão dessas representações:

[...] existe a prioridade histórica da oralidade sobre a cultura escrita na experiência humana; em segundo lugar, a prioridade da função armazenadora da língua oral com relação a seu emprego casual; em terceiro lugar, a prioridade da experiência poética sobre a prosaica em nossa constituição psicológica; em quarto lugar, a prioridade da memória e do ato da memorização sobre a invenção ou

sobre aquilo que chamamos, de maneira imprecisa, de criatividade.

As representações de escrita estão também muito relacionadas ao que deve e pode ser ensinado. Nesse sentido, a leitura aparece com centralidade. Ao responder se gosta mais de escrever ou ler, a educadora diz gostar de ensinar e ressalta que gosta de ensinar a ler, pois eles já sabem escrever e que gosta mais de ler pequenas leituras, aquelas que ela considera mais fácil.

[...] é porque escrever... Eles sabem escreverem, né? E pra ler... Eu gosto de ler mais é essas pequenas leitura mais fáceis de entenderem, né? Porque tem umas leituras mais complicadas, né? As mais fáceis de entender... É as famílias silábicas, né? Pra eles entenderem melhor... Porque tem aluno na fase inicial lá... Eu tenho... Então... Tá iniciando agora... Tá no caderno ainda.

Quando a pergunta é sobre a sua preferência, a educadora cinco diz gostar de romance: Júlia, Bárbara, livros infantis que consegue com uma sobrinha:

[...] eu já li todos... Júlia, Bárbara, Sabrina... Qual que é o outro? Têm vários... Eu gosto de ler... E gosto de ler aqueles livros infantil... Inclusive as meninas ficam caçoando de mim... Que eu gosto de filme infantil... É desenho eu assisto... A Barbie... Elas ficam falando: "ah não, ela é infantil". Eu falo: "ah, eu gosto." Daqueles desenho infantil *A era do gelo*... Eu compro pras minhas meninas e assisto mais elas... E leio também.

A educadora dois também explicita em seu discurso a relação que estabelece com a leitura e os tipos de textos que lhe agrada mais: uma literatura mais infantil e mais romantizada. A educadora quatro também explicita o gosto pela leitura e tem o sonho de ter uma biblioteca em casa:

Meu sonho é ter uma biblioteca... Então... Todos os livros... Assim eu peço livro... Eu ganho livro... Até a Marta falou:

“oh... eu tenho um monte de livro pra levar pra você.” Eu falei: “ah, leva mesmo” Aí eu gosto muito de lê... Eu lê mesmo... Têm dias lá em casa que marido fala assim: “oh... Vai dormir senão você vai ficar doida...” Eu falo: “fica nada...” E eu gosto de ler mesmo... E diz gostar de ler tudo... Tudo... Tudo mesmo... Tem um... A Igreja Universal sempre dá jornal, né? E aí... os livros que ta lá em casa em já li eles duas... Três... Vezes... Aí eu vou passando na igreja eu falo: “oh, gente, quem for na rua hoje... Traz um jornal pra mim”... Até jornal... Depois que eu cheguei aqui eu já li jornal... Têm uns livros lá em cima... Essa eu demorei hoje pra dormir... Leno também... Eu gosto muito de ler...

Nesse contexto, a idealização da personagem feminina como leitora não esconde a circunstância de que o universo da leitura da mulher brasileira é dos mais restritos. Tendo como foco também a imagem da mulher do século XIX no Brasil, Ribeiro (1996) sublinha em sua obra, *Mulheres de papel*, a distância existente entre as mulheres de carne e osso e as imagens literárias construídas sobre elas por Machado de Assis e José de Alencar.

Situando o contexto da época no qual pouquíssimos brasileiros eram alfabetizados, e era privilégio de poucos o consumo de bens culturais mais elaborados, “a literatura, como a concebemos hoje, era a forma de expressão e identificação da minoria letrada do segmento aristocrático do país” (RIBEIRO, 1996, p. 56). Contudo, insiste, “o público leitor, se atentarmos para testemunhos da época, dados sobre edições e informações congêneres, tinha como componente importantíssimo as mulheres” (RIBEIRO, 1996, p. 57).

Ribeiro situa, assim, o público feminino como o público leitor da época. Isso se justifica porque o romance e a literatura de modo geral “encontra seu espaço, em nossa sociedade aristocrática e iletrada, no lazer das mulheres das classes altas” (RIBEIRO, 1996, p. 57). E afirma que esses romances do século XIX, escrito por homens e sobre mulheres, são dirigidos às mulheres, mas para ensinar-lhes “o lugar da mulher”.

Todavia, é necessário ressaltar a representação da mulher como uma leitora ingênua, de menor prestígio, e, em decorrência, avaliada negativamente pelas práticas que realiza, vem sendo sustentada historicamente e pode encobrir a compreensão do sentido que a essa prática vem sendo impregnado, principalmente, o sentido para as mulheres de meios populares.

Nessa direção, estudos que aprofundam na compreensão da relação de educadoras de EJA com a leitura, Silva (2005) apresentam elementos de compreensão muito próximos à relação aqui estabelecida. Ela analisa a história da formação leitora dos professores e professoras de jovens e adultos que ensinavam no nível três (terceira e quarta séries do ensino fundamental), em Olinda (PE). A análise dos dados se fundamentou em estudos de Kleiman (1995), Magda Soares (1998) e Paulo Freire (1988; 1987; 1997). Quando questionadas sobre o que gostam de ler, as professoras da pesquisa em questão também expressaram o gosto por ler romances e revistas.

As educadoras também expressam uma relação diferenciada das mulheres com a escrita. Para elas, tem aumentado a cada ano o interesse e a presença das mulheres nas turmas de EJA. Por exemplo, quando questionada sobre os interesses das mulheres sobre a escrita, a educadora cinco acredita que as mulheres têm mais objetivo de aprender a ler do que os homens: “[...] eu acho que as mulheres são melhores... Tem mais... Elas tem mais objetivo assim de aprender ler que os homens [...] Os homens quando começa a contar caso assim de gado de cavalo [...] as mulheres têm mais aquele objetivo de querer aprender mais...”

Quando questionada sobre o motivo desse interesse, a educadora diz que as mulheres se interessam mais e vão à aula, apesar de algumas ainda faltarem, segundo ela por falta de interesse mesmo, para ver novelas e porque trabalham muito.

[...] Ah... Tem umas que é falta de interesse mesmo... Outras... Por exemplo... Tem uma lá que ia na aula... Neste projeto ela não foi não... No outro ela foi... As novelas a tarde... Pra assistir novela... Também atrapalha... E falta de interesse mesmo... Tem umas... E tem umas que é o serviço... O trabalho mesmo, né? Porque o trabalho também... Esse povo que mora ai assentamento... Trabalha demais... Trabalha muito...

A escrita também é representada muito articulada à crítica à escola. Há uma relação positiva entre a escrita e a escola da mesma forma que há uma relação de crítica que marca um distanciamento ou um afastamento provocado pela escola. Esta crítica à escolarização está presente tanto nos discursos das educadoras que tiveram uma trajetória escolar regular, quanto pelas educadoras que tiveram a trajetória escolar com várias interrupções.

A educadora três, trajetória escolar regular e única das cinco que nasceu em assentamento do MST, resume assim a sua crítica:

[...] eu não sou... Assim fã de ir na escola... Todo dia... Estas coisa... Aí, minha mãe diz que estas escola tradicional que a gente estuda... Não é a aquela coisa de escola... Igual ir nos ciclos... Oê estuda... Mas nem sente que ta estudando, né? Mas de estudar mesmo... Eu gosto... De fazer curso... De vir no ciclo de formação... Assim... De pesquisar... O que não ajuda muito é as escolas que a gente estuda, né?

Para ela, há uma distinção clara entre a formação que se faz na escola “tradicional” e aquela que se faz em outros espaços de formação, que transitam entre a educação formal e não formal.

As representações em torno da escrita captadas apontam para algumas relações importantes e que exigem aprofundamentos futuros. As educadoras têm se tornado representantes da escrita nos assentamentos e acampamentos; a escrita está fortemente imbricada na oralidade; a educação de jovens e adultos se constrói na tensão educação formal e não formal e tem sido um espaço predominantemente

de mulheres. Esta última observação provoca e pressupõe que as representações de escrita dessas mulheres (educandas e educadoras) se constituem em uma dimensão central desse processo e, portanto, necessita de outras pesquisas que aprofundem essa relação.

Considerações finais

Essa pesquisa possibilitou algumas reflexões em torno da formação das educadoras de jovens e adultos no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, demonstrando que ela está muito atrelada às experiências que vivenciam no interior dos movimentos sociais e sindicais.

Nesse sentido, retomamos as seguintes questões: quem são as mulheres que participam do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*? Como elas chegaram aos movimentos sociais e sindicais dos quais participam? Como constroem suas identidades e práticas como educadoras? Como se identificam como mulheres a partir das suas trajetórias nos movimentos e suas aprendizagens nos assentamentos e acampamentos?

Como se pode observar, são as mulheres que têm se mantido por mais tempo no projeto como educadoras. Elas se veem envolvidas com o seu processo de formação e se mostram atentas ao lugar que ocupam nos movimentos. Com idades variadas (19 a 41 anos), elas têm assumido espaços de liderança tanto na luta pela terra quanto na participação da organização social dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Estão atentas ao seu processo de escolarização, avaliando e lutando para que possam dar continuidade a ele, mas entendem que há outros espaços significativos de aprendizagem. Identificam a participação delas nos projetos de extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã* como espaços não formais, mas

sistemáticos de ampliação de seus conhecimentos, de sua valorização e de afirmação como educadoras.

Como aponta Arroyo (2005), as trajetórias escolares e humanas dessas educadoras não significam a paralisação nos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Ao contrário, o que ficou evidenciado é que essas mulheres trazem consigo um acúmulo de formação e aprendizagens construídas nas suas vivências e experiências nos movimentos. O que se percebe é que em suas trajetórias de vida elas refletem sobre suas histórias, suas condições de vida.

É necessário considerar na formação das educadoras, o que Arroyo (2005) define como um olhar para a trajetória perversa de exclusão social, de negação de direitos básicos à vida, ao trabalho e à sobrevivência. No que diz respeito às representações sobre a escrita, observa-se que essas aparecem muito relacionadas à escolarização e à construção de um outro lugar como educadoras. O que se apresenta nos discursos das educadoras é a valorização da oralidade tanto quanto da escrita. Ou seja, na educação de jovens e adultos e no seu lugar de educadoras, as aprendizagens não podem ficar restritas ao mundo da linguagem escrita. Todavia, o que se vê é a ausência, em seus discursos, de uma reflexão sobre a dimensão cultural, social e econômica que condicionam o acesso e a apropriação a essa linguagem. Ainda prevalece um discurso sobre a luta para se ampliar a escolarização relacionado mais especificamente às condições individuais.

Nessa direção a educação de jovens e adultos se mostra como um instrumento pedagógico no qual qualquer tempo é tempo de aprender. Essas aprendizagens não estão relacionadas apenas aos(as) educandos(as), mas o que se evidenciou aqui, apesar dos limites, é que ela está estritamente relacionada às aprendizagens das educadoras.

Observa-se que as relações entre homens e mulheres são marcadas

por uma assimetria entre os direitos e as condições de vida nas quais esses sujeitos estão inseridos a partir das relações de poder em uma sociedade que ainda valoriza o masculino e discrimina o feminino. Isso não se configura diferentemente nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Todavia, o que percebe é um esforço dessas educadoras em evidenciar as relações que vivenciam, em garantir alternativas mínimas para que essas sejam alteradas, em ampliar e/ou construir relações sociais mais solidárias, mais coletivas, mais equalitárias.

Em síntese, a participação das mulheres educadoras nos setores ou núcleos na organização dos assentamentos ou acampamentos e no PRONERA tem propiciado que as mulheres educadoras reflitam sobre a educação no contexto da luta pela reforma agrária e sobre os lugares que elas ocupam nesses espaços. A formação das educadoras se dá nos espaços onde vivem, nos quais assumem as lideranças, pois a participação nesses espaços de militância permite que possam ampliar a visão de mundo, provocam reflexões e possibilitam que construam sua identidade como mulheres educadoras e sujeitos sociais.

Referências

- ARENHART, D. *A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <[HTTP://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07309int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07309int.rtf)>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- ARROYO, M. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-68.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades públicas. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p. 46.
- CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CARNEIRO, M. J. Herança e gênero entre agricultores familiares. *Rev. Estudos. Femininos*, v. 9, n. 1, p. 22-55, 2001.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- FERNANDES, B.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortes, 1988.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ática, 1987.
- HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.
- NORBACK, A. et al. A questão de gênero em espaços educativos dos movimentos do campo. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO C. (Org.). *Teoria e prática da educação do Campo: análise de experiências*. Brasília: MDA, 2008, p. 112-124.
- RIBEIRO, L. F. *Mulheres de papel: um estudo imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. Niterói: EDUFF, 1996.
- RIBEIRO, M. Formação, cooperativa e educação escolar: realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, C. R. (Org.). *Educação em movimento na luta pela terra*. Florianópolis: UFSC-CED, 2002. p. 91-110.
- RIBEIRO, M. Educação do campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R. et al. (Org.) *Educação como exercício de diversidade*. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 153-170.
- SCHWENDLER, S. F. A construção do feminino na luta pela terra

e na recriação social do assentamento. *Vozes sem terra: as imagens e as vozes da despossessão – Estudos, depoimentos & referências*. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/shared/ev.css> 2002>. Acesso em: 15 jul. 2009.

SILVA, M. do C. O. da. *História de professores e professoras de jovens e adultos: trajetórias de leituras*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife.

SOARES, M. Linguagem escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, p. 5-16, 1995.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA *et al.* Formação de educadores de EJA: possibilidades de formação humana. In: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. (Orgs). *Teoria e prática da educação do campo: análise de experiências*. Brasília: MDA, 2008. p. 174-187.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University. *Current Issues in Comparative Education*. v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

VENDRAMINI, C. Pesquisa e movimentos sociais. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1.395-1.409, 2007.

Uma reflexão sobre os *Ciclos de Formação dos Educadores*, desenvolvidos no âmbito *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, no período de 2001 a 2005

Roberto Márcio Gomes Rezende
Márcia Helena Nunes Monteiro

Introdução

Este trabalho se propõe a analisar os *Ciclos de Formação dos Educadores*, no âmbito do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Está organizado em quatro tópicos. No primeiro, busca-se uma reflexão sobre os princípios da educação popular e o processo de escolarização. No segundo, apresenta-se o que é o *Ciclo de Formação dos Educadores*. No terceiro, descrevem-se os caminhos da pesquisa. No quarto, procede-se a uma análise dos *Ciclos de Formação*.

No *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, o processo de formação dos educadores está organizado em ciclos de formação, dos quais participam todos os integrantes do Projeto, em oficinas regionais oferecidas aos integrantes de cada região e em visita às salas de aula. Por isso, optou-se por analisar as programações relativas aos *Ciclos de Formação* (2001-2005), destinados aos educadores e educadoras de jovens e adultos que atuam nas salas de aula dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. O

interesse pelos *Ciclos de Formação* se justifica pela frequência com que ocorrem (em média, três por ano), pelo número de educadores/educadoras que deles participa (todos os educadores e educadoras), pelo modo como são concebidos – coletivamente, pelos parceiros: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/MG), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA) e Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/UEMG) – e, sobretudo, por sua intencionalidade: contribuir para a formação dos educadores, visando ampliar e aprofundar o trabalho pedagógico que eles desenvolvem em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

1 Problematização

Discutem-se aqui as seguintes questões: As práticas educativas situadas no âmbito da educação popular podem ser incorporadas ao sistema formal sem perder seus objetivos e sua lógica interna? Em que medida o modelo de formação dos educadores exercida no Projeto consegue incorporar a lógica formativa dos processos sociais?

É significativa a contribuição de Arroyo (2001) nesse sentido. Segundo ele, os processos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais têm o mérito de não confundir uma proposta educativa com base numa concepção mais humanista da educação “com essas formalidades escolares que parecem ser o foco inevitável de qualquer tentativa de incorporar o direito à educação básica no corpo legal e nas modalidades de ensino”.

Canário (2000), a partir das discussões sobre educação

permanente, desenvolve uma crítica à centralidade da educação no modelo escolar e na ruptura com os processos educativos da sociedade mais ampla.

Faz-se necessário analisar a invenção da escola e a naturalização desse modelo de educação, de forma a esclarecer como ele vai se constituindo concomitantemente ao surgimento da modernidade, que se assenta na razão, na noção de progresso e na concepção iluminista de formação.

A crise de legitimação e a crítica do modelo escolar condizem com a teoria da formação escolar. Gui Vincent (2001), ao discutir a forma escolar, reporta-se à crítica da historiografia e da origem das instituições escolares e a uma análise sócio-histórica para apontar que tais instituições não respondem a necessidades universais, mas a estados sociais particulares.

Assim, a forma escolar se constituiu historicamente e, nesse sentido, reflete os conflitos e as lutas sociais. Resulta da relação entre a forma política e a constituição do Estado no momento em que se impôs uma forma específica de socialização.

Varela (1992) desenvolve, em linhas gerais, a institucionalização da escola, aquilo que ela chama “maquinaria escolar”. Segundo essa autora, foi, primeiro, necessário constituir a infância, separando-a dos adultos, ao mesmo tempo em que se inaugura uma nova forma de estar no mundo, com novas formas de participação da vida coletiva.

Essa configuração da socialização se deu naturalmente, a partir da constituição de um espaço. A escola foi erigida, nesse aspecto, com base na lógica do enclausuramento, da separação da vida mundana e da relação com a comunidade na qual ela estava inserida. Criou-se, nesse momento, uma dimensão do tempo. Esse passou a ser racionalizado, tanto fora quanto no interior da escola. Instituíram-se também, o tempo das disciplinas escolares e o do aprendizado.

Ainda segundo a autora, o processo de enclausuramento se deu a partir da ruptura com o processo de formação que acontecia no seio da comunidade, dicotomizando os processos formativos, consubstanciado no aprender fazendo. A partir desse momento, separa-se o tempo de aprendizagem do tempo de trabalho, ao mesmo tempo em que se instaura a negação dos saberes e experiências vividas, deslegitimando o saber popular, que passa a ser visto como conhecimento vulgar.

Canário (2000) afirma que o modelo escolar, assentado na assimetria e na definição de tempos e espaços rígidos, vista como uma instituição legitimada, trouxe como consequência a deslegitimação de outros processos educativos. A superação desses limites exige a superação das fronteiras e o diálogo dessa instituição com outras instâncias formadoras.

Sobre o tema *Currículo e Identidade Cultural*, Tomás Tadeu afirma que “há saberes e conhecimentos excluídos, também aí há aquilo que o sociólogo Boaventura de Souza Santos chama de ‘epistemicídio’, isto é, o extermínio de formas ‘subordinadas’ de conhecer.” (SILVA, 1995, p. 166).

A formação, nesse sentido, amplia-se. Exige a derrubada das cercas que impedem o contato entre tais instâncias. A formação, em sua totalidade, ao romper as fronteiras entre a formação acadêmica e as vivências sociais e culturais, inova ao ir além da sala de aula, ultrapassando a instituição de ensino, na medida em que se situa no interior de uma comunidade, em um território educativo sujeito às redes de escolas, a espaços formativos e, sobretudo, à articulação de processos formativos desenvolvidos por diferentes atores do movimento social.

Em face dessas questões, indaga-se sobre as possibilidades e as contradições presentes no processo de formação desenvolvido no Projeto. De modo específico, interroga-se: Os processos educativos realizados nos Ciclos fortalecem, por meio de suas dinâmicas, os

princípios políticos ideológicos defendidos pelo Projeto ou ainda carregam a marca de uma lógica escolarizada/acadêmica?

Interessa aqui arguir se a lógica dos processos formativos, em que pese à democratização e à participação dos diferentes atores, ainda permanece marcada pela academia, dificultando a manifestação plena da formação popular.

A concepção de formação que norteia o Projeto, tal como a propõem Giroux (1997), Sacristán (1995), Nóvoa (1995) e Perrenoud (1993), está pautada em uma concepção que vê os professores como coparticipantes da construção de projetos político-pedagógicos e do currículo, fornecendo uma “vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceituação, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução” (GIROUX, 1997, p. 161).

Essa proposta entende que conceber os educadores como intelectuais transformadores exige que se amplie a visão de formação de professores como essencialmente técnica e/ou política, para estendê-la à dimensão cultural.

A formação dos educadores é, então, concebida não como mero espaço de “transmissão” de novas tecnologias em educação, mas como espaço de cultura e construção/reconstrução do conhecimento. Ou seja, estará, fundamentalmente, considerando saberes produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, visceralmente ligados às suas lutas e seus problemas.

2 O que é o *Ciclo de Formação dos Educadores*

O *Ciclo de Formação de Educadores* é um evento que reúne, em Belo Horizonte, durante quatro dias consecutivos, educadores/educadoras de diferentes regiões do Estado – Triângulo, Alto

Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce e Centro-Sul – para intensificar sua formação, de modo a contribuir para sua atuação nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Planejado coletivamente, o Ciclo propõe uma formação fundamentada na “compreensão da dimensão política e ideológica da educação, através de um projeto educativo emancipador, que prioriza a relação intrínseca entre educação e cultura” (PRONERA, 2005, p. 16).

Uma das grandes preocupações do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* é com a gestão coletiva das ações e com a busca, também coletiva, das soluções para os problemas e as dificuldades que surgem durante o desenvolvimento dos trabalhos.

As reuniões preparatórias do Ciclo, em que se definem a programação, a data e o local, fazem parte dos processos educativos presentes no Projeto.

Assim, o Ciclo não se constitui como proposta definida pelas universidades para os educadores e educadoras, mas em um momento de formação pensado coletivamente.

Quando se afirma que o Ciclo é um momento de formação, é porque se reconhece que a formação de educadores/educadoras não acontece apenas em determinados momentos, como ciclos, oficinas, cursos e seminários. A vivência em suas comunidades, a participação e atuação nos movimentos sociais e sindicais, as iniciativas em relação ao mundo do trabalho e a experiência cultural são fatores determinantes para a formação de educadores e educadoras.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Os educadores e educadoras que atuam nas salas de aula são escolhidos pelos movimentos (MST e FETAEMG) entre aqueles que vivem nos assentamentos e acampamentos em que trabalham, possuem formação escolar diversa e realizam o trabalho docente no contexto de luta pela terra.

A prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula busca concretizar os objetivos do Projeto e proporcionar aos assentados e acampados acesso aos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo nesse processo a aprendizagem da leitura e da escrita, em uma perspectiva emancipadora.

Nesse projeto de educação de jovens e adultos, a alfabetização e a escolarização são consideradas fenômenos complexos, que se constituem além das habilidades de decodificação/codificação de signos/símbolos, e se configuram em um ato político, como um fator fundamental para a busca da emancipação política e autônoma dos acampados e assentados, na medida em que permite aos homens e mulheres do campo refletir acerca de sua realidade, problemas e situações concretas do seu cotidiano. “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1981, p. 61).

O Ciclo visa contribuir para o fortalecimento dos movimentos de luta pela terra e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na teoria de Paulo Freire, considerando os seguintes princípios: natureza política e ideológica da alfabetização, relação entre educação e cultura e compreensão crítica da realidade.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro de consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele

mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. (FREIRE, 1983, p. 142)

Este trabalho tem por objetivo analisar as programações relativas aos *Ciclos de Formação*, de modo a identificar se os conteúdos e as dinâmicas (mesas, oficinas e atividades culturais) consideram de fato o universo sociocultural dos educadores/educadoras, sua experiência como docentes das salas de aula dos assentamentos e acampamentos, e a natureza específica de um projeto de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido no contexto da reforma agrária.

3 Pesquisa

O período delimitado para a análise, de cunho documental, foi de 2001 a 2005, quando os educadores e educadoras do MST/MG e da FETAEMG participavam dos *Ciclos de Formação*¹.

Os documentos analisados compõem o acervo do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Compreendem o registro das reuniões preparatórias, das programações, das avaliações e das fotos dos *Ciclos de Formação*. A análise foi realizada considerando o objetivo deste trabalho, a partir de categorias que surgiram da interpretação dos documentos:

Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais

1 No terceiro projeto, os *Ciclos de Formação dos Educadores* foram realizados separadamente, por movimento.

segura e relevante. [...] Em primeiro lugar [...] faça o exame do material procurando encontrar os aspectos relevantes. Verifique se certos temas, observações e comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e diferentes situações. Esses aspectos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43)

A partir da análise dos documentos, foi possível organizar o estudo considerando os seguintes aspectos: a) organização dos Ciclos: construção coletiva; b) modelo dos Ciclos: mística, mesas, oficinas e atividades culturais; c) temas recorrentes nos Ciclos: temas gerais, temas das oficinas e temas das mesas.

Os dados possibilitaram uma reflexão sobre a formação de educadores/educadoras que atuam nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária.



FIGURA 1 – Sala de aula do Acampamento Irmãos Naves (MST/MG), município de Araguari, região do Triângulo Mineiro
Fonte: Acervo fotográfico do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, 2005.



FIGURA 2 – Sala de aula do Acampamento Nova Fronteira (FETAEMG),
município de Campina Verde, região do Triângulo Mineiro
Fonte: Acervo fotográfico do *Projeto Educação, Campo e Consciência
Cidadã*, 2005.

4 Uma reflexão sobre os *Ciclos de Formação*

A análise dos seus registros permite observar que os Ciclos mantiveram, ao longo do período de 2001 a 2005, o mesmo modelo, ou seja, os Ciclos iniciavam com uma mística, uma mesa de abertura, em seguida oficinas e palestras e o que se convencionou chamar de atividade cultural, a saber:

a) mística: a mística do MST é um ato cultural em que as lutas e as esperanças dos sem-terra são representadas. A bandeira, os hinos e as músicas fazem parte da mística, assim como os símbolos que representam o trabalho e a luta daqueles que vivem no campo e lutam pela reforma agrária, tais como o facão, a enxada e a foice (MORISSAWA, 2001);

b) mesas: compõem-se de representantes dos Movimentos, das Universidades e do INCRA, além de convidados. Têm por objetivo abordar determinado tema e debatê-lo com os participantes.

Geralmente, são realizadas em auditório e mantêm o cerimonial e os rituais próprios do mundo acadêmico;

c) oficinas: são realizadas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento da prática pedagógica dos educadores e educadoras. Acontecem em sala de aula. Os participantes aprofundam aspectos do processo de ensino e aprendizagem relativos à educação de jovens e adultos. Geralmente, os educadores se dividem em grupo e discutem os temas apresentados, mas a apresentação também se situa nos moldes acadêmicos, a partir da escrita com o auxílio de folhas de cartolina e papel kraft, além da apresentação nas plenárias, o que traduz um certo ritual das lideranças dos movimentos social/sindical;

d) atividades culturais: são realizadas com o objetivo de propiciar aos educadores e educadoras contato com diferentes manifestações culturais, por meio de visitas a museus e pontos turísticos da cidade e de apresentações musicais e teatrais.

Fica evidente que o modelo de Ciclo instituído pelo *Projeto Educação, Campo, Consciência Cidadã* retrata, pelo menos no que diz respeito às dinâmicas (modo pelo qual se busca interagir, apresentar ou estudar um tema), o modelo de uma concepção de educação escolarizada e urbana. Explica Brandão:

A rigor, não existe *educação rural*; existem fragmentos da educação escolar urbana introduzidos no meio rural. A própria educação escolar é, em si mesma, uma instituição emissária do poder que se concentra na cidade e, de lá, subordina a vida e o homem do campo. (BRANDÃO, 1983, p. 243)

A opção por mesas, oficinas, palestras e atividades culturais parece mais próxima da prática educativa universitária e de rituais de movimentos sociais e sindicais do que do universo sociocultural dos educadores e educadoras. Ainda que os educadores façam parte dos Movimentos, seu contexto cultural envolve outras práticas cotidianas, como trabalho, festas locais, vida comunitária e rituais

religiosos. Em se tratando de um projeto que visa fortalecer a identidade cultural dos educandos e educadores, e a luta pela terra, o modelo dos Ciclos de Formação não se apresenta como alternativo ao modelo tradicional de seminários ou congressos.

Os Ciclos de Formação foram delineados na própria elaboração dos projetos, mesmo porque são eventos financiados (preveem uma verba para transporte, estada, alimentação, material e convidados). Além disso, são delineados na elaboração de um projeto voltado para a educação de jovens e adultos no campo e foram planejados coletivamente pelos parceiros, sempre com a participação de representantes dos movimentos de luta pela terra. Esses movimentos, ainda que apresentem diferenças políticas e ideológicas na condução de suas ações e na formação dos seus militantes, tinham algo comum na formação dos educadores: a valorização cultural dos educandos e dos educadores do campo. O fato de os Ciclos serem construídos coletivamente, com a participação de representantes dos movimentos e de professores e alunos universitários ligados à educação popular, não tem assegurado a construção de outro modelo. Seria possível pensar a formação dos educadores/educadoras a partir de outro modelo? Como seria um ciclo de formação que considerasse em sua dinâmica o universo sociocultural dos educadores e educadoras? Teria mesas, oficinas e palestras? Não se está aqui afirmando que esse modelo seja exclusivo de um projeto educativo urbano, escolar, e que os educadores e educadoras do campo não possam vivenciar essas práticas. Está se identificando que o modelo dos Ciclos não se alterou por ser uma formação voltada para educadores e educadoras de jovens e adultos do campo.

Entretanto, é importante ressaltar que a mística é um ritual presente nos Ciclos desde 2001 e que se apresenta como uma atividade que foge ao modelo convencional, na medida em que é concebida pelos

educadores e educadoras que retratam temas de sua vivência e interesse. É apresentada por meio de teatro, dança, música, instrumentos de trabalho, alimentos, sementes e flores. Quase sempre, convida a todos a participarem, dançando, cantando, dando as mãos e batendo palmas. Nesse momento, tanto a “dinâmica” quanto o “conteúdo” parecem retratar aspectos do universo cultural dos educadores.

Partir “de valores de uma cultura específica” significa tomá-los, intencional e situacionalmente, como arcabouço de símbolos e significados, através dos quais as ligações necessárias para uma compreensão da vida, da cultura, da sociedade e do humano venham a ser estabelecidas. (BRANDÃO, 1996, p. 73)

Os educadores e educadoras, ao apresentarem a mística, indicam modos de conhecer, de ensinar e de aprender próprios de seu contexto sociocultural.

Quando os Ciclos priorizam mesas, palestras e oficinas estariam, ainda que não intencionalmente, negando outros modos de ensinar e aprender? Estariam também desconhecendo o corpo, tão evidente nas apresentações dos educadores e educadoras?

A teoria do currículo está preocupada com conhecimentos, matérias, saberes, conteúdos, desenvolvimento cognitivo. E o corpo? É ignorado, escamoteado, escondido. E, talvez com isso melhor controlado, melhor disciplinado. Mais sujeito a ser moldado como identidade hegemônica, como corpo subalternizado. A descorporificação implicada no currículo contribui também para reforçar a separação entre corpo e mente, por sua vez ligada à separação entre trabalho mental e trabalho manual. Trazer o corpo para a Teoria do currículo significa, talvez, torná-lo mais subversivo e incontrolável, contribuindo também para solapar a divisão entre trabalho mental e trabalho manual. (SILVA, 1995, p. 175)

Se, de um lado, os Ciclos se apresentam de acordo com um modelo convencional em relação às dinâmicas, de outro, os temas abordados revelam uma preocupação com os princípios do *Projeto*

Educação, Campo e Consciência Cidadã (natureza política e ideológica da alfabetização, relação entre educação e cultura, e compreensão crítica da realidade) e com a demanda dos educadores, considerando os problemas enfrentados cotidianamente em sala de aula.

Em alguns momentos dos Ciclos, desenvolve-se a problemática da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades, numa perspectiva distante dos processos educativos marcados pela educação urbana e pela escolarização. Nesse sentido, pauta-se pela centralidade dos sujeitos: os trabalhadores do campo, residentes em assentamentos de reforma agrária. Assim, visa discutir os problemas e as questões relativas à conquista da terra, no âmbito da articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e os movimentos sociais.

Em diferentes momentos, desenvolveu-se a reflexão sobre a reforma agrária e a contextualização do Projeto no processo de luta dos trabalhadores rurais. Busca-se, a partir das atividades desenvolvidas, discutir, coletivamente, a construção da identidade do alfabetizador em sua relação com o alfabetizando no contexto do assentamento.

Partiu-se do pressuposto de que ações e atividades a serem desenvolvidas deveriam levar em consideração que os movimentos sociais possuem caráter educativo e que se manifestam de diferentes formas, em diferentes espaços-tempos, como resultado de uma inquietação social diante dos problemas econômicos e sociais vivenciados pelas classes marginalizadas da sociedade.

Essa luta se encontra presente nos acampamentos, nos assentamentos da reforma agrária, nos povos indígenas e nos atingidos pelas barragens. Ou seja, constitui-se em um movimento amplo de entrelaçamento em rede dos movimentos sociais aglutinados no que se pode chamar hoje de “movimento das águas, do campo e das florestas”. No bojo desse movimento mais amplo, que se estende pela história das classes oprimidas e excluídas, não se pode deixar de

incluir a classe trabalhadora urbana, a luta dos operários na cidade.

Ao conceber esse *Ciclo de Formação*, foram discutidas as bases educativas desse movimento, indagando quais são os eixos e direções que apontam esses movimentos e, sobretudo, o que se refere aos problemas vivenciados pelos assentados e acampados, pelos educandos envolvidos nos projetos de reforma agrária.

Buscou-se discutir a concepção de sala de aula presente no Projeto, procurando interrogar sobre as práticas que estão sendo desenvolvidas no interior das salas de aula e como estão sendo enfrentados os desafios inerentes ao processo de letramento dos educandos, mas também de que forma estão sendo trabalhados os conteúdos disciplinares de modo a ampliar o direito ao acesso aos conhecimentos universalmente construídos.

Em consequência, foi discutido, para além da ampliação da concepção da sala de aula, o significado de currículo. Mas qual currículo? Aquele tradicionalmente encerrado em uma grade curricular? Ou qual malha curricular atende às demandas específicas colocadas pelos educandos.

As oficinas das múltiplas linguagens (*Leitura do mundo e Leitura das palavras*), e a construção das paisagens a partir das contribuições da História e da Geografia também foram desenvolvidas nos Ciclos.

As noites foram reservadas para o desenvolvimento de atividades culturais. Cita-se como exemplo a visita, acompanhada da troca de experiências, dos educadores do Pronera à Associação de Catadores de Papéis de Belo Horizonte (ASMARE), além de atividades esportivas e da exibição do filme *Central do Brasil*.

Em outros *Ciclos de Formação*, foram realizados como atividades artísticas e culturais um passeio turístico e histórico pela cidade de Belo Horizonte e a exibição dos filmes *Cem anos de Belo Horizonte* e *Uma onda no ar*, que serviu de propósito para avaliar as condições

sociais das classes menos privilegiadas, as condições de miserabilidade das favelas, o surgimento e as contradições do tráfico de drogas e da violência e a situação da população negra no Brasil, considerando o longo processo de exclusão a que está historicamente submetida.

Um aspecto muito discutido durante o debate do filme foi, de acordo com a programação do Ciclo, a alfabetização, a leitura e a escrita, a educação do homem do campo e a sua luta pela reforma agrária, bem como a importância da “rádio favela”, como expressão do direito à expressão, da busca dos oprimidos em direção àquilo que defende Paulo Freire em relação à alfabetização, o do direito que têm os explorados e oprimidos de dizer e de escrever a sua palavra.

Outras atividades artísticas e culturais realizadas nos Ciclos se referem aos passeios ecológicos e históricos a outras cidades, como Diamantina. O evento foi preparado pelo Departamento de Letras da FAFIDIA, o Café com Poesia, durante o qual foram realizados um recital de poesia e apresentação teatral e musical.

Também foram realizadas atividades culturais, como teatro, contação e cantação de histórias, excursão guiada à cidade de Ouro Preto, com resgate histórico da cidade, discussão, durante os encontros de História, sobre o Brasil Colonial, o trabalho escravo e a situação do escravo no Brasil Colônia, além da exibição do filme *Lisbela e o Prisioneiro*.

Um traço marcante no decorrer do Ciclo são as “cantorias” dos educadores nas atividades de confraternização, momentos nos quais revelam traços e particularidades da cultura rural por meio das músicas que retratam o seu cotidiano, aspirações e esperanças.

É interessante perceber também como em alguns momentos se manifestam modos de conhecer e de aprender a realidade condizentes com o contexto cultural próprio dos educadores. Em vários momentos, ao serem solicitados a apresentar o resultado do

seu trabalho, cada grupo o faz cantando uma música em conjunto, dançando, às vezes com a presença de um cantor ligado ao Movimento dos Sem Terra. Percebem-se, nesse momento, a irrupção do corpo e a subversão da lógica racionalizada, sistematizada e disciplinada proposta pelos trabalhos, a partir da retratação de aspectos do universo cultural do homem e da mulher do campo.

As atividades apontadas se constituem como um processo de resignificação das salas de aula, vista na perspectiva da educação escolarizada, e apontam no sentido de uma aproximação dos processos educativos ligados à lógica da educação popular.

Os dados das programações retratados nos quadros a seguir mostram a diversidade de temas e suas relações com os objetivos do Projeto.

QUADRO 1
Temas trabalhados nos *Ciclos de Formação de Educadores* – 2001, 2004 e 2005

2001	2004	2005
<ul style="list-style-type: none"> ■ Alfabetização ■ Matemática ■ Relação pedagógica ■ Educação de jovens e adultos ■ Natureza e sociedade ■ Identidade do alfabetizador no contexto da reforma agrária ■ Teoria de Paulo Freire ■ A escrita em classes de EJA ■ Meio ambiente ■ Questões administrativas e financeiras do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Alfabetização em Paulo Freire ■ Leitura e escrita ■ Material didático ■ Planejamento e avaliação ■ Matemática na EJA ■ Formação do leitor ■ A arte na EJA ■ A construção do conhecimento matemático ■ História na EJA ■ Questões administrativas e financeiras do projeto 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sala de aula ■ Memória ■ Trabalho ■ Ecologia e meio ambiente ■ Saúde/gênero ■ Alfabetização ■ Relatos de experiências feitos por educadores ■ Alfabetização ■ Planejamento e registro ■ Educação matemática ■ Cultura local e processo educativo ■ Concurso logomarcas ■ Questões administrativas e financeiras do projeto

Fonte: Documentos do acervo do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, 2001 a 2005.

É importante registrar que o QUADRO 1 destaca os temas de forma geral. No tema *Alfabetização de jovens e adultos*, por exemplo, foram trabalhados conceitos e aspectos metodológicos, tais como natureza política e ideológica da alfabetização especificidade da alfabetização de jovens e adultos; concepção de alfabetização na perspectiva de Paulo Freire; práticas de leitura; formação de leitores; produção de texto; ortografia; e construção de atividades de alfabetização. Em relação ao tema *Teoria de Paulo Freire*, foram abordados: processo de conscientização; perspectiva da humanização; e relações entre educação e cultura, entre educador e educando.

Os dados mostram que os temas escolhidos durante as reuniões preparatórias que antecedem os Ciclos parecem contribuir para a concretização dos objetivos de um projeto educativo voltado para a educação de jovens e adultos do campo. Ao mesmo tempo, é possível observar no GRA. 1 que determinados temas se fazem mais presentes do que outros.

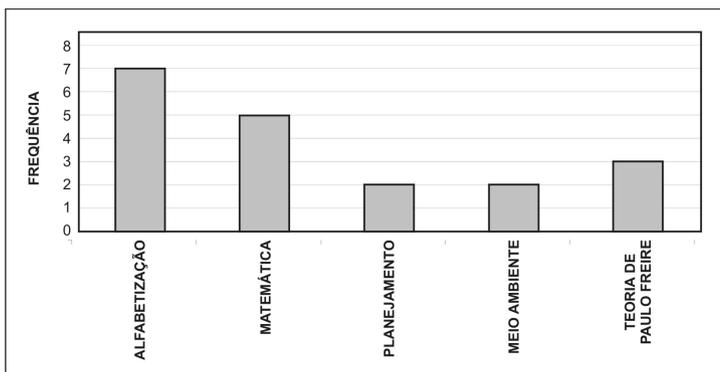


GRÁFICO 1 – Temas mais frequentes abordados nas oficinas dos Ciclos de Formação de Educadores – 2001, 2004 e 2005

Fonte: Documentos do acervo do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, 2001 a 2005.

Se, de um lado, as oficinas de Alfabetização e Matemática foram oferecidas com mais intensidade nos Ciclos, pelo fato de os educadores atuarem em um projeto de educação/alfabetização de jovens e adultos, de outro, identifica-se com a concepção do currículo escolar brasileiro, em que o ensino da língua escrita e da Matemática é mais valorizado do que outros conteúdos, como Geografia, História e Ciências.

Quais os conhecimentos estão incluídos e quais estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão excluídos? Como os resultados das divisões sociais – de gênero, raça e classe são reproduzidos ou reforçados? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: Qual é o nosso papel, como educadores, nesses processos de divisão e, portanto, de relações de poder? (SILVA, 1995, p. 168)

O QUADRO 2 mostra os temas que foram apresentados nas mesas de abertura dos Ciclos.

QUADRO 2

Temas apresentados nas mesas dos *Ciclos de Formação de Educadores* – 2001, 2004 e 2005

- *Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã*
- educação na reforma agrária
- políticas públicas e educação e jovens e adultos
- conjuntura política
- conjuntura política próxima: situação dos assentamentos – conquista e organização
- análise de conjuntura e situação atual do Pronera
- análise de conjuntura e diversidade cultural
- história do Pronera
- avaliação do projeto
- o caráter educativo do movimento social
- currículo
- *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*: retrospectiva histórica:
- dificuldades e possibilidades 2006/2007

Fonte: Documentos do acervo do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, 2001 a 2005.

A análise dos temas referentes às oficinas e dos temas apresentados nas mesas permite revelar algumas diferenças. O que leva os Ciclos a determinarem que alguns temas serão trabalhados em mesas e outros em oficinas? Seria a natureza dos temas? Haveria uma hierarquia? A alfabetização de jovens e adultos foi de todos os temas o mais trabalhado nas oficinas, mas nunca apresentado em uma mesa de abertura. Por quê? Qual é o significado dessa distribuição para a formação dos educadores e educadoras?

Mesmo conservando o mesmo modelo, é possível observar que a concepção de formação que orientava os Ciclos mudou a partir de 2005, quando os educadores e educadoras passaram a ocupar lugares nos Ciclos que não ocupavam em anos anteriores.

Os educadores passaram a relatar suas experiências e a apresentar o material que elaboraram para sala de aula e a participar de mesas de abertura. Nos anos anteriores, eles participavam das oficinas, das palestras e participavam dos debates, mas não apresentavam suas experiências. “O que afirmo, aqui e agora, é que, particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor” (GOODSON, 1995, p. 69, grifos nossos).

O QUADRO 3 retrata a participação dos educadores e educadoras a partir de 2005.

QUADRO 3

Relatos de experiências feitos pelos educadores e educadoras – 2005

Relatos de experiências feitos pelos educadores e educadoras: <ul style="list-style-type: none">■alfabetização;■planejamento e registro;■matemática;■articulação entre cultura local e processo educativo.
Exposições: <ul style="list-style-type: none">■cadernos dos educandos;■material didático.

Fonte: Documentos do acervo do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, 2001 a 2005.

Apresentam-se a seguir trechos de dois relatos de educadoras: um, oral, sobre planejamento; outro, escrito (carta) sobre o primeiro dia de aula:



FIGURA 3 – Flávia Rodrigues França, educadora do MST/MG (Assentamento Oziel Alves, região do Rio Doce). Relato de experiência realizado no 2º Ciclo de Formação dos Educadores, em maio de 2005.

Foto: Acervo fotográfico do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, maio 2005.

O planejamento

Então, planejamento é isso mesmo: a gente pensar e colocar no papel aquilo que a gente pretende fazer; é a gente antecipar os passos da ação; é tomar as decisões da ação. O planejamento tem que ser no seu dia a dia, tem que ser feito com muito carinho e de forma coletiva. É muito importante ser feito assim – de forma coletiva. Saber pra quem a gente vai planejar e colocar muito carinho e amor.

Outra coisa é a gente sempre ter uma carta na mão, pensar

no tempo, se sobrar tempo ou se faltar, ter uma carta na mão... E não é só ter que passar uma continha, não; tem que ser algo que tem a ver com aquela aula! (Flávia Rodrigues França, 2005).



FIGURA 4 – Ricarda Maria Gonçalves da Costa, educadora da FETAEMG (Assentamento Fome Zero, região Centro-Sul)

Foto: Acervo fotográfico do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

O Primeiro dia de aula

Comecei a aula como se fosse o primeiro dia em que eles estavam me conhecendo. Me apresentei, falei do meu primeiro dia em que entrei em uma sala de aula em 1955, que estudei até agosto de 1959, ano em que concluiria o antigo primário. Por motivo de mudança, saí da escola, mas nunca deixei de ler livros e de escrever. Aos 18 anos, voltei a estudar e tirei o Diploma do primário com média 98. Depois entrei no Ginásio. Estudei até 8ª série do ginásial. Antes do fim desse ano, parei de novo, por motivo de trabalho. Depois, retornei fazendo o madureza no Sindicato dos Metalúrgicos em São Bernardo do Campo, sendo colega de

turma do Lula, hoje nosso Presidente da República. Parei de novo. Falta ainda concluir duas matérias do antigo colegial. Este pouco de estudo que tenho foi com muito sacrifício, mas valeu a pena. Quero continuar por mim e por vocês, tomando posse de conhecimento porque é gratificante. É através dos conhecimentos que estamos aqui e vamos juntos trocar nossos conhecimentos. Eu aqui não vou só ensinar. Tenho certeza de que muito tenho a aprender com vocês.

Sucessivamente, eles foram se apresentando e contando o porquê não foram para a sala de aula ou, se foram, ficaram somente alguns meses ou alguns anos: histórias sofridas, alegres, tristes, todas com o mesmo motivo: ou não tinha escola, se tinha ela era longe, o patrão dizia para o pai: para puxar enxada não precisava saber ler e escrever, pai que precisava do trabalho do filho. Muitas vezes, a emoção embargava uma fala, às vezes, lágrimas escorriam pela face do outro. Era um silêncio total. Outras vezes, todos nós ríamos com histórias engraçadas que haviam acontecido com o companheiro.

Em seguida, eu distribuí o material para cada um. Foi um alvoroço. Tudo novinho: lápis, caneta, lápis de cor, caderno, apontador e borracha...

Pedi que cada um abrisse o caderno e escrevesse o que sabia. Se não soubesse escrever, desenhasse o dia mais feliz de sua vida. Quem soubesse escrever também poderia desenhar e pintar seu desenho. Antes, ensinei a fazer exercícios com as mãos e disse a que eles não precisavam pôr força no lápis como a força que se coloca na enxada, no enxadão, no rastelo, na vassoura.

Em seguida, pedi que cada um me falasse sobre o que escreveu ou desenhou. A maioria desenhou o barraco do acampamento; outro, a carroça e o cavalo que o ajudava no ganho diário; outro, o dia que reencontrou a mãe depois de muitos anos; outro, a sala de aula e o momento de estar estudando. Foi um momento de fortes emoções para todos nós.

Em seguida, recolhi os cadernos e sugeri que fôssemos tomar café, pitar um cigarro, esticar as pernas, ir ao banheiro. Nessa hora, foi só riso, pois não tínhamos construído o banheiro. Era ainda atrás da moita. Pedi que tomassem cuidado e deixassem o banheiro limpinho. (Ricarda Maria Gonçalves da Costa)

Os trabalhos apresentados mostram que os educadores e educadoras passaram, a partir de 2005, a participar dos Ciclos, apresentando suas experiências, seus trabalhos, suas concepções construídas na experiência adquirida em da sala de aula, nos movimentos, enfim, no cotidiano das comunidades em que vivem. Essa participação efetiva nos Ciclos não alterou as dinâmicas (as programações mantiveram as mesas, as palestras e as oficinas), mas imprimiu outra relação com os educadores e educadoras.

O relatório elaborado em 2008 pelos professores e professoras da UEMG apresenta claramente o momento de redefinição da participação dos educadores e educadoras nos Ciclos:

Para tanto, optou-se por uma redefinição dos ciclos, ou melhor, uma reorientação de sua metodologia, dando mais ênfase à participação dos educadores, utilizando uma metodologia que possibilitasse relatos de experiências, feitos por educadores indicados pela coordenação do Projeto (composta por representantes de todos os parceiros) e que apresentassem práticas pedagógicas singulares nos seguintes áreas: alfabetização, planejamento e registro, educação matemática e articulação entre cultura local e processo educativo. Os relatos de experiência tinham como objetivo criar espaço em que os próprios educadores apresentassem aos seus pares as estratégias utilizadas no desenvolvimento do seu trabalho, bem como as articulações desse trabalho com os processos de formação, de planejamento, de pesquisa e com as lutas da comunidade. Outro objetivo era o de identificar elementos que indicassem currículos em ação no interior do projeto, tendo em vista que grande parte dos educadores participa dos projetos anteriores. (RELATÓRIO PARCIAL NEPEJA/UEMG, 2008)

Essa redefinição da concepção de formação que orientava os Ciclos de Formação foi fruto da própria experiência com os Ciclos e dos estudos sobre formação docente (ainda que esses estudos se relacionem com professores de rede de ensino, com formação escolar específica para o cargo que ocupam, com planos de carreira no magistério). Isso não caracteriza os educadores do Projeto. Esses estudos - NÓVOA (1995),

GOODSON (1995), MOITA (1995), SACRISTÁN (1995) - identificam história de vida e percurso de formação e estabelecem relações entre o gesto docente e a identidade cultural. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem.” (SACRISTÁN, 1995, p. 66).

A reflexão proposta neste texto aponta não para respostas, mas para diferentes perguntas: Considerando o modelo, as oficinas, as mesas e as palestras, qual é a cultura e quais são os contextos sociais que os Ciclos de Formação refletem? Como desenvolver um projeto educativo considerando o modo de apreender dos educadores e educadoras que vivem nos assentamentos e acampamentos? É possível ensinar e apreender temas relativos à educação, alfabetização de jovens e adultos por meio de propostas diferentes de mesas, palestras e oficinas? Qual e como seria o novo formato? Dada a supervalorização das culturas escolar e urbana, como instituir novas formas de ensinar e aprender?

Inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente vimos em Caldas: “Çiço, como é que um menino aprende o cantorio? As respostas?” Pois o senhor mesmo viu o costume. Eu precisei lhe ensinar? Menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Olha, aprende. Tem inclinação prum cantorio? Prum instrumento? Canta, tá aprendendo; pega, toca, tá aprendendo. Toca uma caixa (tambor da Folia de Reis), tá aprendendo a caixa; faz um tipe (tipo de voz do cantorio), tá aprendendo cantar. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem? Pode não ter um estudo. Um tipo dum estudo pode ser que não tenha. Mas se ela não sabia e ficou sabendo é porque no acontecido tinha uma lição escondida. Não é uma escola; não tem um professor assim na frente, com o nome “professor”. Não tem... Você vai juntando, vai juntando e no fim dá o saber do roceiro, que é um tudo que a gente precisa pra viver a vida conforme Deus é servido. (SOUSA, 1982, p. 7)

Referências

ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, n. 11, abr. 2001, INEP: Brasília, 2001.

BRANDÃO. C. R. *Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural*. Campinas: Papirus, 1983.

BRANDÃO. C. R. *O difícil espelho*. Limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN/DEPRON, 1996.

CANÁRIO, R. *A educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa, Portugal: Ed. Educa, 2000.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 111-132

MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo:

Expressão Popular, 2001

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). *Vida de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-78

NÚCLEO de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos. *Relatório parcial do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. FaE /UEMG, 2008.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SACRISTÁN, G. J. Consciência e accção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-88

SILVA, T. T. *Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SOUSA, A. C. de. Prefácio. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 7-10.

VARELA, J. *et al.* A maquinaria escolar. *Teoria & Educação - Dossiê: História da Educação*, Porto Alegre, Pannonica Editora, 1992.

VINCENT, G. *et al.* Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, FAE/UFMG, 2001.

Processo de trabalho de educadores da EJA: uma análise do trabalho de educadores em acampamentos e assentamentos de reforma agrária em Minas Gerais

*Nágela Aparecida Brandão
Gilvanice da Silva Barbosa Musial*

Introdução

Este artigo integra o projeto de pesquisa *Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*¹ e tem como objetivo analisar o trabalho dos educadores de Jovens e Adultos de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária em Minas Gerais, levando em conta os diversos elementos e contradições que compõem esse trabalho, de forma a auxiliar o entendimento da prática educativa no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*.

A pesquisa nasceu da necessidade de entender como o trabalho dos educadores do Projeto se realiza na sua concretude¹, como se articulam objetivos, sujeitos, técnicas e saberes na construção dos resultados esperados. Partindo da tipologia proposta por Tardif (2002)

¹ Neste texto, concretude é entendida como o processo de trabalho realizado pelo educador: qual é seu objeto de trabalho, quais são os meios empregados para realização dos objetivos explicitados, qual é o produto gerado.

para analisar o trabalho do professor e de entrevistas realizadas com seis educadores, buscou-se compreender o trabalho de educadores por meio das seguintes categorias: objetivo do trabalho, objeto do trabalho, técnicas e saberes dos trabalhadores.

Técnicas e teorias pedagógicas, questões relativas à aprendizagem, à didática podem ser iluminadas quando tentamos apreender o processo concreto de trabalho dos educadores e verificamos a relação dessa concretude com as teorias. Desse modo, escapamos daquilo que Tardif (2002) afirma ser um perigo que ameaça as pesquisas na área da educação, a saber, a abstração. Segundo o autor, em geral, as pesquisas pecam por não levar em consideração coisas básicas, como o tempo de trabalho, número de alunos, relação com pares, a natureza da matéria lecionada, o controle da administração escolar etc., enfim, o trabalho efetivamente realizado. Além disso, a maioria dos discursos veiculados pela mídia, políticos e formadores de opinião trata a educação de maneira normativa: o que o professor deve fazer, como deve ser, sem considerar aquilo que realmente fazem e são. Daí a necessidade de descrever e interpretar o trabalho do educador, a partir do relato desses sujeitos, sobre as condições, recursos e situações vividas no cotidiano da sala de aula.

1 Metodologia e caracterização dos sujeitos da pesquisa

O caminho metodológico aqui percorrido procurou confrontar as categorias de análise do processo de trabalho docente propostas por Tardif (2002) e a leitura e análise das entrevistas realizadas com seis educadores do Projeto. Buscou-se articular teoria e prática de modo a evitar que a produção do conhecimento não se restringisse a generalizações abstratas nem tampouco a análises empíricas que não ultrapassam a dimensão fenomênica. Assim sendo, o concreto pode ser visto pela mediação do abstrato e a teoria pode ser reinventada a

partir do apreendido do concreto.

As entrevistas com os educadores foram realizadas ao longo do ano de 2007 para o Projeto de elaboração de material didático para o ensino fundamental de jovens e adultos em áreas de reforma agrária². Essas entrevistas tinham o objetivo de identificar alguns elementos da prática pedagógica desenvolvida pelos educadores que compuseram esse grupo de forma a orientar a construção do material didático. Os seis educadores selecionados foram indicados pelos movimentos social e sindical e professores e alunos universitários que acompanhavam as atividades desses educadores no *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Além da indicação, levou-se em conta a representatividade por região e movimentos social e sindical na composição do grupo bem como a facilidade de acesso dos pesquisadores aos entrevistados. Os educadores têm idades entre 32 a 55 anos, quatro são do sexo feminino e dois, do masculino. No que se refere à escolaridade, uma tem ensino superior incompleto, uma tem ensino médio completo, três que possuem o fundamental completo, uma mulher e dois homens, que o terminaram no ano de 2007 no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, e um tem ensino fundamental incompleto. Pelo menos um(a) educador(a) de cada região compõe o grupo, dois são do MST e quatro da FETAEMG em consonância com o número de salas vinculadas a cada movimento no Projeto³. A TAB. 1 a seguir mostra a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

2 O *Projeto de Elaboração de Material Didático-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos* foi elaborado para atender a uma demanda dos educadores e educadoras que atuam nas salas de aula dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária do Estado de Minas Gerais: Triângulo/Alto Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Centro-Sul. Essas salas de aulas fazem parte do *Projeto Educação, Campo, Consciência Cidadã*. Considerando os educadores e educadoras como autores de sua prática pedagógica, o projeto teve como objetivo principal elaborar um material didático em conjunto com eles, a partir do trabalho que realizam em sala de aula.

3 Agradecemos aos professores e alunos da equipe do *Projeto de Elaboração de Material Didático-Pedagógico para o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos*, especialmente aos professores Márcia Helena Nunes Monteiro, Roberto Márcio Gomes de Resende, Vânia Aparecida Costa, a pedagoga Sirlene Ribeiro das Dores e aos alunos Daniela Marques Modesto, Ramon Coelho de Souza, que auxiliaram na realização das entrevistas. Agradecemos também aos educadores que dispuseram do seu tempo para dividir conosco suas experiências e expectativas.

TABELA 1
Caracterização dos sujeitos da pesquisa

NOME*	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	MOVIMENTO	REGIÃO
Kátia	35	F	Médio completo e técnico em Agropecuária	FETAEMG	Centro Sul
Anita	43	F	Fundamental completo	MST	Triângulo
Cléa	33	F	Fundamental incompleto	FETAEMG	Triângulo
Nara	32	F	Superior incompleto	MST	Rio Doce
Vitório	55	M	Fundamental completo	FETAEMG	Mucuri
Marcos	45	M	Fundamental completo	FETAEMG	Jequitinhonha

Fonte: Elaborado pelas autoras.

* Os nomes utilizados são fictícios

2 Educação de Jovens e Adultos do Campo

A referida pesquisa tem como campo de investigação um projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos do campo. Sendo assim, lida com as interfaces entre os campos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo.

Segundo o art. 37 da Lei n. 9.394/1996, a EJA deve ser entendida como um processo educativo, destinado “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1997). E esse não acesso acontece, seja pela oferta irregular de educação escolar para o povo, seja pelas inadequações dos sistemas escolares às necessidades das classes populares (nos seus tempos, espaços e conteúdos), seja pelas condições socioeconômicas desfavoráveis para esse público.

A partir desse ponto de vista, entende-se que a EJA deva ser um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que apresenta, além de um recorte cronológico peculiar, também características culturais específicas, marcadas pela exclusão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que a heterogeneidade é uma marca fundamental do público da EJA –

adolescentes, jovens e adultos –, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social. Dessa forma, faz-se necessária uma contextualização, a fim de que esse público possa dispor de modos diversos do seu tempo e do seu espaço na EJA (BRASIL, 2000).

As diretrizes ressaltam, ainda, a necessidade de flexibilidade curricular, na qual as experiências que os alunos trazem consigo sejam aproveitadas pela escola, e que temas da vida cotidiana, a exemplo do trabalho, possam se tornar “elementos geradores de um currículo pertinente”.

Ao considerar o trabalho como um componente curricular importante, as Diretrizes Curriculares destacam que, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, esse aspecto merece especial destaque. E ressaltam que o projeto pedagógico e a formação dos docentes da EJA deve considerar, “sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva”. Conclui que “as múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador” (BRASIL, 2000, p. 55).

A EJA se constitui como campo complexo e marcado por contradições. Constitui-se no interior da sociedade capitalista como uma educação de classe, enquanto possibilita a elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, minorando as consequências das desigualdades socioeconômicas da sociedade capitalista sem eliminar suas determinações estruturais (RUMMERT, 2007) se não for pensada e praticada tendo como referência uma tradição de educação emancipatória.

Com relação à educação do campo, essa se desenvolveu no interior dos movimentos sociais de luta pela terra, como um movimento que coloca em evidência a necessidade de investimento público na educação das populações residentes em contextos rurais, historicamente excluída do acesso à escolarização no Brasil, ao

mesmo tempo em que propõe uma mudança de paradigma sobre a educação que essas populações desejam e precisam.

Para Caldart (2009), a educação do campo pode ajudar “a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica”. E faz isso “menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas”. (p. 42).

Além disso, adota pilares da pedagogia moderna de base popular e socialista. Esses pilares se referem:

Ao vínculo entre educação e trabalho (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx). (CALDART, 2009, p. 42)

Enfim, a análise aqui proposta expressa a interface entre a Educação de Jovens e Adultos e a educação do campo em que atuam os educadores do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*, sujeitos desta pesquisa.

3 Processo de trabalho do educador

Na definição clássica de Marx (1988), o trabalho é a atividade por meio da qual o homem altera a natureza e, ao fazê-lo, termina por modificar sua própria natureza. “[...] o trabalho é um processo

entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1988, p. 142). Não se trata do trabalho visto nas suas formas primeiras, animais e instintivas, mas na sua forma exclusivamente humana, ou seja, na capacidade do homem conceber e projetar idealmente sua atividade antes de executá-la. O resultado não é somente a transformação da matéria natural em si, mas também a realização do objetivo que ele imaginou em sua mente. Com isso, afirma Braverman (1987), o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva criou a humanidade e esta, por meio dele, forjou o mundo tal qual conhecemos.

Tardif (2002) lembra que todo trabalho humano possui necessariamente um grau de instrumentalidade, ou seja, atua sobre determinado objeto ou situação com o propósito de transformá-lo para alcançar um resultado qualquer. E, para atingir esses objetivos, pressupõe-se a utilização de uma técnica ou tecnologia por meio da qual o objeto ou situação será transformado. Além disso, estabelece-se uma relação técnica entre objeto e trabalhador. Isso quer dizer que a técnica é inerente a todo trabalho humano.

O trabalho está inserido em um processo que engloba componentes concretos e abstratos em todas as suas etapas. “Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (MARX, 1988, p. 142). Para Oliveira (2003), o processo de trabalho é o resultado da articulação entre objeto, meios, força e produto do trabalho. O objeto do trabalho é a matéria com que se trabalha. Os meios são os instrumentos utilizados para a transformação da matéria, bem como o ambiente onde essa transformação acontece. A força de trabalho é a energia humana utilizada no processo e o produto é o valor de uso criado (objeto produzido para satisfazer as

necessidades humanas).

Para analisar o trabalho do professor, Tardif (2002) propõe utilizar o conceito “processo de trabalho” uma vez que o ensino, como todo trabalho humano, é um processo que combina vários elementos que podem ser isolados analiticamente para que se possa melhor compreendê-lo. Além disso, propõe uma comparação com o trabalho industrial de forma que permita distinguir a natureza do trabalho do professor e as características peculiares do ensino.

Nesse sentido, segundo o referido autor, o ensino é um processo de trabalho constituído dos seguintes componentes: a) o objetivo do trabalho; b) o objeto do trabalho; c) as técnicas e os saberes dos trabalhadores; d) o produto do trabalho; e) os trabalhadores e seu papel no processo de trabalho. Seguindo essa tipologia, o trabalho dos educadores do Projeto será analisado a seguir. Nosso estudo se limitará às três primeiras categorias, ficando para pesquisas posteriores a ampliação e aprofundamento da análise.

4 Objetivos do trabalho

Já foi dito que ensinar pressupõe utilizar determinados meios para alcançar determinados objetivos. No trabalho industrial, em geral, esses objetivos são precisos, operacionais, coerentes e de curto prazo. O trabalhador executa tarefas dentro de um arcabouço de regras e normas operacionais precisas e enxerga o resultado de seu trabalho de forma rápida. Os objetivos do ensino escolar, ao contrário, têm um caráter bastante geral, não são operacionais e exigem do professor adaptações frequentes e improvisações em função das circunstâncias e situações de trabalho, principalmente na sala de aula com os alunos. O professor precisa o tempo todo reorganizar seus objetivos de acordo com os contextos mutáveis

e limitações de toda ordem. Os fins do seu trabalho dependem intimamente de suas ações, escolhas e decisões. Ao mesmo tempo em que interpretam e adaptam os objetivos em função das situações concretas de trabalho, professores precisam conceber e construir meios que possibilitem sua realização. Os resultados desse trabalho também são incertos e não está assegurado que o professor os verá.

Embora Tardif (2002) se refira ao trabalho do professor, no interior dessa pesquisa, utilizamos suas categorias de análise para compreender o trabalho do educador de jovens e adultos de áreas de reforma agrária que não são professores no sentido restrito. Sendo assim, consideramos que, no contexto de trabalho dos educadores pesquisados, essa natureza imprecisa e ambígua dos objetivos do trabalho também pode ser observada. Ao falar sobre seu trabalho na alfabetização, uma das educadoras conta como precisa mudar os meios constantemente para atingir os fins que é o domínio da leitura e da escrita por parte dos seus alunos. Ela precisa mudar porque esses objetivos não são operacionais, dependem da situação, nesse caso, do sujeito que aprende. Além disso, o alcance desse objetivo não é certo nem imediato, tinha gente que “não escrevia nada e hoje já escreve [...], mas têm certos casos complicados”.

Pois é, aqui tem uma complicação. Eu tenho uma aluna que estuda há quase dois anos e ela não consegue ler. Já mudei a forma, já mudei o jeito mas não vai! Tem a D. Creusa que estava na mesma situação, mas agora ela já lê e escreve razoavelmente bem. Então é difícil, eu já tentei várias formas, já usei desenho, ler a palavra e fazer o desenho, fazer o desenho e escrever a palavra. Outra atividade que gosto de fazer é todo mundo montar um pedacinho de uma história e no final dá um texto. Quando eu comecei tinha gente que fazia ditado verbalmente, não escrevia nada e hoje já escreve, já perderam a timidez da escrita. Mas têm certos casos complicados. (Kátia)

Além dos objetivos propostos no Projeto, que é de alfabetizar e escolarizar os jovens e adultos no primeiro segmento do ensino

fundamental, os educadores acreditam que seu trabalho envolve um processo de conscientização acerca do mundo, acerca de si mesmo e da sua relação com o mundo, de saber o porquê das escolhas. Quando perguntada sobre o que é educação, uma das entrevistadas respondeu:

É formar opinião. Acho que o mais importante é formar opinião. Porque é a questão de eu ver a pessoa chegar com algo pronto, mas depois ela vai saber o que é aquilo mesmo. [...] Eu vejo o seguinte: não interessa em quem o sujeito vai votar, desde que ele saiba porque ele vai votar. Você vota em quem você quer desde que você saiba porque. E a educação é isto também. (Kátia)

O trabalho na educação de jovens e adultos aparece como espaço potencializador da participação dos sujeitos da EJA nos processos de fortalecimento das comunidades e da busca de alternativas para a solução de problemas locais. Além disso, articulam esses objetivos aos processos formativos vivenciados no interior dos cursos de formação de professores articulados pelo Movimento Social.

As educadoras do assentamento, as educadoras do movimento sem terra, as educadoras que estudam magistério numa escola do MST sempre trazem esta temática da importância da participação, da importância da educação, *da importância de se alfabetizarem para além de aprender a ler e escrever*, mas também para se desenvolverem enquanto sujeito, enquanto cidadão, enquanto assentado. Então a EJA trouxe temáticas importantes. (Anita, grifo nosso)

Para os educadores, cabe à escola ensinar a ler e escrever, mas também ensinar os valores, crenças, atitudes partilhados nos movimentos. Isso é bastante realçado nas falas das educadoras vinculadas ao MST.

Acho que a escola tem que... Não que tenha que ensinar coisas diferente da escola tradicional, têm coisas que não têm como ser diferente, mas esses valores, esses valores sociais e humanistas que a gente tanto prega, a gente quer... Nossa escola valoriza muito essas questões, valorizar a vida,

a natureza, a questão da natureza. (Nara)

A sala de aula não é o único espaço de aprendizagem. Para os entrevistados, os processos educativos perpassam toda a comunidade e o papel dos movimentos sindical e social na construção dessa educação por meio do trabalho de conscientização e politização é bastante ressaltado.

5 Objeto do trabalho

Diferentemente do trabalho industrial, que manipula um objeto material, o professor lida com um objeto que é humano, ou seja, seu objeto é na verdade sujeito individualizado e socializado a um só tempo. Primeiro, embora ensine a grupos, o professor tem como alunos indivíduos e precisa levar em conta as diferenças. Ao contrário do objeto na indústria que é seriado, passivo e homogêneo, os alunos são heterogêneos, não possuem as mesmas capacidades pessoais e nem possibilidades sociais. No relato anterior da educadora Kátia, ela mostra como a situação de trabalho em que uma das educandas tinha muita dificuldade em aprender a escrever, levou-a a busca de soluções singulares em função do problema. Ou seja, esse componente individual leva à criação de alternativas que fogem a toda generalização, receita ou técnica definida de forma definitiva.

Além disso, os alunos são seres sociais. No contexto da educação do campo esse traço é bastante ressaltado nos documentos dos movimentos sociais, sindicais e intelectuais que integram o movimento de luta *Por uma educação do campo*⁴. Segundo Caldart

4 Movimento que surgiu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, merece destaque por elaborar uma nova e positiva forma de organização popular do campo. Formado por movimentos sociais, sindicais e vários setores da sociedade comprometidos com a reforma agrária, esse movimento reivindica um espaço maior na elaboração das políticas públicas para a educação. Busca construir uma educação e uma escola vinculada às necessidades, interesses e culturas dos diferentes grupos sociais que trabalham e vivem no campo.

(2002), os sujeitos da educação do campo são pessoas que, a despeito das violentas, injustas e desumanas condições de vida no campo, lutam para continuar sendo agricultores, lutam pela reforma agrária e pela terra, por melhores condições de trabalho, entre tantas outras resistências. Essa percepção de que os educandos são esses sujeitos definidos por Caldart parece ser partilhada entre todos os educadores entrevistados. Mesmo porque eles também fazem parte dessa coletividade, estão integrados as lutas sociais do campo. Porém, a dimensão coletiva desses sujeitos é mais ressaltada pelos educadores vinculados ao MST, bem como o papel da EJA no reforço dessa identidade coletiva. Não que ela não faça parte dos depoimentos dos educadores vinculados à FETAEMG, mas ela aparece com mais frequência e força nos relatos dos educadores do MST. No entanto, é possível afirmar que, quando a dimensão coletiva aparece nos relatos dos educadores da FETAEMG, relaciona-se com o cotidiano de vida, de convivência e de sobrevivência no interior do próprio assentamento. Eis alguns exemplos:

A maior parte dos companheiros que tá aqui, estudando, na luta, são velhos companheiros de luta, de sofrimento, de acampamento. Tão acostumado com o pesado, o batente. E a EJA tem um papel importante aqui que é de resgate desta história coletiva... (Nara)

[...] porque cê sabe, o nosso pessoal aqui, não é fácil ensinar pra eles não, não aceita qualquer coisa não. É povo que não se conforma a qualquer coisa. Então a gente tem que trazer material que tem a ver com a vida deles, com as coisas aqui do assentamento. (Marcos)

Outro aspecto levantado por Tardif (2002) no que se refere à característica do objeto de trabalho do professor é a da afetividade. Em se tratando de seres humanos, é inevitável a manifestação da dimensão emocional e afetiva, e boa parte do trabalho dos professores se baseia na capacidade de perceber e sentir as emoções, temores,

alegrias, bloqueios de seus alunos. Nos relatos dos educadores, essa dimensão aparece com frequência. Uma das educadoras diz que, quando os educandos demonstram vergonha, ela procura deixá-los à vontade, “conta casos, descontraí”. O fato de pertencerem à comunidade e terem uma história construída em conjunto com os educandos facilita essa proximidade e amorosidade na opinião de alguns educadores.

Na relação estabelecida com os sujeitos, pode-se perceber, pela fala dos entrevistados, que predomina o reconhecimento do saber e experiência dos educandos.

O professor ... É igual.... O rapaz explicou lá no ciclo... Num tem como o aluno ficar lá em baixo igual era antigamente e o professor sendo autoridade... Acho que tem que se troca de conhecimento... Igual foi as prova dos nove que eu te falei aí... Eu num sabia, ele me ensinou um e eu ensinei outro... Então eu acho que tem que ser isso... Num pode ser outro... Porque antigamente a imagem que a gente tinha do professor era autoridade... Eu acho que tá errado... Acho que tem que ter companheirismo... Compreensão dos dois lados... O aluno vai até progredir mais, né? (Cléa)

Eu acho isto muitíssimo importante porque tem gente que fala o seguinte: “eu não sei nada”. Eu vou pra escola e eu não sei nada. Se você for pra escola, vai ver que eu sou a que menos sei, em questão de experiência. Então eu acho isto muito importante para você não anular a pessoa. (Marcos)

Por último, se, de um lado, o objeto do trabalho industrial é passivo, de outro lado, os estudantes são ativos e podem oferecer resistência ao proposto pelos professores. Nesse sentido, uma das principais tarefas do professor é regular os conflitos na relação e conciliar as ações dos alunos com as suas. Quase todos os educadores entrevistados afirmam que parte dos educandos quer, principalmente, aprender a ler e escrever o nome e que muitas vezes eles começam ensinando isso, mas aos poucos vão tentando estimulá-los a permanecer na aula e buscar novos conhecimentos.

Muitas pessoas se importam só em assinar o nome, mas eu sempre procuro ampliar essa visão, além de conscientizar sobre o risco de se assinar algo que não se sabe o que é. Com isso eles já estão se esforçando para melhorarem a leitura. Assim como aconteceu com os grileiros que davam um papel qualquer para os camponeses assinarem, eles o faziam e perdiam a posse da terra (...). A primeira coisa que os educandos desejam é aprender a escrever o nome. As primeiras lições eu procuro fazer isso, senão eles não se interessam... (Cléa)

6 Técnicas e saberes dos trabalhadores

No trabalho humano, o objeto pode ser visto por meio de uma tecnologia sobre a qual repousa um conjunto de saberes dos trabalhadores. Se, na indústria, o repertório de conhecimentos se baseia nas ciências naturais e aplicadas, o trabalho docente tem como referência as ciências humanas e, em especial, da educação. Nesse sentido, a capacidade de predição e precisão se encontra limitada, dada a natureza do objeto das ciências humanas. Abre-se então um amplo campo de possibilidades em que, para além dos conhecimentos específicos da educação, os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, saberes provenientes do mundo vivido e do senso comum.

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o “como fazer”. Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber fazer” técnico científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. (TARDIF, 2002, p. 137)

Parte dos educadores entrevistados reconhece os limites das teorias pedagógicas no cotidiano e situações de trabalho, porém, acredita que elas cumprem papel importante no desenvolvimento do trabalho educativo. Todos os entrevistados não possuem formação

específica na área da educação (exceto uma das educadoras que havia iniciado o curso de pedagogia no momento da pesquisa). A formação no interior do Projeto é construída por meio dos ciclos de formação de educadores⁵, das oficinas regionais, das visitas do projeto e das experiências vividas pelos educadores não somente na sala de aula, mas também na comunidade e movimentos sociais.

A oficina e o Ciclo são bons porque ajuda a gente no trabalho na sala de aula. As coisas que aprendo, eu uso e muitas vezes dá certo. Eles ajudam quando eu não sei. A gente sozinho não dá conta. Têm coisas que eu fazia na sala, depois vejo que tava no caminho certo. O que a gente discute no ciclo dá segurança pra gente, pra ver se ta no caminho certo. (Marcos)

Para além desta questão colocada pelo texto de Tardif (2002), vale à pena destacar alguns elementos dos “meios”, técnicas e saberes utilizados pelos educadores para executarem seu trabalho. Por exemplo, na escolha das temáticas a serem trabalhadas na sala de aula, em geral, os educadores afirmam que partem dos interesses dos alunos. Eles chegam à escolha desses temas por meio da conversa e escuta dos educandos.

Nunca tinha sido professora antes e todos estavam acostumados com o que a Dilma fazia. Então eu comecei com a Matemática, que é o que eu tenho mais facilidade: problemas de dúzia, coisas fáceis de resolver. Foi assim que eu quebrei o gelo. Daí eu percebi que quando eu chegava com o conteúdo imposto, não conseguia chamar a atenção deles. Daí eu parti de assuntos que eles mesmos traziam: dinheiro, chuva ácida, a comunidade de ciganos que estava na comunidade e despertava bastante curiosidade. Trabalhei, sobre isto, com saúde pública, porque eles estavam na nascente e derramavam sujeira que caía na lagoa. (Kátia)

⁵ As diferentes dimensões da formação dos educadores no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* se constituíam nos ciclos de formação de educadores, oficinas regionais e visitas às salas de aula e que serão discutidas em um dos capítulos deste livro por Márcia Helena N. Monteiro e Roberto Márcio G de Resende.

Entre um exercício e outro a gente conversa bastante. Eu procuro saber. Pergunto. Igual ao caso do senhor Manoel ele falou que queria aprender porcentagem. Então eu sabendo... A outra já quer saber ler... Ela diz que gosta muito de ler mas não dá conta... Mas é... Que eu vou dialogando com eles que eu vou buscando aquilo que eu vou... (Cléa)

A partir da identificação dos temas, parte dos educadores entrevistados relata que procura estudar a temática para preparar a aula que será dada. Eles buscam nos livros didáticos dos filhos, nas cartilhas do movimento, em programas de televisão (como Globo Ciência, por exemplo), nos cursos que fizeram nas igrejas, associações, sindicato, enfim, no que tiverem em mãos, os conhecimentos para desenvolver a aula. A educadora do MST da região do Triângulo criou um material para auxiliá-la no ensino da leitura e escrita. Além disso, o diálogo entre educador e educando permanece no transcorrer da aula, “antes de chegar com o assunto eu pergunto o quê que eles sabem do assunto”, de modo que o educador possa partir do conhecimento do educando sobre o assunto para realizar seu trabalho.

Chego em casa e dou uma lida. Mas antes de chegar com o assunto eu pergunto o quê que eles sabem do assunto. Mesmo para saber o que eles pensam. Porque se eu chegar com tudo pronto no final vão pra casa e continuam pensando do mesmo jeito que eles pensam. Assim um contribui com o outro e cada um vai acatando e vai indo. (Kátia)

Em livro infantil... Tipo esse aqui... Não sei de onde.. Ano que é... Ó. Esse aqui é do projeto... Do Programa de Aceleração da Aprendizagem, do Estado... Eu pego esses livro assim... Aí eu gosto de pegar de foliar... E se eu achar alguma coisa interessante... Tipo igual ao que eu te mostrei aqui da... Porcentagem... Tá bem explicado... É muita coisa... Aí eu busco assim... Têm as menina que já tá estudando já... Uma tá na oitava a outra tá no primeiro... Eu procuro ver assim mais ou menos o que elas estão aprendendo... Só que aqui eu pego uns exercícios mais fácil... Eu tirei um xerox de um livro. Como chama aquele livro? Tem um vermelho um azul e um verde. O Viver e Aprender, né? (...) Você

vai tirando o xerox... Você vai escrevendo no quadro... No próprio caderno... E assim vai... (Cléa)

Outro aspecto que pode ser observado que, para os educadores, escutar e dialogar com o educando não significa ter uma postura passiva na condução do processo de aprendizagem. Para eles, o processo educativo pressupõe intencionalidades mesmo “porque se eu chegar com tudo pronto no final vão pra casa e continuam pensando do mesmo jeito que eles pensam”. Ou seja, para eles, educar tem um sentido de transformar consciências e a forma de pensar, conforme já visto no item anterior (“Objetivos do trabalho”).

Na verdade a primeira vez que eu cheguei com um assunto pronto foi desta vez. Eu queria dar uma aula da Abolição por causa da data. Mas por um motivo qualquer não quiseram tratar sobre o assunto ou de qualquer forma o trataram com indiferença. Mas eu acho que tem que direcionar. Como na questão da opinião, eu sempre tento buscar a opinião de todos. Quando eu começo um assunto eu nunca falo de primeira, eu sempre busco neles primeiro. Pergunto um por um: “Fulano, o que você acha, o que você pensa?” Mas sempre chegando em uma conclusão final. Uma conclusão que todo mundo concorda, e sempre aberta à discussão. Eu nunca fecho dizendo que tem que ser assim (Kátia).

Os principais temas trabalhados em sala de aula citados pelos educadores nas entrevistas foram meio ambiente, reforma agrária, direitos constitucionais, cooperação, história pessoal e coletiva sendo que o tema meio ambiente predomina sobre os demais.

A gente trabalhou muito aqui na escola sobre plantio das árvores, os lixos, a árvore, não jogar lixo, por fogo, a gente escrevia cartinha pros *amigos*... (Nara, grifo nosso)

Eu acho que uma coisa importante que é importante tanto para assentamento quanto para acampamento é a questão da água, do meio-ambiente. Saber conciliar, saber aproveitar. Tem muita gente que está tendo o primeiro contato ali, e muita gente que não. (Vitório)

Talvez esse tema tenha tamanha relevância, porque o desgaste das terras objeto de reforma agrária é um dos primeiros e principais entraves à produção agroecológica e a construção dos meios de sobrevivência das comunidades assentadas. Um dos educadores relata que um dos principais objetivos no início do assentamento foi recuperar as nascentes, pois a previsão era que em dez anos não teriam mais água.

O nosso assentamento lá, nós chegamo lá em 97 e a previsão de água lá é que em 10 anos nós não tínhamos mais água. E a gente tá veno que com esses cuidados tamo segurano, né. E eu faço esse trabalho dentro da sala de aula também. (Vitório)

As atividades mais frequentemente propostas pelos educadores são os debates, leitura, produção e interpretação de texto, ditado, desenho, exercícios envolvendo as operações matemática simples, solução de problemas matemáticos etc., sendo que predominam os debates. Nos exercícios extraídos dos livros didáticos, os educadores relatam que procuram adaptá-los a linguagem e vivência dos alunos.

Eu pego o tipo de exercício assim... Igual o problema de matemática mesmo... Coisa que nós conhecemos... Que no livro geralmente vem um assunto daquele exercício num tem nada a ver com a gente... Eu mudo o nome... Mudo até a quantia... É só um exemplo... Se são maçãs, eu ponho ovos... Vai mudando... Tudo dentro do nosso convívio... Para ficar mais fácil... (Cléa)

Por fim, os problemas com os quais os educadores se deparam frequentemente são a diversidade de idades e de conhecimentos em relação à leitura e escrita; isso impõe uma série de desafios para a realização do trabalho dos educadores. Alguns deles disseram que nos momentos de debate procuram envolver a turma toda e posteriormente passam exercícios conforme o nível de aprendizagem dos educandos. Outros, conforme relato abaixo, procuram organizar uma aula que contemple a diversidade com a qual trabalha.

Pois é, aí acontece o seguinte: de início eu tentei separar. Eu chegava pro pessoal que estava começando e dava uma atividade específica para eles. Mas elas faziam aquilo que os outros estavam fazendo. Então eu vi que isto não dá certo. Aí eu preparo uma aula intermediária. Em que elas possam participar, mas como se diz, uma coisa não atrapalha a outra. Então todo mundo pode acompanhar. Uma coisa que eu busco muito é raciocínio. Muito! Se você sabe raciocinar você sabe tudo. A questão, que eles sabem, como a de dúzia, por exemplo: “Comprei quatro dúzias, usei $\frac{2}{3}$ e sobrou que quantidade?”. E a Dona Laura é interessante porque tinha alunas que levavam os filhos delas e eles chegavam dizendo que tudo era muito fácil, mas eles não conseguiam fazer as questões e todos os outros faziam. E eu achava o máximo e até brincava com eles depois “Não é fácil?!”. Como já aconteceu de exercícios de uso de letras: a palavra você dá sem aquele trequinho que você quer trabalhar. Então eu sempre procuro trabalhar de forma intermediária. A questão de contar história todos participam, tem gente que não gosta e quer acabar história logo, mas começa com um tema aí um vai pegando um pedaço de um texto o outro o pedaço de outro e aí vai montado. Acaba sendo uma construção coletiva. (Kátia)

Considerações finais

Tendo como objetivo analisar o trabalho de educadores levando em conta os diversos elementos e contradições que compõem esse trabalho, de forma a auxiliar o entendimento da prática educativa no interior do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* é possível afirmar que a prática pedagógica dos educadores no interior do referido projeto apresenta as especificidades destacadas por Tardif (2002): primeiro, apresenta-se com um caráter bastante geral e exigem dos educadores frequentes adaptações e improvisações. Essas adaptações e improvisações se fazem presentes no momento da aula, nos desafios apresentados pelos alunos quando rejeitam uma

proposta apresentada pelo educador/a ou quando não respondem da forma esperada diante de uma atividade proposta. O trabalho é o tempo todo marcado pelas situações de sala de aula e vai sendo construído e reconstruído a partir dessas situações.

Segundo, os educadores pesquisados nos informam que necessitam reorganizar seus objetivos de acordo com os contextos nos quais estão inseridos. Contextos mutáveis no dizer de Tardif (2002) e que se apresentam como desafios cotidianos enfrentados por educandos e educadores no contexto da reforma agrária. Nesses contextos, dialogam com questões relativas à preservação do meio ambiente, à organização política da comunidade, à reforma agrária, à cooperação, à história pessoal e coletiva, entre outras.

Terceiro, os fins de seus trabalhos dependem das suas escolhas e decisões em um contexto, marcado pelas distâncias que caracterizam o rural em um Estado com dimensões territoriais tão extensas. E, embora os momentos de formação e acompanhamento pedagógico signifiquem muito no processo de formação dos educadores, é no cotidiano da sala de aula, sozinhos com os educandos que constroem e reconstróem estratégias e redefinem as finalidades do trabalho.

Por último, ao mesmo tempo em que interpretam e adaptam seus objetivos em função das situações concretas de trabalho, concebem e constroem meios para a realização dos objetivos. Os educadores do projeto dedicam tempo na pesquisa e seleção de material, estudo de temas variados, de conteúdos escolares e montam estratégias de apresentação do trabalho para os educandos, entretanto, nos informam que os resultados desse trabalho são incertos e nem sempre conseguem enxergá-los.

Parece-nos importante considerar que, ao tratar da especificidade do trabalho pedagógico de educadores, faz-se necessário considerar, para além dos processos de formação nos quais esses educadores

estão inseridos, os contextos sociais e culturais nos quais esses educadores vivem e atuam. O referido estudo, ainda preliminar, indica-nos que as condições materiais de existência dos educadores e educadoras inseridos em contexto de reforma agrária e integrantes de movimentos sociais/sindicais de luta pela terra impõem a esses sujeitos um grau de autonomia e de produção de saberes bastante radical se comparado a outros contextos sociais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*. Parecer CEB 11/2000a. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 maio 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Eja.doc/SÃO_006>. Acesso em: 21 jan. 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetórias limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLING, E. J.; CERIOLI, P; CALDART, R. S. *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, R. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, vol. I, 1988.

OLIVEIRA, C. R. *História do trabalho*. São Paulo: Ática, 2003.

RUMMERT, S. M. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. *Caderno Sísifo*, Lisboa, Portugal, n. 4, p. 86 p., jul. 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DADOS DOS AUTORES

Amarildo de Souza Horácio

E-mail: horaciominas@gmail.com

Graduado em Licenciatura em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - (FAE/UFMG). Especialista *lato-sensu* em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV/Fiocruz-RJ. Integra o Coletivo Nacional e Estadual do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Mestrando em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa DPE/UFV.

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

E-mail: gilvanicemusial@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais com período de estudos na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS) de Paris. É professora da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação Rural/do Campo e Educação de Jovens e Adultos. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA).

Lourdes Helena da Silva

E-mail: lhsilvaii@gmail.com

Graduada em Pedagogia e mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Estágio na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales/Paris (PDEE/CAPES), Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa (2008) e atualmente realiza Estágio Sênior como Visiting Scholar na Universidade da Califórnia de Los Angeles. É professora da Universidade Federal de Viçosa, vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, atua principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Educação de Jovens e Adultos do Campo, Agroecologia e Representações Sociais. Coordenou o projeto em rede do Observatório de Educação do Campo/CAPES/INEP, parceria UFV/UEMG/UFSJ; lidera o Grupo de Pesquisa do CNPq Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA). É pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas; Bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG e Bolsista Produtividade do CNPq.

Manoel Evangelista Guimarães Duarte

E-mail: manoelguiarte@hotmail.com

Técnico em agropecuária e zootecnia pela Escola Família Agrícola (EFA) Bontempo de Itaobim, poeta/escritor, lavrador, residente no Assentamento Esperança Santa Rosa, município Almenara,

educador popular, envolvido nos movimentos sociais na luta em defesa da permanência do homem no campo, participa do sindicato rural que integra a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG).

Maria Irene Tavares Moreira

E-mail: irenetavares@ig.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), especialista em Psicopedagogia pelo Programa de Pós-Graduação e Extensão Universitária Barra do Pirai e em Educação pela UFRPE. Possui experiência em gestão e supervisão escolar, tendo atuado na coordenação pedagógica de escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Estado de MG e Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, Minas Gerais. Tem vasta experiência em Educação de Jovens e Adultos, atuando especificamente em projetos de alfabetização de funcionários do Projeto Jari-Pará e de empresas do ramo moveleiro no município de Ubá, Minas Gerais. Como membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Alternância e Reforma Agrária (ECARA), da UFV, desenvolveu sua pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos em projetos do PRONERA.

Márcia Helena Nunes Monteiro

E-mail: garanhuns@ig.com.br

Graduada em Pedagogia pela Fundação Mineira de Educação e Cultura, especialista em Língua Portuguesa pelo UNI-BH e mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da graduação e da pós-graduação

(*lato sensu*) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, Formação Docente e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente faz parte do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (FaE/UEMG).

Nágela Aparecida Brandão

E-mail: nagelabrandao@yahoo.com.br

Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Campus Belo Horizonte) e pesquisadora-extensionista do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA). Possui experiência na área Trabalho e Educação, Sociologia do Trabalho, Educação de Jovens e Adultos nas áreas de reforma agrária.

Roberto Márcio Gomes de Rezende

E-mail: rob.rezende53@hotmail.com

Graduado em História e em Estudos Sociais História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professor Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e coordenador do Centro de Extensão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Indisciplina, Resistência, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo

Vânia Aparecida Costa

E-mail: vania.costa63@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com período de estudos no Departamento de Investigações Educativas do CINVESTAV, México. É professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA) e o Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UEMG. Atualmente é Pró-Reitora de Extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Letramento, com ênfase nas práticas de leitura, Educação de Jovens e Adultos.

Walquíria Miranda Rosa

E-mail: wmrosa2032@yahoo.com.br

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) na linha História da Educação. Graduada em Pedagogia e mestre em Educação, com ênfase em História Social e Educação, pela UFMG. Professora de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da FAE/UEMG (NEPEJA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação FAE/UFMG (GEPHE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Profissão Docente, História da Educação, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.