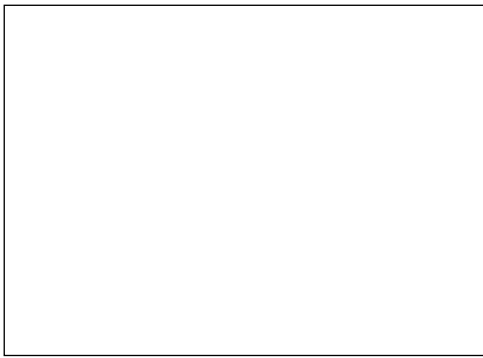


Educação do Campo

**Práticas em Educação de Jovens e
Adultos, Formação de Professores
e Alternâncias Educativas**

**Lourdes Helena da Silva
Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
(organizadoras)**



Educação do Campo

Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Alternâncias Educativas

Lourdes Helena da Silva
Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
(organizadoras)



Barbacena

Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais - EdUEMG

2016

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Reitor

Dijon Moraes Júnior

Vice-reitor

José Eustáquio de Brito

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 Observatório da Educação do Campo:
Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias
Educativas, Edital 038/2010/CAPES/INEP.

Sumário

Prólogo
Elisa Cragolinolo _____ 7

Apresentação _____ 23

Parte 1

Educação de Jovens e Adultos do Campo: processos e práticas no cotidiano do trabalho e da sala de aula

Trabalho e educação nas trajetórias de sujeitos da EJA em um assentamento de reforma agrária
Evely Cristine Pereira de Aquino,
José Eustáquio de Brito,
Vânia Aparecida Costa _____ 31

Modos de apropriação de material didático-pedagógico por educadoras de EJA em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais
Gilvanice Barbosa da Silva Musial,
Nágela Aparecida Brandão,
Dominick Lattuada Abreu Barbosa _____ 59

Diálogos entre um educador e educandos do MST em aulas de Química na modalidade EJA do Campo
Talita Simonato Santolin,
Paulo César Pinheiro,
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo _____ 87

Parte 2

O que os educandos da EJA do Campo nos dizem?

Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais
Vânia Aparecida Costa,
Walquíria Miranda Rosa,
Mônica Alcântara _____ 113

Compartilhando leituras de mundo, territórios e saberes tradicionais: contribuições de uma pesquisa ara a educação de jovens e adultos do campo

Carolina Rezende de Souza,

José Pereira Peixoto Filho _____ 141

Parte 3

Pensando a formação de educadores do campo

A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas?

Kátia Pinheiro Freitas,

Lourdes Helena da Silva _____ 169

O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do LeCampo da FAE/UFMG

Aline Aparecida Angelo,

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo _____ 193

Parte 4

A Alternância como estratégia metodológica para Educação do Campo

Pedagogia da alternância, construção do conhecimento & práxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vásquez e Freire

Milene Francisca Coelho Sobreira, _____ 217

Lourdes Helena Silva

O plano de estudo na articulação entre os tempos e espaços da formação por alternância

Érica Ferreira Melo,

Lourdes Helena Silva _____ 249

Prólogo

Elisa Cragolino

Este libro reúne un interesante conjunto de trabajos producidos por los investigadores del Observatório da Educação do Campo – Práticas da Educação de Jovens e Adultos; un colectivo formado por investigadores de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), Universidad del Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidad Federal de São João Del Rei (UFSJ) y los Grupos de Pesquisas – ECARA/UFV, NEPEJA/UEMG; movimientos sociales y sindicales del campo de Minas Gerais – MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra), FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) –.

La vinculación con los colegas del *Observatório* llega a través de una maestra que tenemos en común, la Dr^a Elsie Rockwell (DIE – CINVESTAV, IPN, México). Ella tuvo la intuición, bien fundada, de que con Vania Costa y sus compañeros *mineiros*¹ tendríamos mucho por compartir. Luego de un primer encuentro en Córdoba, nos reunimos en Belo Horizonte. Así, trabajando en seminarios, conociendo y debatiendo nuestras experiencias de investigación y extensión, visitando campamentos y asentamientos del MST, iniciamos un camino conjunto que estamos seguros continuará. Esperamos que estos encuentros se amplíen, conformando una red especializada en educación de jóvenes y adultos en espacios rurales, que involucre a otros investigadores de nuestros países y de Latinoamérica. Estamos trabajando para ello.

El rico intercambio de conocimientos y experiencias hizo evidente que, aunque investigando en contextos distintos, con historias políticas y sociales particulares, coincidimos en varios sentidos: en primer lugar en una manera de entender el trabajo académico desde las universidades públicas. Nuestras preocupaciones investigativas se

articulan con la tarea docente en el grado y el posgrado y con prácticas extensionistas, en un especie de movimiento circular donde cada una de estas tareas no hacen más que potenciarse.

Como señalábamos, nos unen además objetos de investigación: la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante EJA) y la Educación en espacios rurales (ER)/ do Campo (EC). Como irán descubriendo los lectores, el libro recupera investigaciones y prácticas extensionistas referidas a EJA, pero estas tienen una especificidad ligada a su espacio de indagación e intervención: las áreas de Reforma Agraria. De este modo los estudios se construyen en una interface entre Educación de Jóvenes y Adultos y Educación del Campo; confluencia que constituye un área de vacancia en Brasil y que en el caso del *Observatório* ha dado lugar a discusiones teóricas y metodológicas y orientaciones para la práctica educativa.

Desde el Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos que dirijo (CIFYH- FFYH- UNC), hace ya muchos años que venimos estudiando también esta intersección. Tratamos de comprender aquello que en Argentina ligan a estas dos denominadas “modalidades del sistema educativo”ⁱⁱ. Reconocemos su importancia política y social derivada de las múltiples condiciones que comparten: trabajan con poblaciones subalternas y podríamos decir, en muchas ocasiones, subalternizadas por el mismo sistema educativo que pretende educarlas. Han ocupado un lugar residual en las políticas públicas y en los últimos años, fueron reconocidas como “modalidades” y “jerarquizadas”, al menos a nivel de normas y discursos y de algunas iniciativas, como por ejemplo, se han creado programas y unidades técnico administrativas en los Ministerios de Educación y se desarrollan espacios de formación docente especializados. Tanto la EJA como la ER, históricamente, se han caracterizado por la falta de formación docente y de desarrollos curriculares específicos y hay una “homologación” con la educación infantil y con la educación urbana. Ambas son así objeto de preocupación por parte de organizaciones y movimientos

sociales que proponen proyectos alternativos; tienen como referente a la educación popular y aunque disputan, y se presentan como antagónicos al sistema de educación regular, articulan con el Estado. También coinciden en la forma de organizar el trabajo en las aulas, el plurigrado. Y este es reconocido como una dificultad, en lugar de aprovechar sus potencialidades. (Cragolino y Lorenzatti, 2013)

Compartimos entonces con las colegas del *Observatório* un objeto de estudio complejo que es resultado de la intersección que señaláramos. Sin embargo en Argentina no es corriente referirse a “Educación del campo”. Seguimos hablando de Educación Rural, ya que no se reconoce esta diferencia, que en el caso brasileño identifica a los espacios formativos desarrollados en, por y para los movimientos campesinos y de trabajadores rurales y los contrapone con aquellos orientados a mantener el *statu quo* y las formas económicas y sociales del agronegocio.

Como lo señalan en el primer capítulo Aquino, Brito y Costa, retomando a Caldart (2012, p. 257), se trata de “um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”. En el capítulo 3 de Santolin, Pinheiro y Nunes puede leerse una breve historia de la Educación del Campo y del MST y su proyecto educacional. Se menciona la ausencia, a nivel internacional, de un área de investigación sobre “Field Education o Education for the Field” y de referencias a las experiencias pedagógicas y en particular, y de esto se ocupan en su artículo, acerca de la enseñanza de la ciencia que se desarrollan en las escuelas. También en el capítulo de Pinheiro Freitas y de da Silva se hace alusión a la existencia de “dos campos” y dos proyectos educativos antagónicos y como es que desde el movimiento campesino se construye una propuesta como espacio de resistencia a las investidas del capitalismo y su lógica de exclusión de los sujetos que vive en este territorio. Mencionamos sólo estos capítulos, pero en realidad todo a

lo largo del libro el lector encontrará referencias a las particularidades de la Educación del Campo, tanto en términos de los sujetos que allí se encuentran, alumnos y educadores; los sentidos involucrados en sus prácticas, la necesidad de la formación de los maestros, las estrategias pedagógicas y el porqué de ciertas formas organizativas del tiempo y espacios de trabajo.

En mi país no se ha extendido la noción de Educación del Campo y esto, sin duda, tiene relación con el desarrollo de estos movimientos que resisten a las políticas extractivistas, la agricultura empresarial y la devastación social y ambiental que esta implica. Las organizaciones campesinas en Argentina son más recientes y no tienen la dimensión ni la fuerza de las existentes en el campo brasileño. Sólo algunas experiencias educativas de organizaciones que forman parte del MNCI (Movimiento Nacional Campesino Indígena) que participan en la CLOC (Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo) y VC (Vía Campesina) y que se referencian particularmente en el MST desde su praxis política y como constructor de espacios en las luchas contrahegemónicas, han comenzado a usar el término de “educación del campo”. Sin embargo se trata de una alusión acotada y no hay en la sociedad civil, en la academia ni en el sistema educativo argentino, debates que remitan a la distinción entre la educación del campo y la educación rural, que es tan clara en la literatura y en las definiciones y acciones militantes brasileñas.

Las cuestiones mencionadas nos interpelan. Sin desconocer la eficacia en la lucha política de las distinciones usadas por los compañeros y colegas de Brasil, nos permiten pensar y discutir la fertilidad en términos analíticos de estas separaciones en territorios educativos campesinos y territorios educativos ligados al mercado y al capital. Planteamos esta cuestión que ya estamos debatiendo con los colegas del *Observatório* y de otros centros académicos, porque que al menos, en el caso de Argentina, la realidad es mucho más enmarañada. Se advierten muchas imbricaciones y una complejidad

que deja ver rupturas pero también continuidades, apropiaciones de discursos y prácticas; resistencias pero al mismo tiempo negociaciones entre estos dos ámbitos que se presentan como irreconciliables porque remiten a mundos antagónicos. Espacios educativos donde además tiene un lugar central el Estado, o mejor dicho, los Estados en sus diferentes escalas: municipal-estadual y federal y sus interrelaciones que se configuran como relaciones de fuerza, lo que agrega todavía una mayor complejidad a la situación.

En esta línea de argumentación, nos parece interesante discutir si la separación entre “educación del campo” y “educación rural” permite reconocer con facilidad que los espacios escolares de la Reforma Agraria no son territorios “puros”, al margen o librados de las lógicas dominantes, sino objetos de conflictos y disputas. Se trataría, en este sentido, de uno de los espacios privilegiados de la lucha política. También cuestionarnos si y hasta qué punto, las prácticas que se observan en campamentos y asentamientos no sólo están constreñidos por condiciones materiales y guiados por convicciones políticas, sino también están atravesados por las historias sociales de los sujetos que allí participan. Trayectorias que configuran disposiciones, en el sentido en que lo planteaba Pierre Bourdieu, *hábitus*, que dan lugar maneras de pensar, de ver el mundo y actuar, que están ligados a las trayectorias de clase y formativas anteriores a la incorporación al movimiento, tanto de los alumnos como de los profesores de las experiencias educativas del MST.

En este sentido podemos reconocer fortalezas y potencialidades a la hora de tratar de superar formas escolares establecidas y hegemónicas, pero sin dejar de entender y explicar las dificultades que pueden observarse. Las formas educativas dominantes, que podemos rápidamente denominar “bancarias” (Freire), son parte de la vida social y tienen una historia en los “cuerpos”, y en las mentes de profesores y alumnos de los asentamientos. Los desafíos, en términos políticos y pedagógicos, son múltiples si podemos reconocer que, más allá de las intenciones, muchas prácticas y sentidos hegemónicos tienen una

fuerza y pregnancia que pueden atravesar los espacios educativos, aunque se trabaje con metodologías de la Educación Popular, se desarrollen dinámicas de asamblea y se proponga que la vida misma de los sitios de la Reforma Agraria y la lucha cotidiana constituyen el mayor espacio formativo. Esta afirmación no implica negar que la formación política, la militancia y la intención de construir nuevas formas de sociabilidad, trabajo y educación en los asentamientos y campamentos, hacen posible la generación de nuevas maneras de verse a sí mismo, el mundo y en este sentido habilitan la reconstitución de *hábitus* transformadores. Pero del mismo modo podemos pensar la existencia de prácticas contrahegemónicas en otros sitios del espacio rural que no son sólo los de la Reforma Agraria. O acaso ¿no existe la posibilidad, aunque sea limitada, y es importante desde el punto de vista político, intentar construir algunas experiencias alternativas desde escuelas que forman parte del mismo territorio del agronegocio?

Podemos interrogarnos, como lo hacen los colegas del *Observatório*, acerca de ¿qué sucede con los alumnos de las licenciaturas en educación do campo? ¿Quiénes son? ¿Cómo proyectan su futuro profesional y militante? En este sentido permítanme introducir algunas otras preguntas: ¿Se debe pensar su preparación sólo para las escuelas “del campo” o se puede apostar estratégicamente a su incidencia en los territorios de “la educación” rural y dar allí la disputa educativa y política? ¿Cómo lograr que profesores del sistema regular de la educación rural, formados en general sin cuestionamientos acerca de las desigualdades sociales, puedan reconocer la necesidad de una transformación en sentido cada vez más progresista? ¿Cómo enfrentar las políticas de un “Estado compensador” (Gudynas, 2012) que reconoce a “las escuelas del campo”, coloca importantes recursos en Programas específicos como PRONERA, que forma educadores y en estos procesos se alía con las universidades públicas de Brasil, pero que sigue sosteniendo y ampliando el modelo extractivista?

Estas son algunas de las cuestiones que consideramos interesante

seguir debatiendo y sobre las cuales los autores de este libro nos ayudan a pensar a través de sus textos.

En la Parte 1 – “EJA do Campo: processos e práticas no cotidiano do trabalho e da sala de aula”, se plantea el tema del trabajo en un asentamiento, sus dimensiones formativas y vínculos con la educación. El artículo de Aquino, Brito y Costa, muestra cómo las múltiples experiencias de los sujetos en el lugar de trabajo y en la lucha por los derechos a la tierra, permiten la comprensión de la relación de los sujetos de la EJA con el conocimiento escolar. Se identifican las tensiones que surgen cuando se produce el encuentro de moradores con distintas trayectorias y con una diversidad de formas de vivir y producir en el asentamiento. Se reconoce como interviene la condición y posición de género, las imágenes históricamente construidas sobre las mujeres rurales, la persistencia de la diferenciación de actividades productivas en el asentamiento y las implicancias que esto tiene para sus itinerarios educativos y laborales en términos de reinención de sus lugares sociales.

El cotidiano de las aulas, es analizado en dos de los capítulos siguientes. “Modos de apropriação de material didático-pedagógico por educadoras de EJA em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais”, de Musial, Brandão y Barbosa, y en el elaborado por Simonato, Pinheiro y Nunes “Diálogos entre um educador e educandos do MST em aulas de química na modalidade EJA do campo”.

Lo que me parece interesante aquí, pero también en los otros apartados, es que el enfoque sobre la particularidad de estos casos, no implica que aquellos seleccionados sean planteados como micromundos que se explican en sí mismo, sino espacios accesibles donde los investigadores pudieron ir visualizando las maneras singulares en que los procesos globales, más generales, a nivel estructural y simbólico se desarrollan. Ya sea cuando miran el uso y apropiación de los materiales educativos, como cuando se analiza los diálogos en una clase de química, las explicaciones no tienen que ver

ni con un deber ser pedagógico, ni con propiedades sustanciales de los actores involucrados, con la bondad o utilidad de los recursos en sí mismos, sino que remiten a condiciones y procesos que en cada caso configuran prácticas y relaciones singulares.

Por ejemplo en el capítulo 2 se trataba de identificar la diferencia y la distancia entre los materiales de enseñanza-aprendizaje extraídos de las actividades de los profesores de EJA que habían sido re TRABAJADOS dentro de la universidad y los modos de apropiación de otros dos educadores EJA también de áreas de reforma agraria, pero que no participaron en el proceso de preparación de este material. Lo que las autoras descubren es que, aún con diferencias, los educadores privilegiaron ciertos temas como Trabajo, Cooperación y Medioambiente y recurren a cierto “eclecticismo” en la elección de los materiales de apoyo y en las estrategias de enseñanza de la lectura y escritura, construyendo una suerte de “bricolaje”.

Lo que este apartado aporta además es el reconocimiento de un bagaje de saberes que se construyen en el cotidiano escolar y que salen a la luz cuando se emprenden este tipo de trabajo etnográfico. Conocimientos que son fundamentales a la hora de repensar los procesos y contenidos de la formación de los educadores de jóvenes y adultos y no sólo para las áreas de Reforma Agraria.

Sin desconocer las dificultades de su protagonismo dado su subalternidad en un Programa del Estado y el incremento de las restricciones que suponen las actuales condiciones presupuestarias, pensamos en los términos en que lo hace Batallán cuando se refiere a los maestros como “subalternos poderosos” (Batallán, 2007: 181). Se trataría de aprovechar y potenciar su posición en tanto “tendrían poder para tomar decisiones pedagógicas dentro del aula”, pudiendo habilitar de este modo prácticas alternativas o al margen de la normativa estatuida (Cragolino, 2009). Pero para ello, como veremos en una sección específica, es fundamental repensar los procesos formativos de esos docentes.

Aunque hay referencias que dan pistas todo a lo largo del libro, hay apartados que se refieren específicamente a los educadores y sus procesos formativos. En la Parte 3 – “Pensando a formação de educadores do Campo”, el lector encontrará el capítulo de Pinheiro Freitas y de da Silva “A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas”. Allí se realiza una revisión bibliográfica, para advertir luego el lugar de ruptura y resistencia que supone la formación que es pensada en conjunto desde los movimientos sociales y universidades y con apoyo del Estado a través de PRONERA. Destacan su propuesta teórica y metodológica innovadora orientada por concepciones y prácticas que desafían una realidad que muestra lo mucho que hay por hacer en términos de formación docente. Construyen argumentos que les permiten sostener la necesidad de una política pública que garantice una formación inicial y continua y condiciones de trabajo adecuadas para los educadores de EJA del campo.

En la misma línea de argumentación, en el Capítulo 5, “O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do LECAMPO da FAE/UFMG”, se plantea la necesidad de un proceso diferenciado para la selección, inicial y continua, de los docentes del campo y programas formativos específicos. Las autoras, de Angelo y Nunes reconstruyen a partir de entrevistas y utilizando la teoría de la enunciación de Bakhtin, los sentidos que circulan en los cursos de Licenciatura en Educación del Campo, para tratar de entender como los estudiantes se están apropiando del discurso que sustenta el Movimiento de Educación del Campo. El estudio da argumentos para comprender lo que constituye a estos estudiantes, futuros profesores, en actores políticos, cuando son formados como sujetos de cambios, responsables de sus prácticas y con posibilidades de integrar conocimiento, vida y arte, a través de una práctica que haga posible transformar los territorios e instituir una nueva lógica de producción y vida que confronte con el que se quiere imponer como único: el

modelo del agronegocio.

Así como se trabaja sobre los educadores también encontramos en el libro apartados que se refieren a O que os educandos da EJA do Campo nos dizem? Se trata de la sección 2 que incluye artículos de Costa, Rosa y Alcântara, que en el Capítulo 6 presentan “Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais”. El trabajo pretende ampliar la comprensión sobre los procesos de alfabetización y de escolarización de adultos rurales. Tomando como referencia los *Novos Estudos sobre Letramento - New Literacy Studies* (NLS) y los aportes de Paulo Freire, se trata de discutir con mitos socialmente contruidos que ligan ruralidad a analfabetismo y terminan culpabilizando a trabajadores rurales y campesinos de su falta de acceso a un recurso o tecnología social supuestamente universal y neutra. La reconstrucción de la manera en que la escolarización y la literacidad hacen parte de la vida de los asentados adultos, el reconocimiento de la fuerza coercitiva que el movimiento social ejerce en relación al valor del estudio y de la escuela, entre otros hallazgos, permite a las autoras discutir las dificultades que implica para el proyecto educativo del MST, la apropiación de una cultura escolar que concibe a la “escritura como un bien en sí”. Se trataría, en cambio, de reconocer los múltiples de espacios de literacidad por los que transitan los asentados y que no se limitan a la escuela; observar, considerar y trabajar la relación oralidad/escritura, la relación de los saberes que son producidos y transmitidos por cada una y en relación entre ellas y los valores sociales que se configuran a través de la EJA.

En el Capítulo 7 – “Leituras de mundo e territórios de educandos da Educação de Jovens e Adultos do Campo”, de Rezende de Souza y Pereira Peixoto, se presenta la experiencia desarrollada a partir de “oficinas pedagógicas”, inspiradas en Paulo Freire, realizadas en una comunidad rural del Estado de Minas Gerais. Se trata de analizar como los alumnos construyen sus territorios materiales y existenciales y discutir con estereotipos que existen. El capítulo aporta una interesante

descripción y valoración de la estrategia metodológica que incluyó una variedad de “mediadores culturales” y dispositivos y reflexiones sobre los límites y las contribuciones de las actividades realizadas, para la EJA del Campo.

En la última parte del libro el lector también encontrará una sección dedicada a la **Alternância como estratégia metodológica para Educação do Campo**. Allí se incluye el Capítulo 8 – “Pedagogia da Alternância, construção do conhecimento & práxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vázquez e Freire” de Coelho y de da Silva. Se identifica en este apartado la expansión de una estrategia pedagógica para los pobladores del campo, cuya dinámica posibilita la interacción de un tiempo-escuela y tiempo-comunidad. Está orientada por la búsqueda de una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica; la relación entre la acción y un modo de interpretar la realidad, con el propósito de transformarla. El eje del capítulo se encuentra en la noción de praxis, que es objeto de una interesante revisión histórica que recupera las principales referencias, sobre todo en la literatura marxista, para detenerse luego en los “niveles de Praxis” de Vázquez y en la concepción de Praxis en Freire. Se reconocen en ambos la inspiración marxista y las convergencias entre los conceptos de praxis reiterativa, praxis creativa y praxis reflexiva de Vázquez (1979) con las nociones de “educação bancária, educação problematizadora e práxis autêntica”.

Por su parte en el capítulo 9 – “O Plano de Estudo (PE) na articulação entre tempos e espaços da formação por alternância”, Melo, y Silva, se detienen en el PE, al considerar su importancia en la articulación entre los diferentes tiempos y espacios que constituyen el proceso de formación, esto es familia y escuela, práctica y teoría, trabajo y educación. Aquí nuevamente es el trabajo etnográfico el que permite contrastar lo que realmente sucede en la realidad, más allá de las formulaciones y de las intenciones de los protagonistas. Se identifica así la presencia de algunas limitaciones y contradicciones en el desenvolvimiento del PE en cuanto un instrumento articulador de los diferentes tiempos y espacios de procesos

de formación por alternancia.

Hemos presentado, hasta aquí, una breve síntesis de las cuatro secciones y cada uno de los capítulos. Al llegar al final del libro el lector encontrará muchas pistas para intentar aproximarse a varias cuestiones que he intentado presentar: ¿Cuáles son las condiciones sociohistóricas, los fundamentos políticos, los presupuestos teóricos y metodológicos de diferentes prácticas de EJA construidos en el campo *mineiro*? ¿Qué sucede concretamente en las aulas, en el momento en que se produce el encuentro entre los alumnos y los maestros? ¿Qué se hace? ¿Qué se dice y cuáles son los fundamentos de estas prácticas y discursos? ¿De qué manera las trayectorias de los sujetos, ya sea alumnos jóvenes y adultos de las escuelas, los estudiantes de la licenciatura en Educación del Campo y los docentes inciden, hacen posibles apropiaciones o distanciamientos respecto a las propuestas formativas? ¿Qué formas organizativas y pedagógicas de los tiempos y espacios escolares son posibles y pueden relevar mayor potencial, considerando la realidad de los trabajadores del campo?

Estos interrogantes, como lo he adelantado, son los mismos que nos planteamos desde el Programa de Investigaciones y Extensión que coordino y muestran que estamos ligados con los colegas del *Observatório* por coincidencias ético políticas y aproximaciones teóricas y metodológicas, porque son estas las que orientan nuestras preguntas, dan fundamento a las preocupaciones y los hallazgos y reflexiones.

En este sentido, el libro que presento contribuye a muchos debates y realiza aportes significativos. A modo de cierre presento alguno de ellos: en primer lugar destaco la posición epistemológica que orienta el conjunto de trabajos: las búsquedas investigativas, el cuestionamiento de la realidad y la capacidad de sostener preguntas que permitan desechar las primeras impresiones y las respuestas rápidas. Me refiero a las formas y discursos establecidos, que pueden tranquilizarnos porque muestran ciertas “certezas”, que pueden parecer mejores que la incertidumbre, pero que a menudo obturan, o al menos dificultan,

la posibilidad de seguir cuestionando la realidad, reconocer su complejidad y dialéctica. En el libro, hay un interés por sostener preguntas que posibiliten nuevos conocimientos.

Y aquí el segundo gran aporte del libro tiene que ver con los propósitos de las investigaciones. No se trata de llegar a “verdades absolutas”, irrefutables en los círculos científicos y académicos, sino lograr conocimientos “bien fundados” teórica y metodológicamente, pero que además puedan contribuir a cuestionar y mejorar las prácticas educativas de EJA en la Educación del Campo. En este sentido nos reconocemos también con las colegas del *Observatório* al preguntarnos el ¿para qué? y el ¿para quién? de las búsquedas e interrogantes.

Hay entonces posicionamientos ético políticos, que tienen que ver con ser universitarios de universidades públicas (sostenidas por recursos de todos los habitantes y trabajadores de nuestros países y con la responsabilidad que esto supone), que apuestan a transformaciones no sólo en los territorios del campo, sino a nivel social global. Que admiten que las formaciones sociales dominantes no son las únicas y que es posible “construir otros mundos donde quepamos todos”.

En estos procesos de transformación, la educación es una dimensión estratégica y lugar fundamental en la lucha política. En las escuelas regulares del sistema educativo coexisten y se enfrentan distintos sujetos colectivos, que producen escuela, más allá de la intencionalidad estatal y de las clases dominantes de imponer la reproducción de un orden que se presenta como universal e inmutable. Esto lo señalaban Ezpeleta y Rockwell (1983), hace más de 30 años en sus textos que son fundantes de la etnografía latinoamericana y que nos siguen interpelando. En “Escuelas y clases subalternas” planteaban que precisamente la escuela es uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases dominadas. Sostenían que para estas clases “la educación constituye un interés objetivo y se configura no sólo como un atributo requerido para la sobrevivencia material, sino que se liga fundamentalmente a la posibilidad de trascender

la explotación, y transformar la trama de relaciones que define su posición y modo de existir en la sociedad” (Ezpeleta y Rockwell, 1983: 72). Y en este sentido es que se entienden las reivindicaciones y las acciones puestas en juego por los movimientos sociales del campo y que las autoras del libro reconocen.

Los compañeros están todo el tiempo preguntándose ¿Qué es esto de educación del campo? ¿Cuáles son sus aportes? ¿Cuáles son sus avances y cuáles son las dificultades? ¿Qué podemos hacer para acompañar desde los espacios académicos en estos procesos?

Esta batalla por construir escuelas y espacios educativos alternativos y por formar educadores que faciliten y acompañen procesos de resistencia y reconstrucción de los nuevos mundos, supone un análisis de la realidad, de las condiciones materiales y simbólicas de los territorios “mineiros”, y de los sujetos implicados que, como lo hacen los autores, es necesario conocer para poder transformar. No se trata entonces simplemente de describir contextos y experiencias (telones de fondo donde transcurren las acciones) sino, como lo hacen las colegas del *Observatório*, preguntarse por las condiciones históricas concretas, las relaciones sociales profundas que las atraviesan, las trayectorias de los sujetos, las prácticas y sentidos construidos.

Los cuestionamientos son muchos, pero a la vez muy estimulantes. El libro, en este sentido, supone un camino de búsquedas e interpelaciones que entiendo ayudará a interesados en las problemáticas de la Educación de Jóvenes y Adultos y Educación en el campo a seguir interrogándose y buscar sus propias respuestas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

BATALLAN, Graciela. *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Ed Paidos, Buenos Aires, 2007, p. 181.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CRAGNOLINO, Elisa. “La incorporación de escuelas y maestros en políticas de Desarrollo Rural. Desafíos para hacer frente a la resignación”. En: Jalcione Almeida e João Armando Dessimon (Organizadores) *Políticas públicas e desenvolvimento rural no Cone Sul*, Editor Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Associação Holos Meio Ambiente e Desenvolvimento. Porto Alegre, 2009, p. 127-146.

CRAGNOLINO, Elisa y LORENZATTI, María del Carmen. “Educación rural y de jóvenes y adultos. Perspectivas y problemáticas en convergencia”. En: *VIII Jornadas de Investigación en Educación*. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Huerta Grande, Córdoba, 2013.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. “Escuela y clases subalternas”. En: *Cuadernos Políticos 37*, México, 1983, p. 70-80.

GUDYNAS, Eduardo. Estado compensador y nuevos extractivismos. *Nueva Sociedad*, n.237, 128-146, Enero/Febrero, Buenos Aires, Argentina, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía da práxis*. Tradução de Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Revisores: Eunice de Almeida. Cláudia Pessoa.

ⁱ Mineiro: natural o habitante de Minas Gerais / Brasil. Adaptado de Minidicionário da Língua Portuguesa, Silveira Bueno, São Paulo, Ed. FTD SA, 2000. [Nota do revisor].

ⁱⁱ La Ley Nacional de Educación 26206, vigente en Argentina desde el año 2006, reconoce a la Educación rural y la Educación de Jóvenes y Adultos como dos de las ocho “modalidades” del sistema educativo. Por modalidad se entiende “...opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.” (LEN, Art. 17).

Apresentação

Com a presente publicação temos o prazer de apresentar parte dos estudos e reflexões realizadas no âmbito do Projeto Observatório da Educação do Campo - Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas que, financiado pelo Edital 038/2010/CAPES/INEP, foi realizado numa dinâmica de parceria envolvendo Programas de Pós Graduação em Educação de três universidades públicas - Universidade Federal de Viçosa, Universidade do Estado de Minas Gerais, Universidade Federal de São João Del Rei; Grupos de Pesquisas – ECARA/UFV, NEPEJA/ UEMG; movimentos sociais e sindicais do campo de Minas Gerais – MST-MG, FETAEMG, MAB. Em sua proposição, o Observatório da Educação do Campo teve como objetivo geral implementar um programa de pesquisa articulado em rede, a partir de um levantamento sistemático e da produção de dados e análises sobre as experiências de EJA presentes no meio rural em Minas Gerais, dando ênfase às dimensões das práticas educativas, aos processos de alfabetização e letramento e às dinâmicas pedagógicas construídas no interior dessas experiências educativas.

Na origem da proposta do Observatório da Educação do Campo, destaca-se a parceria institucional entre universidades públicas e movimentos sociais e sindicais do campo em Minas Gerais, na realização do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, integrante do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), orientado para a alfabetização de jovens e adultos integrantes dos movimentos de luta pela terra e para a formação de educadores e educadoras de assentamentos e acampamentos de reforma agrária de Minas Gerais. A riqueza das experiências e reflexões acumuladas ao longo de mais de uma década de execução deste projeto, aliada a escassez de informações sistematizadas sobre as condições e os resultados de suas propostas pedagógicas orientaram, por sua vez, a realização da 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 que, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG), buscou analisar os impactos, avanços e limitações do processo de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária em Minas Gerais (SILVA; COSTA, 2014).

Os resultados do conjunto dessas ações de pesquisas e extensão, aliados às práticas, reflexões e debates produzidos pelo conjunto dos parceiros institucionais, contribuíram para consolidar um volume de produções teóricas em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em áreas de Reforma Agrária que revelaram, entre outros aspectos, a existência de uma diversidade de processos e práticas educativas presentes na realidade do campo que nos exigia um repensar sobre a concepção de EJA orientadora das práticas, reflexões e investigações construídas em nossa sociedade. Uma concepção de EJA na qual, conforme analisa Canário (2000), para além das práticas de alfabetização de adultos e formação profissional, dê conta de incorporar a diversidade de outras práticas educativas existentes no meio rural, como animação sociocultural, desenvolvimento local, reconhecendo a diversidade dos sujeitos jovens e adultos residentes no campo. Enfim, uma concepção de EJA que incorpore efetivamente os princípios norteadores da Educação do Campo.

E neste aspecto reconhecemos que, apesar do movimento da Educação do Campo ter se consolidado no cenário político e acadêmico nacional nos últimos 15 anos - com conquistas efetivadas pelos movimentos sociais e sindicais por políticas públicas de Estado para os sujeitos do campo e com um volume crescente e significativo de trabalhos acadêmicos e publicações científicas nessa área, ainda não temos muitos estudos que se inscrevem na interface educação de jovens e adultos e educação do campo. E neste aspecto, cabe ressaltar

que a despeito das conquistas do movimento da Educação do Campo e do crescente volume de trabalhos e publicações científicas produzidas nesses últimos 15 anos, ainda são poucos os estudos que se inscrevem na interface educação de jovens e adultos e educação do campo. A identificação dessa lacuna teórica e a presença de um significativo conjunto de práticas e experiências dispersas de Educação de Jovens e Adultos no cotidiano do campo brasileiro, demandando estudos mais específicos, forneceram os contornos teórico-metodológicos do programa de estudos Práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas realizado no âmbito do Observatório da Educação do Campo.

Assim, com o propósito de uma revisão da concepção de Educação de Jovens e Adultos, buscamos a identificação, o confronto e o aprofundamento das diferentes propostas e práticas de EJA em construção na atualidade do campo brasileiro, de maneira a responder as seguintes questões: quais os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as diferentes práticas educativas em EJA construídas no campo? Em relação aos processos de letramento de jovens e adultos no campo, que concepções de alfabetização os educadores do campo evidenciam? Como essas concepções de alfabetização podem ser compreendidas a partir de uma perspectiva de letramento? Que dimensões da educação do campo se expressam nestas concepções? Que práticas de alfabetização têm sido construídas nas experiências de educação de jovens em desenvolvimento no campo? Na perspectiva da alternância, a partir de uma identificação e caracterização das experiências de EJA do campo que utilizam estratégias e/ou dinâmicas articuladoras de diferentes lógicas, espaços e tempos no processo de formação, emergiram as seguintes questões: Quais representações de alternância dos sujeitos envolvidos nestas experiências educativas? Que práticas e relações educativas têm sido construídas? Quais instrumentos e dispositivos pedagógicos utilizados? Que demandas a utilização da estratégia pedagógica apresenta para a formação de

professores de EJA do campo?

A partir desse conjunto de questões, oriundas das pesquisas e das práticas de extensão desenvolvidas pelos integrantes do Observatório da Educação do Campo em Rede foram realizadas um conjunto de pesquisas integradas sobre a educação de jovens e adultos do campo, numa dinâmica que possibilitou, além do fortalecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação e dos grupos de pesquisas das instituições parceiras, uma articulação da pós-graduação, licenciaturas e professores da educação básica das escolas do campo, em um exercício e aprendizado de construção da pesquisa em rede, colaborativa e em diálogo com a realidade da educação do campo. É desse processo de consolidação da parceria entre universidades, programas de pós-graduação, movimentos sociais, sindicais e educadores do campo na constituição de uma rede de pesquisa cujo eixo de investigação foi a EJA do Campo, que tem origem o conjunto dos trabalhos aqui publicados.

Na primeira parte, intitulada EJA do Campo: processos e práticas no cotidiano do trabalho e da sala de aula, são apresentados os textos: Trabalho e educação nas trajetórias de sujeitos da EJA em um assentamento de reforma agrária - Evely Cristine Pereira de AQUINO - PPGE/UEMG, José Eustáquio de BRITO - PPGE/UEMG, Vânia Aparecida COSTA - PPGE/UEMG, Modos de apropriação de material didático-pedagógico por educadoras de EJA em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais - Gilvanice Barbosa da Silva MUSIAL - PPGE/UEMG, Nágela Aparecida BRANDÃO, Dominick Lattuada Abreu BARBOSA e Diálogos entre um educador e educandos do MST em aulas de química na modalidade EJA do campo, Talita Simonato Santolin, Paulo César PINHEIRO, Maria do Socorro Alencar Nunes MACÊDO. Na segunda parte, O que os educandos da EJA do Campo nos dizem? Estão os textos: Concepções de escrita de educandos da eja de um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais, Vânia A COSTA - PPGE/UEMG, Walquíria M. ROSA - FaE/

UEMG, Mônica ALCÂNTARA - PPGE/UEMG e Leituras de mundo e territórios de educandos da educação de jovens e adultos do campo, Carolina Rezende de SOUZA - PPGE/UEMG, José Pereira PEIXOTO FILHO - PPGE/UEMG. Na terceira parte, Pensando a formação de educadores do Campo, são apresentados os textos: A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas? Kátia Pinheiro FREITAS - PPGE/UFV, Lourdes Helena da SILVA - PPGE/UFV e O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do LECAMPO da FAE/UFMG, Aline Aparecida ANGELO, Maria do Socorro Alencar Nunes MACÊDO. Na quarta e última parte, A Alternância como estratégia metodológica para Educação do Campo, estão os textos: Pedagogia da Alternância, construção do conhecimento & praxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vasquez e Freire, Milene Francisca Coelho Sobreira, Lourdes Helena da SILVA e O Plano de Estudo na articulação entre tempos e espaços da formação por alternância, Érica Ferreira MELO, Lourdes Helena SILVA.



Parte 1

*Educação de Jovens e
Adultos do Campo:
processos e práticas no
cotidiano do trabalho e
da sala de aula*

Trabalho e educação nas trajetórias de sujeitos da EJA em um assentamento de reforma agrária

*AQUINO, Evely Cristine Pereira de¹
BRITO, José Eustáquio de²
COSTA, Vânia Aparecida³*

Introdução

Neste artigo, aborda-se o trabalho no campo como ponto de encontro de narrativas de sujeitos sem-terra acerca de suas trajetórias de escolarização. O texto deriva de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG), vincula-se ao Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (NEPEJA) da FaE/UEMG e integra o projeto do Observatório da Educação do Campo.

A Educação do Campo, entendida como “[...] *um fenômeno da realidade brasileira atual*”, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p.

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). e-mail

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da UEMG. e-mail

3 Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UEMG. e-mail

4 Pesquisa intitulada *Trajетórias humanas de homens e mulheres da Educação de Jovens e Adultos e a tensa luta pela leitura da palavra em um assentamento de reforma agrária*, desenvolvida por Evely Cristine Pereira de Aquino, sob a orientação de José Eustáquio de Brito e coorientação de Vânia Aparecida Costa. A pesquisa foi financiada pela CAPES no ano de 2012, por meio da bolsa do Observatório da Educação do Campo e, em 2013, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

5 Grifo da autora.

257), tem chamado atenção para a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e, desse modo, impulsionado a produção de experiências, políticas públicas e pesquisas sobre essa temática. Nesse contexto, em 1998, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A experiência histórica do PRONERA orientou o foco da pesquisa para um projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, especificamente vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Minas Gerais. A partir desse critério, identificamos o projeto de extensão *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, desenvolvido em quatro projetos no período de 2000 a 2011, em assentamentos e acampamentos vinculados ao MST e à Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG).

Em fase preliminar da pesquisa, recorremos aos relatórios parciais e finais do referido projeto de extensão, sob a guarda do NEPEJA/FaE/UEMG, para o mapeamento das áreas do MST que participaram das quatro edições do projeto. Desse modo, foi identificado o assentamento Dois de Julho, ocupado em 1999, como local potencial a ser investigado. Esse assentamento, localizado nos municípios de Betim e Esmeraldas, que integram a Região Metropolitana de Belo Horizonte, constituiu uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ano 2000 vinculada ao Movimento de Educação de Base (MEB), que, em dezembro do mesmo ano, foi inserida no Projeto *Educação, Campo e Consciência Cidadã*. A presença da luta pela educação desde os primeiros anos da ocupação e o acúmulo de experiências em atividades do PRONERA foram elementos fundamentais para a escolha do assentamento Dois de Julho como local de realização da pesquisa, além da proximidade relativa⁶ de Belo Horizonte, o que facilitou os deslocamentos durante a pesquisa de campo.

Os relatórios do *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã* indicam uma média de doze educandos cadastrados no Dois de Julho

6 O deslocamento de Belo Horizonte a Betim realizado de ônibus e metrô dura aproximadamente 2 horas.

em cada projeto. Esses documentos, juntamente com as observações feitas em campo, evidenciaram a predominância de um público adulto e idoso nas turmas de EJA. A inserção no campo da pesquisa foi viabilizada, inicialmente, mediante contato com um representante do Setor de Educação do MST/MG e, em outros momentos, com o acompanhamento de uma das lideranças do assentamento durante toda pesquisa de campo. A partir das observações feitas no assentamento, da aproximação em relação aos sujeitos e da leitura de documentos relacionados ao assentamento, foi possível reconstruir o problema e objetivos da pesquisa. Desse modo, investigamos as trajetórias de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras sem-terra tendo por eixo a inserção nos projetos desenvolvidos no interior do PRONERA.

Dentre o conjunto de questões refletidas na pesquisa, conferimos destaque, neste artigo, à relação trabalho-educação nas trajetórias dos sujeitos da EJA do assentamento Dois de Julho. Na primeira parte, fazemos uma apresentação do campo da pesquisa, apontando desafios postos pela dinâmica de um assentamento de reforma agrária localizado no entorno de um centro urbano. Em seguida, descrevemos as principais decisões tomadas no processo de pesquisa referentes à abordagem teórico-metodológica e à produção dos dados que subsidiaram a realização da pesquisa. Na terceira parte do texto, abordamos a questão do trabalho no assentamento, suas dimensões formativas e os vínculos com a educação. Concluimos o artigo destacando o quanto as múltiplas vivências dos sujeitos da pesquisa no mundo do trabalho e na luta pelo direito a terra apontam questões relevantes para a compreensão da relação dos sujeitos da EJA com o conhecimento escolar.

1 O campo da pesquisa: o assentamento Dois de Julho

O assentamento Dois de Julho possui 821,0519ha de área que abrangem os municípios de Betim e Esmeraldas. O rio Paraopeba faz a divisa do assentamento com o município de Juatuba. A área em

Betim localiza-se no bairro Vianópolis, que fica às margens da rodovia MG-050, sua principal via de acesso, e o situa a, aproximadamente, 15 km do centro do referido município. O entorno do assentamento comporta diferentes configurações do rural, onde percebemos a existência de fazendas, que em certos momentos absorvem a mão de obra de moradores do assentamento, condomínios e hotéis-fazenda, que servem de refúgio para a classe média da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

O assentamento ocupa as terras da antiga fazenda Ponte Nova. De acordo com material produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE)⁷, em 2011, “a fazenda Ponte Nova fazia parte de um complexo de fazendas ligada à fazenda Serra Negra” (p. 50), datada do século XVIII. As propriedades abasteciam a região mineradora de Minas Gerais com produtos agropecuários. Durante o século XIX e XX, a antiga fazenda Ponte Nova foi importante para o desenvolvimento do distrito de Vianópolis, atualmente denominado Regional Vianópolis. A decadência da fazenda deu-se com a morte de seu proprietário nos anos de 1980. A fazenda ficou sob a responsabilidade de um dos herdeiros, Marcos Paula Ferreira:

Dado seu insucesso na gestão da fazenda, Marcos passou a viver da cobrança de pedágio de pescadores que atuavam às margens do Rio Paraopeba e do desmatamento ilegal para a produção de carvão vegetal, feito em carvoarias implantadas clandestinamente dentro da propriedade. Relatos orais denunciam que havia trabalho compulsório na Fazenda. Por esta razão, recebeu sucessivas multas das autoridades ambientais e do trabalho, e a Fazenda Ponte Nova foi declarada improdutiva pelo INCRA em 1999, quando foi ocupada pelo MST. (FUNARBE, 2011, p. 62-63).

⁷ Este material, publicado em 2011, é o *Dossiê de Tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento Dois de Julho*, produzido pela Fundação Artístico-Cultural de Betim (FUNARBE), Prefeitura de Betim e Miguilim – cultura e meio ambiente. O material compõe os documentos do processo de tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento pela importância econômico-social da antiga fazenda Ponte Nova para história de Betim. O perímetro de tombamento compreende uma área de 85.491 m². A leitura do Dossiê foi indicada pelo coordenador do assentamento durante a pesquisa de campo. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/patrimoniocultural/bens_tombados_e_inventariados>. Acesso em: 14 de maio de 2013.

O nome do assentamento Dois de Julho faz referência à data de ocupação da antiga fazenda. Os trabalhadores organizados produziram uma paisagem onde coexistem no assentamento edificações do século XIX⁸ e as barracas de lona típicas do processo de ocupação. O antigo, carregado de memórias da concentração fundiária em decadência nesse contexto, encontra-se atravessado pela configuração contemporânea da força da luta coletiva pela terra.

As famílias ali instaladas moravam principalmente em Betim, Contagem e Ibirité, nas adjacências de áreas industriais. Na ocupação, organizaram-se no entorno das edificações da antiga fazenda, mapeadas pela FUNARBE como: *Sede, Casa de Arreios, Paiol, Curral, Quarto de Arreios, Depósito de Grãos, Baias de Ordenha, Silo, Escola ou Casa do Porteiro, e Cemitério*. Assim, as famílias moram em algumas dessas edificações, outras em casas de alvenaria e a maioria em barracas construídas com diversos materiais, tais como: lona, bambu, madeira e placas de metal. A precariedade das moradias deixa as pessoas a mercê das condições climáticas.

O Dois de Julho, mesmo depois de quinze anos de ocupação, ainda apresenta feição de acampamento. O processo de regulamentação do assentamento está em andamento. Na *Planta de Anteprojeto de Parcelamento/Delimitação de Reserva Legal*, material que compõe o Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), elaborado por técnicos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), consta a divisão de 63 lotes no Dois de Julho, com áreas que variam de 4 a 10 ha; duas áreas comunitárias, que compreendem o núcleo histórico do assentamento (área das edificações da antiga fazenda); e áreas de reserva legal, reserva florestal e de preservação ambiental permanente. De acordo com relato do coordenador do assentamento, por enquanto, 49 famílias serão assentadas, sendo que se encontra em andamento a análise da

8 O período de construção das edificações não tem data exata: "A sede da Fazenda, em estilo colonial, deve ter sido construída no final do século XIX e vem sofrendo um intenso processo de degradação [...]" (FUNARBE, 2011, p. 6).

documentação de outras quatorze famílias para a ocupação de todos os lotes. Nem todas as famílias residem e trabalham no assentamento. Percebemos que as diferentes formas de organização, provocadas pela situação de lentidão no processo de assentamento das famílias, são motivo de tensões entre os sujeitos.

2 O processo de produção dos dados da pesquisa

A pesquisa desenvolve-se a partir da abordagem qualitativa (FLICK, 2009). Nessa abordagem, interessa-nos o pressuposto de que as perspectivas dos sujeitos participantes da pesquisa, seus conhecimentos, experiências e vivências em determinados contextos possam ser investigados. Situada nesse quadro de referência, a história oral é a metodologia⁹ que julgamos adequada para desenvolver a investigação. Na história oral, as entrevistas são consideradas o centro da pesquisa, conforme salienta Meihy e Holanda (2011):

Trata-se de centralizar os testemunhos como ponto fundamental, privilegiado, básico, das análises. História oral como metodologia implica formular as entrevistas como um epicentro da pesquisa. Tudo giraria em torno delas, que atuariam como força centrífuga das preocupações. (p. 72).

Os autores destacam também que é necessário considerar uma série de procedimentos, que vão desde a elaboração do projeto de pesquisa em história oral à realização das entrevistas, seu tratamento, conferência com os entrevistados, devolução aos entrevistados e arquivamento. Trabalhada como metodologia, a história oral implica uma discussão teórica acerca do conceito de memória, visto que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, recorrem às suas lembranças, que são constituídas a partir da relação que estabelecem com os grupos dos quais fazem parte. Halbwachs (2006) discute que há tantas

⁹ Há debates sobre o *status* da história oral. Ferreira e Amado (2005) explicitam os argumentos dos que a utilizam de três formas, como técnica, disciplina e metodologia. Já Meihy e Holanda (2011) acrescentam mais duas possibilidades de uso história oral, como ferramenta e forma de saber.

imbricações entre memória individual e memória coletiva que se pode admitir a impossibilidade de uma memória estritamente individual, sendo “que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (p. 69).

As lembranças expressas nas narrativas dos sujeitos não são imagens intactas do passado, mas sim reconstruções desse passado a partir da vivência no presente. Sobre esse aspecto, Halbwachs (2006) comenta que “[...] a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (p. 91).

Ao considerar esse pressuposto de que a memória é reconstruída na relação com nossos grupos de referência, interrogamos: em que medida a participação nas lutas pela terra e pelo direito à educação possibilita a reconstrução das memórias dos adultos e idosos do assentamento Dois de Julho na sua relação com o trabalho? Que lembranças emergem quando os sujeitos falam de suas experiências de trabalho? Além dos grupos como imprescindíveis à constituição da memória coletiva, Halbwachs (2006) destaca o tempo e o espaço como suportes da memória e construções também coletivas. Então, quais são as relações com o tempo e com o espaço quando os adultos e idosos falam de suas experiências de trabalho? Essas questões acerca das relações com o trabalho não foram o foco principal da pesquisa. Contudo, ao longo do processo de pesquisa, foram evidenciando-se como ponto de encontro das trajetórias dos sujeitos da EJA.

Bosi (2003) chama atenção para a importância de recolhermos o máximo de informações possíveis sobre os sujeitos da pesquisa antes de realizar as entrevistas. A partir dessa orientação, consideramos fundamental fazer incursões ao assentamento para aproximarmos dos sujeitos e conhecermos a dinâmica local. A primeira incursão ao

campo foi em dezembro de 2012 e as outras ocorreram durante o ano de 2013, num total de dezesseis incursões. Nesses momentos, foram feitas observações, participação em reuniões, visitas às casas dos moradores do assentamento e às áreas de produção. Durante toda pesquisa de campo, foram produzidas “notas de campo” (GIBBS, 2009) tanto no decorrer do período de permanência no assentamento quanto logo após, seja no traslado de Betim a Belo Horizonte ou em casa. As notas foram fundamentais para produção e análise dos dados da pesquisa.

Para o mapeamento e construção do perfil dos sujeitos que participaram das turmas de EJA no assentamento, foram utilizadas fichas de identificação, compostas pelos seguintes itens: dados pessoais, inserção no MST, participação em organizações/movimentos sociais, trabalho e escolaridade. Foram preenchidas 24 fichas, dentre as quais havia treze mulheres e onze homens, com idades entre 33 a 77 anos. O aprofundamento em algumas histórias dos adultos e idosos foi feito mediante a realização de entrevistas de história oral temática (MEIHY; HOLANDA, 2011), por possibilitarem provocações temáticas acerca das trajetórias dos sujeitos. Desse modo, destacamos como pontos de interesse: a escolarização na infância e adolescência, a inserção no MST, a inserção em turmas de EJA no assentamento e em outros contextos. As entrevistas foram realizadas em julho de 2013, com oito pessoas, quatro homens e quatro mulheres, com idades entre 44 e 77 anos. Sete entrevistas foram realizadas individualmente e uma com um casal. Destas, três foram gravadas em áudio e vídeo e quatro apenas em áudio. Esse material foi transcrito de forma literal, textualizado¹⁰ e, no primeiro semestre de 2014, foi apresentado e lido para os sujeitos para conferência, validação e autorização de uso das narrativas na pesquisa. Essa prática de tratamento das entrevistas e suas implicações na relação pesquisador/entrevistador e entrevistado é compreendida como

10 O processo de textualização tem como objetivo organizar a transcrição de modo a torná-la mais acessível ao leitor, com adequação quanto às normas gramaticais e ortográficas e eliminação de palavras que só fazem sentido no momento da entrevista. No entanto, optou-se por manter as marcações referentes às normas de transcrição adotadas por Dionísio (2009).

um processo de colaboração (MEIHY; HOLANDA, 2011; MEIHY; RIBEIRO, 2011). Desse modo, o entrevistado não é apenas um mero informante na pesquisa e muito menos objeto. Ele assume a posição de colaborador, aquele que partilha, em relação de colaboração, o trabalho com o pesquisador. Meihy e Ribeiro (2011) pontuam que o “entrevistado ‘doa’, livremente, sua experiência em troca de registros de cunho amplo” (p. 23). O processo de colaboração inicia-se no momento em que o colaborador aceita participar da pesquisa e é efetivado na conferência da entrevista textualizada e sua posterior validação para publicização. Os colaboradores são: Adão, 56 anos; Demiciana Edna, 44 anos; Maria de Lourdes, 64 anos; Rosilene¹¹, 53 anos; José Emídio, 68 anos; José Alves, 64 anos; Abel, 77 anos e Geralda, 74 anos.

As entrevistas foram analisadas a partir das orientações de Gibbs (2009) sobre “codificação e categorização temáticas” e “análise de biografias e narrativas”. Realizamos a leitura das entrevistas na forma impressa com o objetivo de identificar os temas mencionados pelos colaboradores; as categorias recorrentes; a estrutura das narrativas com a delimitação do início, meio e fim; os eventos, personagens e espaços citados; as metáforas utilizadas pelos colaboradores; as histórias autônomas e subtramas que atravessavam as narrativas. Em outro momento, fizemos o resumo da estrutura de todas as narrativas e identificamos os pontos que conectavam uma entrevista a outra e os pontos divergentes. Desse modo, constatamos que a categoria trabalho constituiu-se em ponto comum de todas as narrativas.

3 O trabalho no campo como entrelaçamento das trajetórias dos sujeitos da pesquisa

Eu já trabalhava com cinco anos de idade, ajudava minha mãe apanhar café, trabalhava na roça. Estudar, estudava, mas pouquinho e falhava mais por causa de serviço. Tinha que

¹¹ Rosilene é um nome fictício. No contexto da pesquisa, apenas essa colaboradora preferiu não revelar o nome verdadeiro.

trabalhar para ajudar os pais porque meu pai era muito doente. Com sete anos de idade eu já trabalhava para ganhar dinheiro dos outros. Depois eu saí da escola, do grupo. (JOSÉ ALVES).

O trabalho é uma experiência fundante na vida dos colaboradores. José Alves não é o único a mencionar a precoce inserção no mundo do trabalho. A roça é, nesse contexto, o espaço de produção da vida, de cultura, de conhecimento e opressão. A colheita de café não era feita na propriedade da família de José Alves, mas sim numa fazenda cujo proprietário recrutava trabalhadores temporários. As trajetórias dos sujeitos da pesquisa revelam-nos aspectos das configurações do trabalho no campo e suas relações com a educação. Quais são as especificidades do trabalho no campo e dos trabalhadores do Dois de Julho? Que vínculos podem ser estabelecidos entre as dimensões do trabalho e da educação a partir das trajetórias dos sujeitos?

A inserção no trabalho rural desde a infância é recorrente nas narrativas de sete dos oito colaboradores da pesquisa. O trabalho precoce é apontado pelos sujeitos como justificativa para a não frequência à escola ou interrupção dos estudos. Nesse aspecto, as trajetórias dos colaboradores são semelhantes às relatadas na pesquisa de Silva (2010) com oito educandos do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, em Tumiritinga, Região Vale do Rio Doce:

São relatos que revelam como o trabalho, no universo de vida dos homens e mulheres no meio rural, é um aspecto marcante na vida dos educandos e presente em seus cotidianos desde as mais tenras idades, contribuindo 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. (SILVA, 2010, p. 72).

Qual é o lugar do estudo frente às necessidades imediatas de sobrevivência? Rizzini (1999) destaca que a participação de crianças no mundo do trabalho é motivada pela pobreza de suas famílias, o que as impede de frequentar escola. Para a autora, trabalhar, muitas

vezes, significa garantir a sobrevivência do núcleo familiar. De acordo com Oliveira e Henrique (2010), a pobreza no meio rural, razão que justificaria o êxodo rural, resulta da confluência de um conjunto de fatores, dentre os quais se destaca a concentração fundiária:

A dominância da grande propriedade; o processo de modernização impulsionado pela ação do governo, que aumenta a produtividade do trabalho e reduz a capacidade de absorção da mão-de-obra nas áreas de fronteira; a sobrevivência, em certas áreas, do latifúndio tradicional; a própria desarticulação das relações latifúndio-minifúndio; a pobreza das massas rurais; a superexploração, a proibição dos sindicatos, a ausência de políticas sociais no campo – todos esses fatores resultaram num êxodo rural espantoso. (OLIVEIRA; HENRIQUE, 2010, p. 7).

De acordo com os autores, esses fatores emergem como determinantes da miséria no Brasil. Um dos resultados da combinação dessa série de fatores é a rápida urbanização ocorrida no Brasil num curto período de tempo. Os 24 sujeitos pesquisados trazem a marca do êxodo rural. Expulsos de seus locais de origem, em decorrência das precárias oportunidades de trabalho e acesso a direitos sociais básicos, instalaram-se nos bairros industriais da Região Metropolitana de Belo Horizonte, produzindo o que podemos chamar de uma “inclusão precária” (MARTINS, 2009a) na cidade. José Emídio apresenta-nos a compreensão da vivência no contexto rural e o que justificou sua migração:

É:: porque: eu ficava pensando assim “gente, esse negócio de: roça, esse trem não”... lá ((em Santa Maria do Suaçuí)) era um troço sem futuro. Era sem futuro mesmo porque a gente trabalhava nas terras dos outros. Na época, trabalhava em fazendas dos outros, a gente plantava.(...) Então, não tinha como a gente arrumar não. Nessas alturas eu já tinha casado e tudo. Um dia eu pensei e falei “quer saber de uma coisa, eu vou é: largar esse trem para o lado”. Tinha um primo meu que morava aqui. Ele falou comigo “vamos embora para lá, vamos para Belo Horizonte que eu vou arrumar um serviço para você”. Eu pensei e falei com minha mulher, nessa época eu já tinha três filhos, falei “oh, você fica aí que eu vou. Vou arrumar um serviço lá. Assim que eu arrumar um serviço e começar a trabalhar, eu: venho te buscar”. Dei tanta

sorte, menina, que eu cheguei aqui numa semana, na outra eu estava trabalhando. E: aí fui lá, busquei meu pessoal. Dei muita sorte. Entrei numa firma e trabalhei nela até aposentar. (JOSÉ EMÍDIO).

José Emídio trabalhou como metalúrgico em Betim durante 25 anos. Por isso, ele avalia como sorte permanecer tantos anos em uma mesma empresa. Nem todos os colaboradores tiveram essa “sorte”. A inclusão precária no meio urbano e no mundo do trabalho produz como forte marca a mobilidade espacial, ou seja, os deslocamentos, iniciados nas cidades de origem em busca de trabalho, não são encerrados para alguns sujeitos. Esse fenômeno é evidenciado de forma contundente na entrevista de Adão:

(...) rodei esse mundo todo de meu Deus... São Paulo, Rio, Paraná, Porto Alegre, Bahia, Belém do Pará, São Felix do Xingu... Isso tudo eu rodei; aí que vim parar aqui ((no assentamento Dois de Julho)). Eu comecei na Petrobras em 1986, numa empreiteira. Só que não ficava aqui direto. Sempre estava desempregado, aparecia um serviço para fora e eu saía um ano, oito meses (...). (ADÃO).

Oliveira e Henrique (2010), ao analisarem a reprodução da pobreza no Brasil, apontam três principais determinantes: “a maneira como foi encaminhada a questão agrária, a especificidade do mercado de trabalho e a natureza das políticas sociais consideradas em seus traços histórico-estruturais” (OLIVEIRA; HENRIQUE, 2010, p. 7). Nesse cenário, os deslocamentos de Adão podem ser interpretados a partir das características da formação do mercado de trabalho no Brasil, que, apesar do dinamismo do desenvolvimento econômico e industrial, não conseguiu absorver completamente, no mercado formal, a grande massa da população da cidade por conta da velocidade do processo de migração.

Com a não inserção no mercado de trabalho formal, os sujeitos buscam alternativas. Nesse aspecto, Rosilene oferece-nos elementos para a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas famílias que têm esse perfil. Depois que se casou, a colaboradora parou de trabalhar

fora de casa para cuidar dos filhos. Ela e o marido decidiram, então, montar o próprio negócio.

Depois do bar foi sacolão e ferro velho. Tudo eu já mexi (...). Trabalhamos muito e os meus meninos também. Os meus meninos foram criados debaixo do balcão. A mais velha tinha problema de bronquite. Eram quinze dias em casa e o resto do mês no hospital. Depois veio o outro, o segundo. Esse aí já não tinha problema nenhum, mas onde eu ia, eu levava, minha filha. Morava distante, um pedacinho do bar para lá um pouquinho. Ele ((faz referência ao marido)) levava os dois, arrastando os dois. Quando dormiam, nós colocávamos eles na espuminha que ficava debaixo do balcão. E assim foi. O que teve vida melhor foi o mais novo que nunca passou essa dificuldade porque o outro começou a trabalhar cedo também, acho que com sete anos, oito anos ele já nos ajudava no bar, no ferro velho. (ROSILENE).

Na narrativa, evidencia-se que as trajetórias dos filhos das famílias populares não diferenciam muito das trajetórias de seus pais, porque trazem como elementos comuns a inserção precoce no mundo do trabalho. A migração para a cidade foi vivenciada pelos sujeitos da pesquisa em busca de trabalho, de melhores condições de vida, de garantia de direitos sociais para si e para os filhos. O que nos resta a pensar diante de um quadro tão complexo que envolve a urbanização e lutas por direitos sociais interdependentes? Que a expropriação da terra produz lugares precários na cidade para as famílias de origem rural. Concordamos com Arroyo (2012b), ao afirmar que “terra é mais do que terra. Terra é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios” (p. 87).

4 O trabalho no Dois de Julho: o retorno à terra e sua dimensão formativa

No assentamento são desenvolvidas atividades de criação de animais de pequeno porte, como porcos e galinhas, além de cultivo de hortas nos fundos das moradias. Algumas pessoas trabalham com apicultura. Próximo ao largo central do assentamento, há um lote, denominado

Coletivo das mulheres, onde é feito o cultivo de feijão e quiabo. Em áreas mais distantes das barracas, há criação de gado, cavalo e cultivo de mandioca, milho, quiabo, feijão, inhame e batata.

A forma arcaica de cultivo gera insegurança nos trabalhadores que dependem das condições climáticas para produzir, como salientado por Adão:

Agora, por exemplo, entre nós está demarcando. Pode plantar tudo naquele pedaço que foi para gente. Esse ano ((2013)) mesmo, se Deus quiser, eu vou plantar umas cem mudas de banana. Só para começar ((sorri)). É eu começando. Até aquelas beiradas de córrego, beira do mato, porque lá nós não temos irrigação. Então, é difícil demais. Não tem jeito de comprar motor para fazer irrigação. (...) O feijão que plantei lá era para colher uns dez sacos a mais, uns cento e vinte quilos de feijão. (...) Não vou colher, se eu colher, vai ser uns quatro sacos. (ADÃO)

A produção é voltada para o autoconsumo e comercialização. Em virtude de uma parceria firmada entre a Prefeitura de Betim e o assentamento, os produtos são vendidos para os restaurantes populares de Betim, asilos, escolas, creches e abrigos. Outra parte é direcionada a sacolões, mercados e pessoas interessadas. O coordenador do assentamento relatou que a comercialização dos produtos foi viabilizada com a criação, há quatro anos, da Associação dos Trabalhadores Rurais Pré-Assentamento Dois de Julho.

Alguns colaboradores criticam a mudança da administração da prefeitura de Betim e seus efeitos para o escoamento da produção. A narrativa de Adão explicita sua preocupação em relação à prefeitura: “*Eu vendo bastante. Inclusive para secretaria de Betim. Só que depois que a Maria do Carmo perdeu ((filiada ao PT)) para o Carlaile ((filiado ao PSDB)) esse ano nós não vendemos nada. Agora que eles vão entrando e compra direto com nós aqui.*” (ADÃO). A oscilação da quantidade de produtos vendidos e dos preços das mercadorias afeta a produção no assentamento, gerando insegurança nos trabalhadores, tanto no que diz respeito ao investimento no tamanho da área produzida quanto no número de diaristas a mobilizar no período de colheita.

As relações entre as formas de morar e trabalhar no Dois de Julho trazem implicações para as configurações das relações de trabalho. A tradicional organização da produção camponesa, baseada no trabalho dos membros da família – marido, esposa e filhos –, é reconfigurada em função da relação entre o assentamento e a cidade de Betim. “*Por enquanto, minha esposa/ ((enquanto não)) dividi a terra para fazer a casa mesmo, para morar, não vem não. Eu estou aqui desde 2005 sozinho.*” (ADÃO). O colaborador expressa a situação de alguns homens que moram no assentamento, cujas esposas e filhos moram na cidade. Há casos de famílias em que o casal vive no assentamento e os filhos na cidade e outras em que os filhos, crianças e adolescentes, moram no assentamento. Mesmo quando é o caso dos filhos jovens e adultos morarem no assentamento, percebemos que a produção agrícola fica sob a responsabilidade dos pais, visto que esses filhos trabalham no meio urbano.

Diante dessa situação, percebe-se que os trabalhadores buscam basicamente duas alternativas. Uma é trabalhar com outro companheiro do assentamento, como relata José Emídio: “*a gente ((ele e José Alves)) trabalha junto desde quando viemos para cá, nós tocamos serviço juntos.*” (JOSÉ EMÍDIO). Há uma espécie de permuta da dupla dos dias de trabalho na área de produção de um e do outro. Outra é o pagamento de diaristas que, em alguns casos, são os próprios moradores do assentamento, ou membros da família que moram em área urbana e conhecidos¹².

A diversidade de formas de viver e produzir no assentamento não está isenta de tensões. Durante a pesquisa de campo, presenciamos discussões acirradas nas reuniões e conflitos entre os sujeitos. Duas famílias preferiam morar afastadas do *Núcleo histórico* e outra construiu uma casa de alvenaria às margens da rodovia MG-050, do lado oposto

12 A situação descrita assemelha-se aos dados da pesquisa de Maria N. B. Wanderley, “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, José S. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

a todas as moradias do assentamento. No Dois de Julho, deparamo-nos com uma realidade complexa que nos desafia a pensar na configuração de assentamentos próximos a grandes centros urbanos. No contexto de nossa pesquisa, é possível indagar: que políticas de produção e educação devem ser desenvolvidas em assentamentos como o Dois de Julho?

5 As atividades de trabalho das mulheres do assentamento

As relações entre trabalho e educação estão presentes nas entrevistas de todos os colaboradores. Contudo, as narrativas das colaboradoras chamam atenção para alguns aspectos que entrelaçam suas trajetórias e as diferenciam das trajetórias dos homens. Revelam as imagens construídas historicamente sobre as mulheres e seus lugares sociais, que têm implicações em seus percursos de escolarização e em suas atividades de trabalho. Geralda destaca a condição de opressão vivenciada por ela diante a proibição dos pais para estudar, fato também mencionado por Maria de Lourdes, quando diz de sua relação com o pai:

Então, meu pai, que era muito carrasco, não abria muito mão da gente. Ele não deixava a gente ir ((para escola)), até o motivo que a gente era os pés e as mãos dele para trabalhar na roça e porque também era a distância. Ele não deixava. Ele... principalmente eu, como eu era a mais velha dos meus irmãos, então ele segurava muito a gente para a gente não sair, que tinha aquela coisa, aquele cuidado. Não podia sair. Na minha época eu namorei e casei. (MARIA DE LOURDES).

A condição da mulher é explicitada quando a colaboradora usa a expressão “*principalmente eu*”. A inserção precoce no mundo do trabalho é comum aos irmãos, mas o tratamento dispensado a ela é diferenciado. A relação da mulher com os estudos é marcada por questões culturais, como salienta Magalhães (2006), ao discutir em sua pesquisa a história de Mariana – migrante nordestina e moradora da cidade de Paranoá-DF: “As razões que impediram Mariana de

aprender a ler e escrever estão ligadas ao contexto de cultura, isto é, aos valores socioculturais atribuídos à escrita em muitos povoados e cidades pequenas do Brasil” (p. 221). Tomando como referência o trabalho de Del Priore¹³, Magalhães (2006) completa: “As tradições destas comunidades, ainda bastante arraigadas, lembrando a época colonial, reservavam para a mulher um papel centrado no lar, no casamento e na procriação” (p. 221).

As particularidades das trajetórias das mulheres não se fazem presentes apenas no âmbito da escolarização. A divisão sexual tem implicações no mundo do trabalho e é isso que se percebe ao analisarmos as atividades de trabalho desenvolvidas pelas 13 mulheres pesquisadas. As atividades de trabalho exercidas por elas, tanto dentro quanto fora do assentamento Dois de Julho, estão mais ligadas ao cuidado, à organização, ao espaço e trabalho doméstico e às atividades menos qualificadas. Entre as atividades exercidas dentro do assentamento, destacam-se as de “dona de casa”, produção de varetas de bambu para fabricação de pipas, cultivo de hortaliças e de culturas na área do Coletivo de Mulheres, apicultura etc. Desse modo, percebemos que algumas características estão arraigadas em nossa cultura. Michelle Perrot (2001), em uma abordagem histórica, traz contribuições para refletirmos sobre esse fato:

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, credenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas. (p. 186-187).

As características apontadas pela autora estão presentes no assentamento, como observado na pesquisa de campo, e o dossiê sobre

13 DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

o Dois de Julho reforça essa perspectiva ao afirmar que o cuidado com a lavoura e com os animais de grande porte, por um lado, é realizado principalmente por homens. Por outro lado,

Às mulheres cabe o cuidado doméstico com os filhos, as refeições, as pequenas criações, a horta caseira e a guarda do barraco durante o dia. Essa divisão sexual do trabalho só é quebrada nos períodos de trabalho mais intenso, tal como no plantio e na colheita, quando a demanda por braços é maior. (FUNARBE, 2011, p. 87-88).

Na ficha de identificação, no item trabalho, as mulheres não mencionam as atividades que executavam na infância e adolescência; apenas nas entrevistas com as quatro colaboradoras são oferecidas informações acerca desse período de suas vidas. Percebemos ainda que três colaboradoras nomeiam como trabalho atividades desenvolvidas na infância e adolescência. Somente Demiciana Edna utiliza, em alguns momentos, o termo “ajuda” como sinônimo da palavra trabalho: *“Depois que eu saí ((do Hospital das Clínicas)), depois de um ano, eu não retornei para escola não. Fui ajudar meu pai e minha mãe e dois irmãos, que era no interior. Meu pai tomava conta de fazenda, era vaqueiro.”* (DEMICIANA EDNA). Amorim (2009) e Magalhães (2006) ressaltam que uso da palavra “ajuda” é recorrente ao se referir ao trabalho feminino. Isso revela-nos que, devido às funções e papéis sociais atribuídos historicamente ao homem e à mulher, muitas vezes as atividades produtivas desenvolvidas por elas não são reconhecidas/legitimadas como trabalho.

A forma de algumas colaboradoras nomearem o trabalho doméstico como trabalho em “*casa de família*” chama atenção e merece ser discutida. Qual é o modelo de família e de casa contido nessa expressão? Supomos que o modelo de família em questão seja o nuclear, formado por pai, mãe e filhos. No entanto, nem sempre é esse o modelo presente nas famílias das mulheres pesquisadas. Os arranjos familiares no assentamento incluem filhos, netos, irmãos, noras e genros dessas mulheres, entre outros graus de parentesco.

As barracas no assentamento acomodam uma família ampliada, que não condiz com o modelo da família nuclear. Os diversos arranjos familiares implicam também atividades exercidas pelas mulheres que responderam serem atualmente donas de casa. Observamos na pesquisa de campo que algumas dessas mulheres, além dos cuidados dispensados a suas barracas, são responsáveis pelo cuidado dos netos enquanto seus filhos trabalham na cidade.

A diferenciação das atividades produtivas desempenhadas por homens e mulheres perdura no assentamento. A constatação dessa situação não é suficiente para, em princípio, afirmarmos um lugar de submissão e opressão da mulher. As colaboradoras nos provocam a refletir sobre as formas de reinvenção de seus lugares sociais a partir da participação em atividades organizativas do movimento social e sobre as implicações que essa reinvenção possa apresentar para os processos de escolarização das mulheres do campo.

6 Vínculos entre trabalho e educação no Assentamento Dois de Julho

Na perspectiva de nossos colaboradores, a fazenda é mencionada como espaço de trabalho na infância e juventude. Mudar-se para a cidade foi o horizonte que vislumbraram para outras formas de trabalho e produção da vida. Percebemos que o retorno a terra é vivenciado de forma ambígua pelos sujeitos, visto que nem todos moram e trabalham no assentamento. É possível notar a partir das narrativas que, mesmo diante das incertezas, na luta pela terra há processos educativos que os reposicionam como sujeitos políticos e de direitos.

O acesso e posse da terra é um dos grandes problemas no Brasil. É fator de expulsão da população do campo para os centros urbanos. A histórica apropriação-expropriação da terra é considerada por Arroyo (2012a) uma das pedagogias mais radicais de produção de subalternos. São as “pedagogias de subalternização/opressão” produzidas desde a

empreitada colonizadora, que têm como objetivo a desumanização. Essas são pedagogias que tendem a impedir o ser humano de alcançar sua “vocaç o ontol gica e hist rica de *ser mais*” (FREIRE, 2013, p. 72, grifo do autor).

Os processos de desumaniza o revelam sua face cruel em sua rela o com o mundo do trabalho. Analisado apenas sob essa perspectiva da precariza o, coisifica o do ser humano, dos processos produtivos e expropria o do trabalhador, tendemos a ressaltar as negatividades do trabalho e, desse modo, ocultar as virtualidades do trabalho. Sobre esse aspecto, Frigotto e Ciavatta (2012) comentam:

[...] o trabalho humano n o   pura negatividade. Mesmo o escravo, ainda que n o reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produ o,   um ser humano que n o se reduz a objeto e cria realidade humana. N o fosse assim, teria sido imposs vel superar as rela es escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno. (p. 748-749).

A capacidade de cria o do ser humano e busca da supera o das rela es opressoras constituem o que Arroyo (2012a) denomina de “pedagogias de resist ncia/emancipa o”. Se os homens e mulheres experimentam em seus cotidianos pedagogias no trabalho que tentam retirar-lhes a humanidade, que processos educativos s o constru dos por esses sujeitos ao vivenciarem a resist ncia a essa l gica? Quais processos educativos s o revelados pelos colaboradores no retorno do trabalho na terra no contexto de luta pela reforma agr ria?

A terra   considerada por Arroyo (2012b) central para a compreens o das rela es trabalho no campo e educa o. Os v nculos com a terra, que foram interrompidos para maioria dos 24 sujeitos ainda na inf ncia e juventude, foram retomados a partir da participa o no MST. A hist ria do assentamento Dois de Julho oferece-nos elementos para refletirmos sobre o retorno dos trabalhadores a terra e como suas condi es de produ o podem ser um dos motivos para a const ncia da mobilidade espacial presente nas trajet rias dos sujeitos pesquisados.

Partir da perspectiva dos sujeitos para interrogar o campo

trabalho-educação é uma advertência feita por Arroyo (1998) aos pesquisadores da área da educação visando ao aprofundamento dos processos educativos presentes no trabalho:

Estamos sugerindo que não fiquemos apenas interrogando o mundo do trabalho, que não dialoguemos apenas com a produção nesse campo, que não continuemos reafirmando como um pressuposto epistemológico que o trabalho é princípio educativo. A sugestão é no sentido de dar centralidade também à pesquisa e à reflexão teórica no campo da educação, que de fato seja nosso objeto, e não um pressuposto sempre repetido, pouco conhecido e aprofundado. Sugiro que nos encontremos com outros profissionais que pesquisam e teorizam nesse campo trazendo nossa contribuição teórica para a compreensão da educação a partir de seus vínculos com o trabalho. Temos de reconhecer que o destaque ficou na pesquisa dos processos produtivos, entretanto temos contribuições valiosas para melhor compreensão dos processos educativos e dos vínculos entre ambos. (ARROYO, 1998, p. 142).

A vivência do trabalho no assentamento pode ser percebida como um processo educativo para os sujeitos da pesquisa, porque interroga a propriedade privada e, nas narrativas, apresenta-se como expressão da autonomia. Essa perspectiva é evidenciada por José Emídio quando perguntado sobre o significado de voltar a trabalhar na terra depois de tantos anos:

Nossa, mas é bom demais, menina ((sorri)). E: você não vê a hora passar. Você sabe o que é bom? É que ninguém te manda. Você faz o que quer, fala o que quer, planta o que quer. Como se diz, não tem patrão ((sorri))... Ai eu gosto... Lá você vê a fartura. Todo ano eu e o Baixinho ((faz referência a José Alves)) plantamos horta, mas nesse ano a gente não plantou. Aquilo você chega lá e tem couve, alface, almeirão, pimentão, jiló, tomate. A gente colhe de tudo. É aquela fartura. Não dá para ganhar muito dinheiro, mas dá para... a gente salvar até um troco... Quando vem gente de fora, aqueles conhecidos, vizinhos lá, você colhe uma sacolada de trem, o pessoal sai satisfeito. A gente fica satisfeito também (...). (JOSÉ EMÍDIO).

Emociona ouvir a expressão de José Emídio: “ninguém te manda”. O que significa isso para o trabalhador? A leitura do colaborador sobre

o trabalho no assentamento é a compreensão de que, na luta pela terra, os trabalhadores vão se constituindo sujeitos de direitos. Nesse sentido, a terra não é compreendida apenas como propriedade. Ela adquire um sentido profundo quando percebemos a partir das experiências dos sujeitos, que “terra é mais do que terra” (ARROYO, 2012b); é o direito à vida e à palavra: “fala o que quer”.

A metáfora da terra como sonho a ser realizado é mencionada em vários momentos por Maria de Lourdes, que também ressalta a relação com o tempo de produção como um momento prazeroso. Prazer e sonho alimentam a esperança da colaboradora de ver seu lote dividido:

Eu pensava muito. Eu ficava pensando “ai, meu Deus, a gente vai ficar aqui, vai ficar... até quando. Talvez a gente não vai realizar esse sonho e nem mesmo de ver a terra da gente. Pensava eu ((sorri)). Mas hoje eu já estou vendo que Deus já está dando tudo aquilo que a gente pensava, que era a gente ter um pedacinho de terra para plantar e ter ali aonde você pode passar o dia. Que o seu trabalho é um dia que você passa o dia inteiro e você nem vê. Que nós trabalhávamos, íamos para roça. É uma alegria que você trabalha e não sente que está trabalhando. É uma alegria da gente viver na roça ali plantando, colhendo. Ter as coisas da gente. (MARIA DE LOURDES).

A terra sonhada, de trabalho e de viver, é a terra produtora da aproximação entre o campo e a cidade. Ao falar da comercialização dos produtos do assentamento, Adão ressalta a parceria com a Prefeitura:

A secretaria lá quando compra, compra bastante. O milho verde mesmo ano passado ((2012)) nós vendemos bastante para Maria do Carmo. Só de milho eu vendi mil e seiscentos e oitenta reais de milho (...). Acho que foi quarenta sacos de milho. Acho que pagaram dois reais o quilo com a palha e tudo. Nunca vendi milho nesse preço. (ADÃO).

A canalização dos produtos do assentamento, via política pública, possibilitando a distribuição dos produtos agrícolas para escolas, asilos, creches e abrigos, mostra-nos que as relações de produção não se conectam apenas ao circuito do mercado. Desse modo, a luta pela terra alimenta outros sujeitos que estão na cidade lutando pelo direito

à vida. Nesse fragmento, é possível perceber como outro aprendizado o reconhecimento do poder público como instância que deve estar junto aos trabalhadores na construção de políticas que viabilizem a reforma agrária.

As “pedagogias de resistência/emancipação” presentes nas entrevistas são indícios de que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas no assentamento, é o trabalho nesse espaço que reposiciona esses colaboradores como sujeitos políticos que lutam pelo direito à vida. Dessa forma, os processos formativos do trabalho emergem num contexto de luta. Por meio das narrativas dos colaboradores, identificamos que não há desvinculação entre terra e trabalho, e que o entrelaçamento dessas dimensões apresenta processos educativos.

Considerações finais

A pesquisa demonstra que a vivência no assentamento é formativa para os sujeitos investigados, visto que tem sido compreendida não só como expressão da luta pelo direito a terra, mas também de produção da vida. Mesmo quando direcionamos as questões das entrevistas para trajetórias de escolarização, são as relações com o trabalho que aparecem com recorrência como ponto de encontro das narrativas. Percebe-se, então, que esse aspecto é fundamental para refletirmos a EJA do Campo. Retornar a terra, no contexto da reforma agrária, atualiza, na vida dos sujeitos, a luta por direitos sociais básicos, dentre eles, o direito à educação.

Os processos de escolarização interrompidos em vários momentos das vidas dos sujeitos são retomados no assentamento. Nas narrativas não é demarcada a divisão entre a história do assentamento e a constituição da EJA, revelando que os sujeitos percebem no processo de luta um dos objetivos do MST, que é a presença da escola em todos os acampamentos e assentamentos do movimento. As entrevistas evidenciam também que a participação no movimento tem possibilitado

a reconstrução das memórias dos sujeitos sobre suas trajetórias de vida, despertando o desejo de aprender e, assim, fazer parte da construção da EJA. No caso das mulheres, o engajamento em atividades organizativas no assentamento, como observado na pesquisa de campo, tem contribuído para a ampliação da participação delas em espaços de poder, evidenciando para elas novos contornos da condição feminina.

Consideramos que a EJA do Campo, quando articulada aos processos formativos possibilitados na relação com o trabalho e com a dinâmica do movimento social, tem um arsenal riquíssimo para a compreensão tanto das trajetórias de vida dos sujeitos quanto de saberes que podem ser mobilizados em sala de aula. A combinação desses ingredientes tende a alterar a relação que os sujeitos da EJA venham a estabelecer com o conhecimento escolar sistematizado em conceitos, à medida que possibilita que novos conteúdos ocupem o centro do processo de ensino-aprendizagem, despertando nesses sujeitos o desejo de saber para viver melhor.

Referências

AMORIM, Elisângela S. Camponesas e educadoras em assentamentos da reforma agrária. In: AMORIM, Elisângela S. *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na Região Tocantina – MA*. Florianópolis: Mulheres; São Luís: EDUFMA, 2009. p.113-138.

AQUINO, Evely C. P. de. *Trajetórias humanas de homens e mulheres da educação de jovens e adultos e a tensa luta pela leitura da palavra em um assentamento de reforma agrária*. Belo Horizonte, FaE/UEMG, 2014. (Dissertação de Mestrado).

ARROYO, Miguel. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v. 21, n. 3, set./dez. 2012b.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, DF: Edunb, 1993.

DIONÍSIO, Ângela P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. vol. 2, 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 69-99.

FERREIRA, Marieta M.; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-755.

FUNARBE. *Dossiê de Tombamento do Núcleo Histórico do Assentamento Dois de Julho*. Betim, 2011. Disponível em: <http://www.betim.mg.gov.br/patrimoniocultural/bens_tombados_e_inventariados>. Acesso em: 14 de maio de 2013

GIBBS, Granham. *Análise de dados qualitativos*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa qualitativa).

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 201-235.

MARTINS, José S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José C. S. B; RIBEIRO, Suzana L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Carlos A. B.; HENRIQUE, Wilnês. Determinantes da pobreza no Brasil: um roteiro de estudo. In: GIMENEZ, Denis M.; GONÇALVES, José R. B. *Carta social e do trabalho*. CESIT-Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho, Instituto de Economia da UNICAMP, n. 11, jul./set. 2010. p. 2-11.

PERROT, Michelle. A mulher popular rebelde. In: PERROT, Michelle (Org.). *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 185-212.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 376-406.

SILVA, Lourdes H. Representações sociais e trajetórias escolares de jovens e adultos assentados do Projeto Educação, Campo e

Consciência Cidadã. *Educação em Perspectiva*, v. 1, n. 1, p. 66-81, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/11/7>>. Acesso em: 02 out. 2013.

WANDERLEY, Maria N. B. “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, José S. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p 201–244.

Modos de apropriação de material didático-pedagógico por educadoras de EJA em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais

*MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva*¹
*BRANDÃO, Nágela Aparecida*²
*BARBOSA, Dominick Lattuada Abreu*³

Introdução

Este capítulo apresenta parte dos resultados da pesquisa “Educação do Campo em construção: apropriação de material didático-pedagógico por educadores de jovens e adultos”⁴, desenvolvido no interior do projeto “Observatório da Educação do Campo: práticas de Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas” – UFV, UEMG e UFSJ (2011-2013). Esta pesquisa teve como objetivo central compreender as formas de apropriação do material didático pedagógico por educadores de jovens e adultos para, a partir dessa compreensão, reelaborar o material conjuntamente com os educadores.

A utilização do referido material didático-pedagógico foi realizada por educadores de jovens e adultos, no período de março de 2011

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). e-mail

2 Doutora em educação pela UFMG. Professora da UEMG. e-mail

3 Pedagoga pela UEMG. e-mail

4 O referido Projeto foi coordenado pelas professoras Gilvanice Barbosa da Silva Musial e Nágela Aparecida Brandão – NEPEJA/FaE/UEMG. Participaram em diferentes momentos desse projeto de pesquisa os professores e alunos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – NEPEJA/FaE/UEMG –, além dos parceiros vinculados aos movimentos social e sindical. Em grande medida, somos gratas à equipe pela participação na condução do processo nos diversos momentos.

a dezembro de 2012, em quatro salas de aula, duas vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e duas à Federação dos Trabalhadores Rurais do Estado de Minas Gerais (FETAEMG). Neste texto, optamos por apresentar a análise dos modos de apropriação do material didático-pedagógico em duas salas de aula vinculadas à FETAEMG, nos assentamentos Estrela e Horizonte⁵ localizados na região norte de Minas Gerais.

A escolha das duas salas de aula vinculadas a um único movimento se deve à quantidade e qualidade dos dados colhidos. As duas educadoras participaram de todas as etapas do projeto ao longo dos dois anos, desde o momento inicial de apresentação do material e da explicitação da metodologia da pesquisa, passando pelo uso do material propriamente dito em suas salas de aula, até a participação nos dois seminários realizados na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, inclusive o final, no qual foi possível a participação dos educadores(as) autores(as) das atividades que deram origem ao “Educampo”.

A concepção metodológica que norteou a pesquisa está pautada em trabalhos que veem os educadores como coparticipantes da construção de Projetos Político-Pedagógicos e do Currículo. Nesse grupo, destacam-se Henry A. Giroux (1997), Sacristan (1998), Nóvoa (1995), Arroyo (2011) e Freire (no conjunto de sua obra). Além disso, a definição e execução dos projetos de pesquisa, nas suas várias etapas, contaram com a participação dos movimentos sociais, buscando articular os interesses sociais desses movimentos com os dos pesquisadores envolvidos e favorecendo a produção do conhecimento estreitamente ligada ao atendimento das necessidades desses grupos sociais. Podemos dizer que os pressupostos que orientaram a condução dos trabalhos se inscrevem no que Boaventura de Souza Santos chama de “ecologia de saberes”, uma espécie de:

⁵ Os nomes utilizados são fictícios.

[...] extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade [...]. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2008, p. 69-70).

Foram vários os momentos da pesquisa inter-relacionados e às vezes simultâneos e que não podem ser vistos como etapas lineares. O primeiro momento foi destinado a instaurar o envolvimento dos(as) educadores(as) para a participação no processo de utilização do material didático-pedagógico. Para tanto, foi realizado um seminário regional com duração de 16 horas, em maio de 2011, que se constituiu em espaço-tempo de trocas de saberes e de experiências entre a universidade e os educadores de jovens e adultos. O segundo momento constituiu-se no mapeamento e descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de educação de jovens e adultos. A observação foi realizada por alunos universitários e por educadores da educação básica.⁶ O terceiro momento consistiu na realização de um seminário final, do qual participaram os(as) educadores(as) que utilizaram o material didático-pedagógico e os(as) educadores(as) que participaram da sua elaboração com o objetivo de avaliar e apontar possíveis alterações no referido material. O quarto e último momento compreendeu mais pontualmente análise dos usos e apropriações do material didático-pedagógico pelos(as) educadores(as).

6 Tanto as alunas universitárias como os(as) educadores(as) da Educação Básica eram bolsistas da CAPES. Estes foram selecionados entre aqueles que possuíam experiência na EJA e nos movimentos sociais.

Com o objetivo de apreender os modos de apropriação do material didático-pedagógico, utilizamos um conjunto de dados coletados durante a pesquisa, por meio de entrevistas realizadas com as duas educadoras e observações das aulas nos momentos em que as educadoras utilizaram o referido material. As entrevistas e as aulas foram gravadas em vídeo e transcritas integralmente. As visitas às salas de aula foram realizadas ao longo de 2011 e 2012 (duas visitas de dois a três dias em cada sala de aula) e geraram relatórios de viagem que constituíram importante conjunto de dados utilizados para a escrita deste artigo⁷.

Do ponto de vista teórico, trabalhamos com a noção de apropriação a partir das formulações de Certeau (1994, p. 37), quando o referido autor busca responder a “uma interrogação sobre as operações dos usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina” diante dos bens culturais. O que não significa um retorno ao indivíduo como unidade elementar, pois como ressalta Certeau (1994, p. 38),

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e, sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. Ela visa uma lógica cujos modelos retomam talvez às astúcias multimilenares dos peixes disfarçados ou dos insetos camuflados, e que, em todo o caso, é ocultada por uma racionalidade hoje dominante no Ocidente.

Ainda segundo Certeau (1994), conhecemos muito sobre os objetos sociais, e o que se coloca como desafio é compreender os usos que deles fazem os diferentes grupos sociais. Ao destacar a importância de estudarmos os usos que os consumidores fazem dos produtos culturais,

7 Em grande medida, somos gratas à equipe do Projeto pela participação na condução do processo nos diversos momentos. Agradecimento especial aos professores Vânia Aparecida Costa, Márcia Helena Nunes Monteiro, Walquíria Miranda Rosa, Roberto Márcio Gomes de Rezende, às alunas Evely Aquino, Soraia Guimarães, Rúbia Tavares, Luiza Gomes, Nágela Moreira, Vera Martins, aos representantes dos movimentos sociais, Amarildo Souza, Ellen Vieira, Samuel Oswald e a todos(as) os(as) educadores(as) que participaram da experimentação do referido material. Vale ressaltar, porém, a inteira responsabilidade das autoras sobre as escolhas e análises veiculadas neste artigo.

Certeau (1994) destaca que a ação qualificada do consumo é “astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar os produtos*”. (p. 39.).

Embora em grau e circunstância diferentes daquelas analisadas por Certeau, perguntamos sobre os usos que educadoras de jovens e adultos de áreas de assentamento de reforma agrária fazem de uma determinada ferramenta cultural, um material didático-pedagógico em suas salas de aula. Considerando que o referido material tenha sido produzido a partir das atividades realizadas por educadores(as) de EJA em salas de aula de áreas de reforma agrária, ele passou por um processo de reelaboração no interior da universidade, que possui uma cultura acadêmica específica, transformando-o em outro produto, mesmo que buscando preservar suas principais características. Nesse sentido, perguntamos o que as educadoras “fabricam” quando utilizam o material didático-pedagógico “Educampo”?

Para Certeau (1994):

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (p. 40).

Este texto está dividido em três partes: na primeira, apresentamos o material didático-pedagógico “Educampo” no que se refere ao seu histórico, conteúdo e formato; na segunda, descrevemos as condições nas quais se desenvolve a prática pedagógica nas duas turmas de EJA em assentamentos de reforma agrária em Minas Gerais, participantes do projeto de pesquisa; na terceira, analisamos os modos de apropriação de material didático-pedagógico por parte das educadoras de jovens e adultos observados.

1 “Educampo: caderno do educador”

O material didático-pedagógico intitulado “Educampo” é fruto da demanda de educadores e educadoras de jovens e adultos de áreas de reforma agrária em Minas Gerais que, no período de 2000 a 2007, participaram do projeto de extensão universitária “Educação, Campo e Consciência Cidadã”⁸. Os objetivos deste era alfabetizar e escolarizar jovens e adultos e promover a formação de educadores e educadoras residentes em assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas seguintes regiões do estado de Minas Gerais: Jequitinhonha, Rio Doce, Mucuri, Triângulo, Norte, Alto Paranaíba e Centro-Sul. Além disso, procurou subsidiar os(as) educadores(as) nos diferentes espaços formadores no interior dos acampamentos e assentamentos, com a perspectiva de refletir sobre a educação no contexto da luta pela reforma agrária.

As universidades parceiras foram responsáveis pela formação dos(as) educadores(as) e pelo acompanhamento das turmas de educação de jovens e adultos. A formação e o acompanhamento eram realizados de três formas: visitas às turmas nos assentamentos e acampamentos de reforma agrária, oficinas em cada uma das regiões e ciclos de formação em Belo Horizonte. O conjunto dessas atividades de formação e os processos reflexivos em torno dessas práticas, bem como a realização de um programa de estudos⁹ que analisou os processos educativos gestados a partir dos diferentes parceiros envolvidos nos projetos de extensão desenvolvidos, evidenciaram, dentre outras questões, a importância de se produzir um material

8 Coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais em parceria com a Universidade Federal de Viçosa e com a Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina e atendendo à demanda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), movimentos também parceiros de todas as atividades do projeto. No período de 2000 a 2011, foram desenvolvidos quatro projetos no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do INCRA, o que, em função da força coletiva que se instaurou na parceria institucional do grupo, fez com que os projetos permanecessem ao longo de todas as experiências com a mesma denominação, a saber: “Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã”.

didático-pedagógico tanto para os(as) educandos(as) quanto para os(as) educadores(as).

O trabalho educativo desenvolvido nos assentamentos e acampamentos mostrou a capacidade e criatividade dos educadores e educadoras, mostrou ainda a necessidade de se criar um material didático-pedagógico adequado à educação de jovens e adultos e ao seu contexto sociocultural, o campo. Considerando os educadores e educadoras como autores de sua prática pedagógica, o projeto teve como objetivo geral elaborar um material junto com eles, a partir do trabalho que realizavam em sala de aula, e intensificar a formação como pesquisadores(as) da e com as comunidades das quais fazem parte. O projeto priorizou o diálogo com os educadores e educadoras no processo de elaboração do material didático pedagógico.

Para a elaboração do Caderno que compõe o material didático-pedagógico, foi feita uma pesquisa¹⁰ com a intenção de se obter dados sobre a prática pedagógica desenvolvida nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Considerando o objetivo do projeto, a realidade dos(as) assentamentos e acampamentos, sua localização de norte a sul de Minas Gerais e o número de educadores(as) (75), optou-se por uma metodologia de pesquisa que assegurasse naquele momento (anos de 2005-2007) a participação de todos educadores e educadoras de forma direta ou representativa¹¹.

9 A referida pesquisa se insere no Programa de estudos intitulado Projeto "Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais: os processos formativos gestados no projeto 'Educação, Campo e Consciência Cidadã'", financiado pela FAPEMIG sob a coordenação da professora Lourdes Helena Silva, da UFV (2008-2010).

10 A primeira fase de elaboração desse material didático-pedagógico contou com o financiamento do Programa de Extensão (PROEXT) financiado pelo MEC, em 2007. Foi coordenado pelas professoras Nágela Aparecida Brandão e Márcia Helena Nunes Monteiro NEPEJA/FaE/UEMG.

11 No primeiro momento de elaboração do material didático-pedagógico, foi feita uma pesquisa com todos os(as) educadores(as) que participavam no projeto citado e que responderam a questões relativas ao seu trabalho: temas, conteúdos, atividades. No segundo momento, foi feita uma entrevista com roteiro previamente construído, com a intenção de identificar alguns elementos da prática pedagógica dos(as) educadores(as) que fizeram parte desse grupo. Os dados obtidos na pesquisa mais ampla e nas entrevistas foram organizados, analisados de modo que pudessem orientar a construção do material. No terceiro momento, universidade e movimentos sociais e sindicais passaram a identificar as experiências de sala de aula que iam ao encontro das temáticas indicadas na fase anterior

Este material didático-pedagógico se difere dos livros didáticos clássicos, seja no que se refere a sua estrutura organizativa, seja quanto ao público a quem é destinado ou pelas muitas mãos que o produziram. Criado para atender a uma demanda dos(as) educadores(as), o “Educampo: caderno do educador” divide-se em temas. Há de se considerar o “Educampo” como um material que tem como objetivo auxiliar e nortear o trabalho do educador do campo, pois se trata de um material em que se teve uma ampla participação em sua constituição, ou seja, mais do que mero usuário, o educador é ao mesmo tempo sujeito desse material. Nesse sentido, os educandos podem se reconhecer como sujeitos em cada tema presente no livro.

Além disso, o material em questão, ao mesmo tempo em que reconhece que o professor é a figura central, não deixa de considerar que existe o aluno. Apesar de ter sido pensado para uso do educador, o “Educampo”, de certa forma, vem atender as exigências não só destes, mas dos educandos também, pois sua avaliação será balizada pelas possibilidades de as educadoras o utilizarem nas suas salas de aula. Cria-se, com isso, uma relação de interdependência, visando a atender expectativas daqueles que contribuíram para sua constituição, dos profissionais que farão uso dele em sua prática e também dos que irão optar por usufruir ou não do conhecimento dele extraído.

Foi tentando superar a distância entre aqueles que produzem os materiais didáticos e aqueles que o utilizam que o “Educampo” foi pensado, ou seja, a partir da pesquisa com os(as) educadores(as) de EJA de áreas de reforma agrária. O caderno trabalha com os temas sugeridos pelos sujeitos pesquisados e apreendidos por meio de relatos e atividades

da pesquisa. Cada experiência identificada foi registrada por um(a) professor(a) da universidade a partir de entrevista com o(a) educador(a) que a realizou e dos materiais que haviam sido produzidos. Dessa forma, as atividades selecionadas para o material didático-pedagógico construídas pelos(as) educadores foram relatadas pelo professor universitário e reelaboradas por um grupo de doze educadores(as) com a participação de professores(as) e alunos(as) universitários(as). O resultado desse processo contou com a diagramação e editoração realizada por alunos(as) estagiários(as) da Faculdade de Design da UEMG, do que ficou denominado material didático-pedagógico “Educampo – caderno do educador”.

sugeridas e trabalhadas em salas de aula do campo.

O “Educampo” está organizado da seguinte forma: a Apresentação consta de dois textos, um da FETAEMG e outro do MST; a Introdução traz o histórico do projeto e da pesquisa seguidos dos textos “O Educador e a educadora do campo” e “Organização dos cadernos”; em seguida, duas temáticas são apresentadas “Planejamento”, fruto do relato oral feito por uma educadora do MST/MG transcrito e adaptado para esse caderno, e “O primeiro dia de aula”, carta de uma educadora da FETAEMG também adaptada para esse caderno. Os textos e as atividades correspondentes a cada tema foram indicados pela pesquisa realizada com os(as) educadores(as) e estão apresentados no caderno na seguinte ordem: Identidade, Reforma Agrária, Trabalho, Ofícios e Bilhetes, Meio Ambiente e Cooperação.

Para a análise dos modos de apropriação do material didático-pedagógico em questão, faz-se necessário compreender em quais condições de trabalhos as educadoras atuavam. Desse modo, no próximo item apresentamos algumas características gerais do trabalho das educadoras e das salas de aula nas quais o material foi utilizado.

2 Trabalho das educadoras

Nesta seção, nosso objetivo é apontar alguns elementos constituintes do trabalho desenvolvido pelas duas educadoras nas salas de aula. Não se trata de uma apresentação aprofundada acerca do trabalho realizado, mas apenas questões inerentes ao trabalho executado e que trazem elementos importantes para o nosso entendimento acerca dos modos pelos quais elas se apropriaram do material didático-pedagógico proposto. A partir das entrevistas realizadas com as educadoras, das observações em sala de aula e nos assentamentos onde elas estão, apresentamos algumas considerações sobre as condições nas quais se desenvolve a prática pedagógica nas duas turmas de EJA.

Tardif (2004) chama atenção para o fato de que, quando se pensa

sobre o trabalho docente, questões de caráter normativo se sobrepõem às de cunho analítico. Ele quer dizer que predominam prescrições sobre como deve ser realizado o trabalho docente, quais as técnicas pedagógicas ele deve escolher, como agir em determinadas situações etc. Há certo silenciamento sobre o contexto no qual esse trabalho realmente acontece e em quais condições materiais e intelectuais, qual o número de alunos em cada sala, qual a faixa etária, sob quais relações de poder e hierarquia.

Tentaremos, então, apresentar, em um primeiro momento, um panorama geral do contexto onde o trabalho educativo é desenvolvido, breve histórico dos assentamentos e das salas de aula, caracterização dos sujeitos envolvidos. Em um segundo momento, destacaremos alguns elementos presentes no trabalho das educadoras que esclarecem sobre as formas de condução do trabalho educativo.

O trabalho das educadoras se desenvolve em salas de aula da Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais. De um modo geral, os assentamentos rurais são, conforme Bergamasco e Norder (1996), novas unidades de produção agrícola, fruto de políticas públicas que objetivam o reordenamento do uso da terra em benefício de trabalhadores rurais com pouca terra ou sem terra. Para Fernandes (1999), um assentamento tem sentido diverso: do ponto de vista do Estado, significa uma área destinada às famílias sem terra com objetivo de resolver o problema fundiário; do ponto de vista dos movimentos sociais vinculados à luta pela reforma agrária, significa “terra conquistada”. Se, para a burocracia estatal, as famílias “beneficiadas” pelo processo de reordenação fundiária deixam de ter um papel ativo e passam a ser objeto das políticas de Estado, para os movimentos sociais, ao contrário, elas são as protagonistas do processo de conquista da terra e suas ações são o ponto de partida para outras lutas, dentre elas a luta pela educação.

A luta por educação nasce *pari passu* à luta pela terra, à mobilização e à organização dos trabalhadores rurais diante do trabalho precário,

do desemprego e da ausência de condições de vida. Um dos marcos dessa luta foi o movimento nacional em torno de um projeto de construção de uma “educação do campo”, articulado a um novo projeto nacional e de desenvolvimento para o meio rural. Em 1998, a primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO, tornou-se referência para o debate e mobilização em torno da educação do campo e da afirmação do direito a escola e de um projeto pedagógico pensado para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. A partir daí, pode-se observar uma crescente valorização desse projeto no conjunto das lutas de várias organizações sociais e sindicais do campo e o envolvimento de vários organismos governamentais.

Tanto o assentamento Estrela quanto o assentamento Horizonte foram criados em 1998, vinculados à FETAEMG. O primeiro, localizado no município de Engenheiro Dolabela, possui mais de 700 famílias assentadas, organizadas em oito associações comunitárias. É o maior assentamento da região sudeste. Ocupando uma área de 24.914ha³, a terra é dividida em lotes individuais e uma parte é destinada à agrovila. Na área do assentamento funcionou uma Usina que durante anos manteve uma vasta lavoura de cana-de-açúcar para a produção de açúcar e álcool. Após sua falência devido a problemas trabalhistas e de endividamento, além da pressão dos movimentos sindicais, a área foi desapropriada pelo Estado e destinada à reforma agrária. Constantemente, o nome e as situações precárias de trabalho e moradia na usina são expressos pelos educandos e demais assentados nos momentos de visita realizados pelos integrantes da equipe de pesquisadores.

O segundo, assentamento Horizonte, localiza-se na Comunidade Morrinho, em Bocaiúva. O Projeto de Assentamento (PA) é organizado em agrovila. Possui trinta famílias e até 2005 a produção era organizada coletivamente. Desde, então, as famílias optaram por individualizar a produção e dividir a área em lotes de 16,89 hectares

para cada família. As atividades produtivas envolvem agricultura (milho, couve, alface, cenoura, agrião, cebolinha, mandioca, abacaxi), leite, gado de corte e apicultura. No assentamento Horizonte, as casas são de alvenaria, telhado, janelas venezianas e lotes cercados. As ruas não são pavimentadas e não possuem iluminação, somente as casas. A sede do assentamento funciona como posto médico, que funciona uma vez por mês, igreja católica e escola de EJA.

As duas turmas estavam inseridas no Projeto MOVA-Brasil/Polo MG. Esse projeto, desenvolvido por meio da parceria entre Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e Instituto Paulo Freire (IPF), atua nos seguintes estados brasileiros: Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Amazonas. Tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos em áreas rurais e urbanas, além de promover a formação de educadores e coordenadores populares na gestão de projetos.

A metodologia de trabalho do Projeto MOVA-Brasil fundamenta-se nos princípios filosóficos de Paulo Freire. A ação pedagógica se desenvolve com base na leitura de mundo do educando e do estudo da realidade. A partir desse estudo, são identificadas as situações significativas do contexto no qual o educando está inserido que orientarão o trabalho de alfabetização, a escolha dos temas geradores e dos conteúdos. Os conhecimentos produzidos visam a colocar questões acerca do mundo e aprofundar a compreensão crítica dos educandos.

O Projeto é desenvolvido no período de dez meses, de março a dezembro. As aulas acontecem de segunda a quinta-feira. As sextas-feiras são destinadas à formação dos educadores com seus coordenadores locais. Tem como instrumentos de registros escolares: relatórios bimestrais, constatando diagnóstico de matemática e de leitura e escrita; avaliação trimestral da frequência dos educandos e das parcerias do projeto; planos de aula; resumos de conteúdo; portfólios; e diário de frequência.

Os municípios, organizações comunitárias, movimentos sociais e

sindicais que demandam o Projeto têm que cumprir algumas exigências, tais como: que a sala de aula seja ampla, arejada, com boa iluminação, com espaço para 25 carteiras e um quadro de giz; que os educadores tenham no mínimo o Ensino Fundamental completo. Estes recebem do Projeto um salário mínimo, vale refeição no valor de R\$ 180,00, ajuda de custo para participarem das formações semanais para os encontros regionais. Ao final do Projeto, os monitores e educandos recebem um certificado reconhecido pelo MEC.

3 As salas de aula

O local onde a turma da EJA está instalada no assentamento Estrela é uma estrutura com duas salas de aula, uma sala para uma turma da Educação Infantil, com uma professora funcionária da Prefeitura de Bocaiúva, e outra onde acontecem as reuniões da associação comunitária e as aulas da EJA, um banheiro e uma cozinha. A estrutura é em alvenaria, com iluminação elétrica, água encanada e telha colonial. Os cômodos são bem arejados. As carteiras e todo o mobiliário das salas foram comprados com recursos do INCRA. A distância entre a sala de aula e a residência dos educandos e educadora é entre 3 km e 5 km. Alguns vão à aula a pé, outros utilizam cavalo ou moto como meio de transporte.

A turma da EJA no assentamento Horizonte tem aulas dentro da sede da associação de moradores do assentamento. A estrutura é em alvenaria, com telha colonial, tem energia elétrica, um banheiro, uma cozinha, mesas e carteiras de madeira que foram cedidas pela Prefeitura de Bocaiúva. Em ambas as salas, as carteiras são organizadas em forma de “meia lua”, de modo que os educandos fiquem de frente para o quadro e para a educadora. Já a educadora fica de pé em frente ao quadro de giz. Existem cartazes na parede das salas com trabalhos dos educandos, numerais e um alfabeto fixado na parede. As aulas acontecem de segunda-feira a quinta-feira, à noite, têm duração de três horas.

A turma do assentamento Estrela possui 25 educandos cadastrados e 12 frequentes, enquanto a turma do assentamento Horizonte possui 21 educandos cadastrados e 19 frequentes. As idades variam dos 39 a 71 anos. Uma das justificativas apontadas pela educadora do assentamento Estrela para a frequência baixa ou oscilante é a falta de infraestrutura nas estradas e de transporte coletivo. Principalmente em época de chuva, as ruas ficam intransitáveis e a falta de iluminação inibe o deslocamento.

No que se refere ao processo de escolarização, a maior parte dos educandos frequentou a escola pelo menos uma vez na vida ainda que por pouco tempo. Para a maioria, a ida à escola se deu ainda na infância ou adolescência, enquanto cerca de 30% frequentaram sala de aula só na vida adulta. Os principais motivos apontados pelos adultos para a não continuidade nos estudos foram as necessidades impostas pelo trabalho ou a longa distância entre a escola e a residência. Os educandos estão em estágios diferentes de alfabetização.

As duas educadoras são formadas em Magistério, por meio de um projeto desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), PRONERA e FETAEMG. Nesse período, como parte das exigências do Magicampo, as educadoras atuaram em turmas de EJA nos assentamentos onde residem. Em 2011, assumiram a turma de EJA vinculada ao Projeto MOVA-Brasil.

Dentre os elementos que merecem destaque nas observações realizadas nas salas de aula presentes na prática das duas educadoras, estão a frequente politização das aulas, a contextualização dos temas e conteúdos trabalhados e o predomínio do uso dos debates como atividade mediadora do processo educativo.

Na condução do trabalho educativo, as discussões envolvendo as histórias de vida e de luta dos educandos são uma constante durante as aulas presenciadas pela equipe de pesquisadores. Além disso, o espaço é aproveitado para a veiculação de informações sobre as demandas e conquistas na vida cotidiana no assentamento.

Informações sobre os problemas e providências a serem tomadas são trocadas e encaminhadas. As educadoras reforçam esse ambiente de politização, estimulando a reconstrução histórica do que foi vivido pelos educandos e a proposição de ações de intervenção na realidade da comunidade ou mesmo do município. O registro abaixo, extraído do relatório da pesquisa, mostra um desses momentos.

Após ler três vezes, a educadora discute o poema (“Semeando a razão”) com a turma e pede aos educandos que recorrem em jornais imagens que retratam o poema. Esse momento foi extremamente rico. As falas remetiam o lado amargo da vida em contraponto à doçura da cana e do açúcar que eram produzidos na antiga usina, que durante anos foi a fonte de renda de parte dos educandos e de seus familiares. As condições precárias de trabalho e moradia eram uma constante nas narrativas dos educandos. As vivências no plantio e no corte da cana-de-açúcar eram expostas enquanto as figuras eram recortadas nos jornais. Percebi que naquele momento a sala de aula havia se transformado num espaço de confidências e de resistência ao mostrar que aqueles educandos expunham suas memórias para que suas histórias de lutas não fossem esquecidas. Como uma forma de mostrar às novas gerações que as conquistas do Assentamento Estrela formam frutos de lutas, de resistências de seus moradores. Que a vida farta que hoje desfrutam foi garantida com muito trabalho e lutas. (AQUINO, 2011, p. 11).

Outro aspecto importante presente nas técnicas utilizadas pelas educadoras na condução do trabalho educativo é o da contextualização dos temas e atividades propostas à realidade e universo vocabular dos estudantes. Os conteúdos foram trabalhados a partir do conhecimento que já tinham sobre eles. Além disso, as educadoras procuraram levar em conta as experiências e o sentido que os temas tinham para os adultos presentes. As atividades didáticas eram elaboradas a partir dessa dinâmica. Em uma aula sobre cooperação, por exemplo, a educadora iniciou com uma dinâmica seguida de debate sobre o que os alunos sabiam sobre o tema. Ela procurou basear-se na experiência de cooperação vivida por cada educando no contexto da produção agrícola, na criação do gado, no trabalho com apicultura, nos serviços

de casa etc. e utilizou um texto como mediador das discussões. Instigou os estudantes a pensarem nos limites e na necessidade da cooperação para o assentamento. Propôs atividades a partir das palavras trazidas pelo texto e pelo debate provocado.

Dentre as técnicas utilizadas em sala de aula, prevalecem os debates sobre os temas a serem estudados. Outras atividades, como recortes em revistas e jornais, exercícios de completar frases e com as quatro operações matemáticas, confecção de cartazes, foram também observados. Pode-se identificar a perspectiva freireana presente no contexto da sala de aula. Os saberes produzidos e disseminados procuram problematizar a realidade e aprofundar o nível de compreensão sobre sujeitos envolvidos e o mundo ao redor. Há, por parte das educadoras, estímulo na organização dos educandos em torno de ações de intervenção no assentamento a partir dos debates e reflexões suscitados em sala.

4 Modos de apropriação do material didático-pedagógico: “Educampo”

A nossa pesquisa buscou apreender a diferença e o distanciamento, como discutido por Certeau (1994), entre o material didático-pedagógico elaborado a partir de atividades desenvolvidas por educadores de EJA de áreas de reforma agrária e reelaborado no interior da universidade e os modos de apropriação desse material por duas educadoras de EJA também de áreas de reforma agrária que não participaram do processo de elaboração do referido material. Desse modo, perguntamos: ele atende as expectativas das educadoras? Adéqua-se às necessidades que se apresentam no cotidiano da sala de aula de EJA? Talvez as educadoras “façam uma bricolagem”, usando “inúmeras e infinitesimais metamorfoses” no material-didático, “segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades”. (CERTEAU, 1994, p. 40)

Diferente da expectativa inicial¹², as educadoras se apropriaram do material didático-pedagógico como um material de apoio para a organização do seu trabalho em sala de aula. Não trabalharam com os temas de modo sequencial, como apresentados no caderno, mas percorreram as temáticas de acordo com o trabalho desenvolvido no Projeto Mova Brasil, selecionando textos ou atividades específicas para enriquecer seu trabalho. Ao estudar o papel do livro didático na construção do letramento escolar em escolas municipais de Belo Horizonte, Macedo (2009, p. 91) afirma que os resultados da pesquisa “indicam que a professora dialoga com o livro didático, apropriando-se dessa ferramenta cultural de acordo com os dispositivos que constituem o seu fazer cotidiano”. Tal atitude por parte das educadoras se torna então legítima, já que o educador do campo deve fazer “[...] uso do material didático, compreendendo a sua característica mediadora, a partir das intencionalidades pedagógicas da Educação do Campo e dos elementos que fundamentam sua pedagogia.” (FERREIRA, 2012, p. 4).

Com relação a isso afirmam:

No tema Trabalho tem uma parte que fala sobre a árvore genealógica. Como é um tema que a gente trabalhou no MOVA, [...] fala dos parentes, da árvore genealógica deles, dos antepassados deles. Eu aproveitei e usei o livro e coloquei algumas atividades que eu achei interessante, porque minha turma é multisseriada. (FÁTIMA)

Meio Ambiente que é inclusive um dos temas que eu trabalhava ano passado que para do meu PPP o Projeto Político Pedagógico no Mova Brasil. É... trabalhei também De bilhetes a ofícios, é... estou trabalhando agora Cooperação, e assim... vou começar a trabalhar agora o Trabalho. (ROSE)

Ao procurar entender como cada tema foi trabalhado pelas educadoras, apreendemos um trabalho de bricolagem, como ressalta Certeau, ao utilizarem o material didático-pedagógico. Em momento

¹² Embora não tivéssemos a expectativa de que as educadoras utilizassem o material de forma sequencial, considerando os objetivos da pesquisa, esperávamos que, ao escolherem um tema, o esgotassem completamente antes de partir para a discussão de outro.

algum se percebe atitude de passividade diante do referido “produto cultural”, nem “consumo” automático dele.

As educadoras analisam seu conteúdo, seu formato, avaliam o que é adequado para suas aulas e atuam frente a ele de forma propositiva e criativa. Ao investigar o uso do livro didático por professoras de escolas municipais de Belo Horizonte, Macedo (2009, p. 109) afirma que “ao mapear as atividades propostas no livro e as ações construídas em sala de aula”, foi possível “contrastar as diferenças entre o que é proposto e prescrito pelo LD e a forma como esse recurso é apropriado em sala de aula” pelas professoras e alunos.

Com relação ao uso do material didático-pedagógico, as educadoras afirmam:

Bom eu tentei pegar bastante do livro. Só que às vezes nem sempre dava certo trabalhar a realidade do livro então muitas vezes eu tive que adaptar. Eu adaptei bastante o que estava no livro, muitas vezes eu tive que adaptar ele. (ROSE)

Na (atividade) da árvore genealógica eu coloquei um caça-palavras junto, coloquei para eles desenharem a sua própria árvore genealógica e trabalhei o mapa porque através do mapa eles falaram onde tinham nascido. (FÁTIMA)

Esse trabalho de bricolagem fica evidenciado quando analisamos fragmentos das aulas em que as educadoras utilizam o material didático-pedagógico. As condições de trabalho nas quais estão inseridas, o perfil da turma, o tempo disponível, entrecortado pela chegada paulatina dos educandos e a presença de crianças que acompanham suas mães, educandas ou educadora, exige um constante recomeço da atividade, releitura do texto selecionado, diversidade de procedimentos adotados, fazendo com que as educadoras lancem mão de adaptações que julgaram necessárias no uso do material.

É possível apreender alguns desses elementos quando a educadora Fátima faz cópias do poema “Semeando a razão”¹³, que está no tema

13 Poema de autoria de Álvaro Cruz Barcellos e Pedro Munhoz.

“Reforma Agrária”, na p. 76, e distribui para a turma:

EF: *E aí, eu vou ler viu seu Zeca, Ismael, dona Sueli, seu Assis já leu, né? Ivan também e... Sara. Aí eu vou ler pra vocês o poema. Aí depois que eu ler vocês vão ou desenhar o que fala o poema ou então vocês vão procurar em jornais. Aqui ó, eu trouxe uns jornais. Se vocês não quiserem desenhar, vocês vão nos jornais e procuram.* (FÁTIMA)

ER: *Aí, dona Nilza, agente tava esperando a senhora pra começar, né. Aí eu falei assim não, vamos começar porque senão o tempo vai passando e a gente fica parado e Aluna Universitária vai tá aqui com agente esses três dias – hoje, amanhã e quarta. Assim, a gente vai trabalhar com aquele livro...está com alguém?* (ROSE)

Tentando apreender se os educados compreenderam o texto, a educadora nos informa sobre a diversidade da classe, do ponto de vista do domínio da leitura e da escrita. Enquanto alguns leem de forma mais autônoma, outros necessitam da intermediação da educadora para a leitura do texto trabalhado.

EF: *Deu pra entender com a minha leitura?*

Carlos: *Eu, deu pra mim entender, com umas palavras, deu pra mim entender, né. Só não entendi melhor porque [...] é, por exemplo, assim [...] mais eu não entendi muitas coisas que você falou aí.*

EF: *E seu Jorge, o senhor já leu ele. O quê o senhor pode falar pra mim, o quê fala no poema?*

Jorge: *Li, mais assim, por enquanto eu [...]*

EF: *Não conseguiu entender? E você, Maria Augusta?*

Jorge: *Não entendi e não dá para mim poder tirar*

EF: *Não? E você Sara?*

Firmino: *Eu li, mas eu não prestei atenção.*

EF: *Então, tá, eu vou ler de novo. E você, Tonho, o que você leu no poema...o que fala no poema?*

Chico: *Fala do peão, que tá falando da terra, que não era dele, né?*

EF: *É, tá falando, mas eu quero ouvir mais.*

Chico: *Tem que ler de novo, professora.*

EF: *Eu vou ler mais uma vez.* (FÁTIMA).

É possível perceber os diferentes modos de apropriação das

temáticas trabalhadas por cada educadora. Analisamos como o tema cooperação foi trabalhado pela educadora Rose. A educadora inicia o tema com uma dinâmica na qual divide a turma em duplas e dá um pirulito para um dos componentes da dupla que deve permanecer com as mãos para trás e ao mesmo tempo desembalar e chupar o pirulito. Ao final, ressalta a importância da cooperação para que um dos componentes da dupla possa chupar o pirulito sem utilizar as próprias mãos.

ER: *Vamos lá!*

Luzia: *Aí viu Cida, você sem as mãos, você num pode chupa o pirulito.*

ER: *Ah muito bem! Vocês podem tirar as mãos pra frente. Agora eu pergunto pra vocês; Por que na hora que eu falei assim... Tem que pegar os pirulitos com as mãos prá trás, Cida gritou já gritou: Dôra abri pra mim?*

Cida: *Porque agente não podia usar as mão.*

Dôra: *É... É como diz o Zé: a união é que faz a força, se fosse sozinha num ia consegui chupa ele, porque ela é minha amiga e abriu tudo prá mim.*

ER: *Então que vocês acham que aconteceu aqui?*

Educando: *Tipo assim ajuda?*

ER: *Ajuda companheirismo.*

Educando: *Solidariedade*

ER: *E uma cooperação*

Educando: *É isso aí!*

ER: *E um cooperou com o outro, certo! E esse vai ser nosso tema de hoje. Vamos! (ROSE).*

Dando continuidade à atividade com o tema cooperação, a educadora distribuiu parte do texto do livro “Educação”, do tema “Cooperação”, e pediu que os educandos completassem as palavras que estavam faltando (coletiva, individual, trabalho coletivo, cooperação, conflito, acomodação, conflitos não resolvidos), atividade proposta no material. E, como a turma é heterogênea, ela propõe outra atividade para os educandos em processo inicial de alfabetização. Assim, para os educandos que estavam em fase de alfabetização, ela deu o alfabeto de letrinhas para fazer a palavra “cooperação” e o nome completo. Em

relatório de observação, é possível apreender a estratégia utilizada pela educadora. Em seguida, ela utilizou as palavras trabalhadas e pediu que a turma contasse quantas vogais e consoantes existiam em cada uma delas e solicitou que cada uma fizesse a soma das vogais e das consoantes para verificar a quantidade de letras que compunha cada palavra. Essa mesma estratégia foi utilizada pela educadora ao estudar com a turma o tema “Trabalho”. (GUIMARÃES, 2012).

Ao desenvolver o tema “Reforma Agrária”, a partir do poema “Semeando a Razão”, é possível perceber o modo como a educadora se apropria do referido tema. A discussão sobre o texto faz com que os educandos relembrem suas trajetórias de trabalhadores rurais sem terra, que viviam em condições de exploração extrema. O poema possibilita aos educando reconstruírem as formas ilícitas como determinados grupos sociais se apropriam das terras dos pequenos agricultores. Ao discutir a reforma agrária, a educadora tematiza o trabalho na terra conquistada e compara-o com o trabalho realizado antes da conquista da terra como trabalhadores explorados pela usina.

Ismael: *Por que a palavra que fala enristecido, que olha pelo chão enristecido?*

EF: *Porque ele trabalha pra uma pessoa que tem um tanto de terra. Ele não tem nada e olha pro chão porque ele tá sendo como escravo. Entendeu? Porque ele não tem nada. É igual aqui, antigamente esse assentamento aqui não era de uma só pessoa?*

Ismael: *Era.*

EF: *E as pessoas que trabalhavam pra ele não eram como escravos?*

Ismael: *Eram como escravos.*

[...]

EF: *Você trabalhou na Usina, Educando Ismael? [...]*

Ismael: *Eu trabalhei [...]*

EF: *Deixa eu te perguntar, igual quando...igual Coordenador Mova tá fazendo uma pesquisa, quando eu vim pra cá agente fez uma pesquisa também e eles falavam que o pagamento que vocês recebiam vocês tinham que gastar aqui dentro de Dolabela, era isso? Que tinha um tal de boró, que era a moeda que...?*

Ismael: *É, tinha esse tal de boró [...]*

Manuel: *O dinheiro que eles trabalhava aí só servia...só podia usar esse dinheiro aí [...]*

Coordenador Mova: *Dentro do próprio supermercado que era da usina [...]*

Manuel: *No mercado eles...faziam o pagamento pra eles e a feira eles compravam com esse dinheiro e era obrigatório comprar a feira deles mesmos.*

Coordenador Mova: *Às vezes, nem pegava dinheiro só pegava a autorização pra poder pegar a feira na [...] no supermercado. [...]* (FÁTIMA).

Ao longo da pesquisa, percebemos que todos os temas foram trabalhados, mas foi possível constatar também que os temas “Meio Ambiente”, “Trabalho” e “Cooperação” foram os mais explorados pelas educadoras em diferentes momentos.

Então o tema que eu mais gostei foi o Cooperação que eu acho que os alunos gostaram mais, eu acho que eles entenderam mais, que é mais de acordo com a vivência deles. Mesmo porque eles já mexem com abelha [...] isso pra eles já é uma cooperação, e desde quando a comunidade começou também eles já começaram nesse sistema de união, sistema de unidade, sistema de ajudar mesmo ao próximo e sempre um tá cooperando com outro. (ROSE).

[...] no tema Trabalho tem uma parte que fala sobre a árvore genealógica, como é um tema que agente trabalhou no MOVA que é o tema de saúde, aí fala assim dos parentes, da árvore genealógica deles, dos antepassados deles. Aí eu aproveitei e eu já usei o livro e coloquei algumas atividades que eu achei interessante, porque minha turma é multisseriada. [...] E dos biomas também, tem uma parte do Meio Ambiente que eu achei bem interessante e adequiei e coloquei outras atividades, igual eu te mostrei, que eu acho bem interessante a gente usar ele. (FÁTIMA).

Com relação à avaliação que fazem sobre o material didático-pedagógico, ressaltam que os temas são adequados à realidade dos educandos, mas consideram que o caderno deveria ter mais atividades, em especial para trabalhar a alfabetização.

Em relação ao material, está bom. Eu gostei dos temas que têm lá, é bem de acordo com a vida deles mesmo, com a realidade

deles. A única coisa que eu comentei com uma colega minha e que também tá nesse Projeto, é que eu acho que tinha que ter mais atividades, diferentes, por causa que tem alunos com os níveis diferentes lá. Inclusive tem cinco na minha sala que sabe ler... não, que não sabe ler e o restante sabe. Então, fica difícil por causa disso, mas de resto pra mim tá tranquilo. (FÁTIMA).

[...] uma das dificuldades maiores que eu acho que eu encontrei nesse livro foi trabalhar alfabetização, que na minha realidade tem muitos alunos que precisam ser alfabetizados e no livro não contém nada assim pedagógico mesmo assim pra mim poder alfabetizar eles. Tem mais para o nível dois, pro nível um pra baixo não tem. Então é muito complicado trabalhar com a... com os jovens e adultos que não, ainda não sabem ler e escrever sendo que não tem atividades pra eles. Eu acho que deveria ter algo assim mais concreto pra gente poder ta trabalhando com ele sabe? (ROSE).

E foi em relação às atividades destinadas ao trabalho com jovens e adultos em processo de aprendizagem da leitura e da escrita que as educadoras mais atuaram na proposição de atividades e no trabalho de “bricolagem” identificado ao longo da pesquisa. Parece-nos que, tanto na escolha de materiais de apoio para o trabalho em sala de aula como nas estratégias de ensino da leitura e da escrita, é possível encontrar um certo “ecletismo”. Isso nos remete, embora em um tempo histórico distinto, ao identificado por Anne-Marie Chartier (2007) na escolha de materiais didáticos por professores na França do século XIX e Gilvanice Musial (2007) na escola dos métodos de ensino da leitura em escolas rurais em Minas Gerais, no final do mesmo século.

EF: *“Que palavra é esta aqui? O que nós falamos a semana toda?”*

Seu Zeca: *“a semana toda nós falamos de união, reunião né?”*

EF: *“É união...essa palavra tem a ver com união, mas eu quero que vocês lembrem o que a gente falou a semana toda, porque é dela que nós vamos tirar as sílabas hoje, que palavra que foi Seu Zeca? Seu Nelson acabou de falar ela. Cooperação... O que eu falei Dona Nilza e Seu Zeca que sempre a vogal a, e, i, o, u sempre vão estar ligada as consoantes e as consoantes estão todas ali no alfabeto, tirando o a, e, i, o, u, mas vocês sempre vão usar o a, e, i, o, u sempre que a gente formar uma sílaba.*

EF: *“que letra é essa? que letra é essa aqui mesmo? É aquela que vocês adoram”.*

Seu Zeca: *“R”.*

EF: *“E quando eu coloco as vogais nela? Como que ela fica mesmo?”.*

Seu Zeca: *“Ra... Re” (educando responde sussurrando temeroso em errar).*

EF: *“Como que é Seu Zeca? Pode falar aí o que o Senhor falou para eu ouvir.”*

Seu Zeca: *“Ra... Rá!?”*

EF: *“Se tiver errado eu vou falar, não tá errado não pode continuar.”*

Seu Zeca: *“Ra, Re, Ri, Ro, Ru”.*

EF: *Isso, então você viu que não mudou nada? Que as consoantes sempre vocês vão estar usando com as vogais? (FÁTIMA).*

Os dados coletados nos indicam, como ressalta Arroyo (2011), que há uma produção de saberes do próprio trabalho, o que nos obriga auscultar e captar esses saberes e incluí-los nos currículos. O que nos coloca inúmeros desafios, entre eles, “preparar docentes e educandos para fazer esse exercício de entender e se enriquecer com os saberes das situações de trabalho que vivem e viverão” (ARROYO, 2011, p. 111).

Considerações finais

Ao longo da pesquisa, os educadores e representantes dos movimentos sociais que participaram do referido Projeto ressaltaram a importância do material-didático pedagógico utilizado em função das dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula, devido à escassez de materiais pedagógicos, especialmente de áreas de reforma agrária e para o trabalho com jovens e adultos. Essa ausência dificulta o trabalho de planejamento das atividades, bem como o debate e aprofundamento de questões próprias as regiões de reforma agrária.

Ressaltaram, ainda, a importância dos temas presentes no referido material, em especial pelo fato de se relacionarem às questões enfrentadas por assentados e acampados rurais no cotidiano de vida

e de trabalho. Destacaram ainda que um dos grandes desafios para os jovens e adultos assentados e acampados hoje é a melhor compreensão das relações de trabalho que se estabelecem no campo brasileiro, marcado pela investida do agronegócio e pela mercantilização, cada vez maior desses espaços sociais. Nesse sentido, apontam para a necessidade de se buscar uma concepção de EJA na qual, para além das práticas de alfabetização de adultos e formação profissional, incorpore a diversidade de outras práticas educativas existentes e produzidas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, como a animação sociocultural, o desenvolvimento local, reconhecendo a diversidade dos sujeitos jovens e adultos residentes no campo. Enfim, que incorpore efetivamente os princípios norteadores da educação do campo.

Ao se apropriarem do material didático-pedagógico em suas salas de aula, as educadoras fazem uma “bricolagem” com outras atividades e dinâmicas que conhecem e o utilizam de forma não sequencial e linear. Relacionam-se com o material de forma propositiva, crítica e não passiva. Não se apresentam como meras consumidoras diante o referido objeto cultural. Destacam a pertinência dos temas apresentados, pois se conectam à realidade dos jovens e adultos de áreas de reforma agrária, mas se ressentem da ausência de atividades destinadas aos jovens e adultos em etapa inicial de alfabetização. Sabemos que um dos grandes desafios da educação na atualidade se refere aos processos de alfabetização e letramento. Esse desafio se torna mais acentuado quando consideramos a Educação de Jovens e Adultos, em especial no contexto da Educação do Campo.

Pode-se dizer que, por meio das diferentes apropriações do material didático-pedagógico Educampo, explicitadas neste texto, transformações foram realizadas pelos indivíduos em seus modos diferenciados de utilização do material, personificando-o de acordo com sua especificidade educativa, deixando claro o caráter multifacetado desse material, que, como afirma Ferreira (2012),

“[...] pode ser tudo que está no mundo, desde que, a partir da ação intelectual do professor, assim seja definido.” (p. 2).

Referências

AQUINO, Evely Cristine P. *Relatório parcial do projeto Educação do Campo em construção: apropriação de material didático-pedagógico por educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: NEPEJA/FAE/UEMG, dez. 2011.

ARROYO, Miguel G. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luis A. Cabello. *O que são assentamentos rurais*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (1979-1999)*. 318 p. 1999. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, Jalmira Linhares Damasceno. Material didático na formação de educadores do campo em Bananeiras/PB. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. *Anais...* Campinas, 2012.

GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artemed, 1997.

GUIMARÃES, Soraia de Mello. *Relatório de visita à sala de aula*. Belo Horizonte: NEPEJA/FAE/UEMG, abr. 2012.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. O papel do livro didático no letramento escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 42, p. 91-110, jan./abr. 2009.

MOVA Brasil. Disponível em: <<http://www.movabrasil.org.br/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

NOVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTAN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (Orgs.). *A universidade no século XXI: por uma universidade nova*. Coimbra, 2008. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Diálogos entre um educador e educandos do MST em aulas de Química na modalidade EJA do Campo

SANTOLIN, Talita Simonato¹

PINHEIRO, Paulo César²

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes³

Introdução

O presente texto é resultado de uma investigação realizada no âmbito do projeto “Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas”, financiado pelo Observatório da Educação do Campo/CAPEL. O estudo tem como objetivo geral compreender como se dá o diálogo entre o professor e os educandos jovens e adultos em aulas de Química num curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto de um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado de Santa Catarina. Focalizando nas formas de construção do conhecimento em sala de aula, buscamos compreender a mediação estabelecida pelo professor na interação entre as experiências de vida dos educandos e o conhecimento escolar da Química.

Ao optar por investigar os diálogos estabelecidos entre o educador e os educandos, as aulas configuraram-se como um fenômeno microssocial particular no âmbito do contexto maior de vida dos educandos.

A EJA tem como uma de suas metas compreender a especificidade

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFJS).

2 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da UFJS.

3 Pós-Doutora pela Universidade de Londres. Professora da UFJS.

e a diversidade dos educandos (faixa etária, escolaridade anterior, gênero, raça, etnia) na defesa de uma educação dialógica, que promova a vivência educativa, por meio de trocas solidárias, o diálogo e o entendimento das diferenças como expressão da riqueza cultural que caracteriza esse grupo social. Aponta, ainda, a necessidade de que a educação proporcione aos educandos um percurso formativo centrado nas “relações e inter-relações com a vida concreta dos trabalhadores Jovens e Adultos, partindo e dialogando com conhecimentos trazidos por esses sujeitos para a reflexão sobre a realidade na qual estão inseridos” (BARBARA; MIYASHIRO; GARCIA, 2004, p. 35).

A EJA realizada no campo também pode ser vista de maneira peculiar, uma vez que os povos do campo têm uma cultura própria, um jeito de viver e de trabalhar distinto do mundo urbano e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço social e o meio ambiente. Estudiosos, como Arroyo (1999; 2004) e Leite (2002), vêm mostrando que os educandos do campo têm sido privados de elementos básicos necessários ao desenvolvimento da cidadania, tais como o acesso a uma educação contextualizada e de qualidade.

O MST (1996) tem desenvolvido sua própria pedagogia alicerçada em princípios que orientam o educador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo, entre os quais se destacam: i) educar a partir da prática, do trabalho; ii) educar a partir da realidade; iii) educar com autonomia do aluno; iv) relacionar prática e teoria; v) formar sujeitos históricos; vi) formar o indivíduo como um todo; e viii) educar de maneira aberta para o mundo. No entanto, para que esses princípios sejam desenvolvidos de forma concreta, é importante aproximar os conteúdos curriculares e as experiências de vida dos educandos.

1 Perspectiva teórico-metodológica

A etnometodologia é uma corrente sociológica de origem americana nascida nos anos 1960 do século XX. Seu marco inicial foi a obra

Studies in ethnomethodology, publicada em 1967, por Harold Garfinkel. Em suas origens, promoveu uma ruptura radical com os modos de pensamento da sociologia tradicional ao dar maior importância à compreensão qualitativa dos fenômenos sociais, tornando-se uma perspectiva de pesquisa com nova postura intelectual (COULON, 1995, p. 7). O termo etnometodologia faz alusão à metodologia de todo dia, em que “etno” se refere aos sistemas conceituais cotidianos empregados pelos membros de uma cultura ou de uma sociedade dada e metodologia, aos procedimentos implementados pelo senso comum na representação corrente do mundo e da ação. Alain Coulon (1995, p. 30) definiu a etnometodologia como sendo “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias, quais sejam: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Em outras palavras, “fundamenta-se no estudo do raciocínio prático do cotidiano, buscando evidências para reconstruir uma explicação da realidade observada” (SILVA; CABRAL, 2010, p.03). Essencialmente, busca analisar as interações verbais naturais ou as conversações espontâneas da vida cotidiana por meio de comunicação e convivência com os membros de um dado grupo social.

Na etnometodologia, os “procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para o tornar familiar ao mesmo tempo que o vão construindo” são chamados de etnométodos (COULON, 1995, p. 113). Os cinco conceitos-chave para a investigação que desenvolvemos envolveram as noções de: “prática/realização”, “indicialidade”, “reflexividade”, “relatabilidade” e “membro” (COULON, 1995, p. 29). O conceito de prática/realização está relacionado às práticas cotidianas e aos “métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias” (COULON, 1995, p. 30). Já a indicialidade está intimamente associada à linguagem natural dos sujeitos, cujas expressões são reconhecidas e significadas a partir dos contextos locais em que são produzidas.

Os sentidos da linguagem, segundo a etnometodologia, acontecem por meio da reflexividade, em que os atores exprimem os significados de suas ações sociais ao mesmo tempo em que descrevem e constituem o quadro social. Quando realizamos as ações diárias, utilizamos nosso raciocínio lógico e as constituímos ao descrevê-las, prevendo haver uma correspondência entre “descrever e produzir uma interação” e “entre a compreensão e a expressão dessa compreensão” (COULON, 1995, p. 42). A reflexividade é, no entanto, distinta da reflexão. Coulon observa que, quando dizemos que os sujeitos têm práticas reflexivas, estamos dizendo que eles refletem sobre aquilo que fazem, mas não que há reflexividade nesse processo. A reflexividade é um processo contínuo, automático e inconsciente. Demonstra os sentidos de nossos atos, pensamentos, motivação e direções para nossas ações sociais. A relatibilidade, por sua vez, se refere à capacidade de comunicar e compartilhar as atividades práticas (GUESSER, 2003, p. 162), e é por meio dela que a reflexividade pode ser percebida. Entretanto, mais do que simples descrições, essa noção mostra que o mundo está em constante processo de constituição por meio da linguagem, do senso comum, das realizações cotidianas, das atividades simples, as quais acabam compondo os tecidos sociais em interações contextualizadas (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012, p. 136).

Por último, temos a noção de “membro” para nos referir aos sujeitos que compartilham uma construção social, que são ativos na construção da realidade e que dominam a linguagem natural (utilizada para exteriorizar e relatar a realidade) comum de um grupo. Coulon (1995) apresenta a seguinte conceituação para a noção de membro, conforme definição do vocabulário etnometodológico:

Um membro não é portanto apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe “naturalmente” a

competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar. (COULON, 1995, p. 48).

Os dados foram coletados no âmbito do projeto “Sujeitos em interações: educação do campo e sustentabilidade”, proposto pelo Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina. O projeto político-pedagógico do curso tinha por base a pedagogia da alternância (SILVA, 2003), somando 1.600 horas na escola (TE) e 480 horas na comunidade (TC). Os tempos na escola e na comunidade tinham duração média de 15 e 60 horas, respectivamente. As disciplinas eram as mesmas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) para o Ensino Médio, mais a Agroecologia.

Em cada tempo-escola, as aulas ocorriam em três turnos diários (quatro horas no período matutino, quatro no vespertino e duas horas no período noturno), somando 10 horas-aula por dia. Os educandos ficavam em regime de internato ou semi-internato nos assentamentos. Assim, no mês de agosto de 2011, acompanhamos e filmamos 30 horas de aulas de Química nos três assentamentos-polo de Abelardo Luz, Catanduvas e Campos Novos, envolvendo o educador e 57 educandos, com idades entre 16 e 62 anos.

A aula de Química no assentamento-polo de Abelardo Luz, tinha 13 educandos, sendo 12 mulheres e um homem, com idades situadas entre 21 e 62 anos. No assentamento de Catanduvas, havia sete mulheres e oito homens com idades situadas entre 16 e 49 anos. Em Campos Novos, identificamos 10 mulheres e 19 homens com idades situadas entre 16 e 55 anos. A maioria dos cursistas vivia de atividades agrícolas, tais como: cultivo de grãos, hortaliças, frutas e leguminosas; da criação de vacas, abelhas e peixes, do beneficiamento de frutas (vinho de uva, suco de uva, vinagre de uva, geleia de uva e conservas de frutas em geral), do leite (bebida láctea e queijos coloniais) e do artesanato com fios, linhas e pinturas.

Do conjunto de dados filmados, selecionamos 11 trechos de diálogos ocorridos nas aulas de Química considerados representativos

da prática do educador, da forma como ele cotidianamente interage com seus educandos.

Consideramos que os dados coletados em vídeo podem ser usados de várias formas, possibilitando novas análises por outros pesquisadores (CURTIS; CHENG, 1998). Apesar dos inúmeros benefícios, não podemos deixar de considerar que os dados em vídeo, como qualquer dado de pesquisa, é seletivo. Por trás do uso do vídeo, existem os interesses, as questões e os objetivos do pesquisador, que condicionam a coleta dos dados, definindo “o que” e “como” será filmado. No caso da presente investigação, sempre que possível, a filmadora focalizou o educador e a lousa, com os alunos situados no espaço intermediário. O foco foram os enunciados proferidos durante os diálogos. O registro em vídeo também foi revisto durante a análise do material transcrito.

Apresentamos a seguir a descrição e a análise de três dos 11 diálogos analisados na pesquisa.⁴

1.1 “Coisas da química”

Este diálogo ocorreu numa aula no assentamento-polo de Abelardo Luz. O educador inicialmente apresentou aos educandos a divisão da tabela periódica (metais, ametais, gases nobres), a organização dos elementos em grupos e períodos, seus símbolos, nomes e as características de alguns deles. Explicou ainda que a tabela é periódica porque as propriedades dos elementos se repetem periodicamente. A partir daí, teve início o diálogo abaixo:

- (1) E: *Pessoal. Metais! Olha os (Inaudível) que são os metais. Bons condutores de calor, correto? Vocês usam panela de metal? De plástico? / Cozinham em panela de plástico? Quem cozinha?*
(2) A_a: *Não.*
(3) E: *Não. Porque não? /*
(4) A₁: *Derrete.*
(5) E: *Derrete. / O que é derreter? / O que é derreter?*
(6) A₂: *Desmanchar.*

- (7) E: *Desmanchar. / Eu tô me desmanchando?*
(8) A₁: *Não.*
(9) E: *Bem que a gente queria desmanchar (Inaudível).*
(10) A₂: *Porque o forno micro-ondas esquenta mais e não derrete o de plástico / e se por no fogão derrete?*

Em sua abordagem dos metais na tabela periódica, o educador enfatizou a boa condução de calor desses elementos, contrapondo a utilização de panelas de plástico para cozinhar alimentos. Ocorreu uma brincadeira em função dos termos usados pelos educandos para se referir ao que ocorre com os plásticos quando aquecidos: “derreter” e “desmanchar”, em vez de “fundir” ou “reagir”. Mas isso não pareceu relevante para a aluna A₂. A questão para ela era o fato de os plásticos “derreterem” no fogo do fogão e não no micro-ondas, que “esquenta mais”. A dúvida estava lançada, mas a explicação para A₂ deveria estar na Química:

- (11) E: *Como é que é? Pessoal, ouça o que a colega falou. Repete?*
(12) A₂: *Põe no micro-ondas ele chega até 400 graus [...]*
(13) E: *Tá. Colocar o que no micro-ondas?*
(14) A₂: *Um pote de plástico.*
(15) E: *Tá.*
(16) A₂: *Ele não desmancha. Se tu por em cima do fogão ele (inaudível) (Faz um gesto com a mão).*
(17) E: *É. Coisa do Além? (Risos de alguns educandos). Coisas do Além?*
(18) A₂: *Não. Coisas da química. (Risos de alguns educandos)*
(19) E: *É. Química mesmo. Isso aí. Química mesmo. / Que coisa estranha, né pessoal? Pote no micro-ondas não derrete!*
(20) A₂: *Não.*
(21) E: *Micro-ondas aquece a água e o pote no fogo derrete. Pessoal / eu pago um croquete da rodoviária, lá. Aquele croquete que faz aniversário lá, pra quem me responder isso aí. / Coisa estranha, né? Derreter não seria fundir? / Sim ou não? / Ah Carlos, outro dia fundiu o motor do carro. Isso é outra coisa. (Risos de alguns educandos).*

Notamos anteriormente que o educador deu continuidade à

4 Legenda: E é o educador, A com índices numéricos são os educandos identificados, A com índices alfabéticos são os educandos não identificados e M é a bolsista monitora do curso. Pausas são indicadas por “/” e observações adicionais são colocadas entre parêntesis.

conversa, colocando questões e estabelecendo um desafio: pagar um “croquete da rodoviária” para quem conseguisse responder à questão colocada. Ao mesmo tempo, inseriu a palavra “fundir” para se referir ao que ocorre com os plásticos quando aquecidos diretamente no fogo. O diálogo prosseguiu:

(22) E: *Não seria legal [...] Pessoal, poderia dizer que derreter é passar de sólido pra líquido?*

(23) A_v: *Isso.*

(24) E: *Certo. / Eu boto o plástico no fogo ele derrete. Boto no micro-ondas onde aquece e ele não [...]. Será que o micro-ondas escolhe quem quer aquecer? / Ele é seletivo? É! E ele é seletivo, pessoal! Não tem coisas que vocês colocam no micro-ondas que aquecem e outras não? / Já botaram água numa xícara? / A água aquece e a xícara [...]*

(25) A₂: *Não.*

(26) E: *Não. / Que quero dizer com isso, pessoal? As micro-ondas, elas atuam sobre um tipo de molécula. Ô Carlos, tu falou nessa palavra molécula lá quando a gente falou alguma coisa sobre ligações. Moléculas, a gente usa a expressão moléculas pra compostos que são formados por ligação covalente. Talvez tu não lembres agora, mas tu tem aí. O que é a tal ligação covalente? É aquela que ocorre entre ametal e ametal, tá? A gente viu e agora eu vou retomar o que é ametal. Micro-Ondas atua sobre moléculas. / Vou falar algo que vocês nunca viram [...]. Moléculas polares são moléculas que têm excesso de carga numa região. A água é uma molécula polar. O micro-ondas basicamente atua sobre moléculas de água. O que tiver água o micro-ondas aquece. Basicamente é isso. Então o plástico não tem água. Não aquece o plástico, tá? Só não vão colocar metais [...].*

A questão, então, foi respondida: as micro-ondas atuavam sobre as moléculas de água e, como os plásticos não contêm água em sua composição, “não aquece”. O problema das micro-ondas, no entanto, era com os metais:

(28) A₂: *Pois é!*

(29) E: *Tipo o alumínio.*

(30) A₂: *Porque que explode? (Risos)*

(31) E: *O alumínio pega fogo, pessoal. O alumínio [...]. O alumínio e o magnésio quando em lâmina são fácies de pegar fogo. Já viram aquela luz branca dos flashes que antigamente*

faziam? Aquilo era magnésio que queimado dá luz branca. Eu poderia ter trazido magnésio pra vocês. Queima dá uma luz branca que não é bom nem tu olhar ele diretamente, prejudica tua retina, tá? Então assim ó, o micro-ondas atua quase que exclusivamente, pra nós, em compostos com moléculas de água. Por isso eu aqueço coisas que tem água, tá? Ah Carlos, suco dá pra aquecer? Dá pra aquecer iogurte? Tudo que tem água dá pra aquecer, tá? Tem uns malucos que colocam gato. Gato tem molécula de água? / Tem ou não tem? A gente tá cheio de água, né pessoal? / A gente é basicamente água. Nunca façam isso! Fui dá ideia pros loucos aí. Então assim ó, nunca façam isso, tá? O plástico não tem água, não aquece quando eu levo ao fogo. Pessoal, levar ao fogo eu tô conduzindo [...]. Tô colocando o plástico próximo de uma energia, de uma energia. Fogo. Calor. E esse calor o plástico absorve. O plástico tem um baixo ponto de fusão. Derrete em temperatura baixa e ele fica ali. Se eu botasse um metal tipo o alumínio num fogo do fogão ele não derrete. Nós comentamos de temperatura de fusão e ebulição na aula anterior, certo? Voltando pra cá. Então os metais são bons condutores de calor, certo?

Após esse esclarecimento, o educador retornou à explicação que estava fazendo inicialmente, sobre as características dos elementos metálicos, dando continuidade à aula. Pareceu não ter ficado muito clara a questão de o alumínio ir ao fogo do fogão, mas não poder ser colocado no interior de um aparelho micro-ondas. Nesse caso, está envolvido um fenômeno distinto que é a ativação da reação química entre o alumínio e o oxigênio do ar pelas micro-ondas. Mas o fato é que os enunciados do educador provocaram o questionamento de A₂. Certamente, ela utilizava o forno de micro-ondas em seu dia a dia e, pela experiência cotidiana, sabia quais materiais podiam e quais não podiam ser utilizados dentro do equipamento (noção de “prática/realização”). Assim, o primeiro enunciado de E, por sua “indicialidade”, provocou o questionamento da educanda. O exemplo dado vinculava-se ao seu cotidiano. Nesse diálogo, notamos que o educador, além de falar consigo mesmo, fazendo perguntas como se fosse um educando (enunciados 26 e 31), também se utilizou da irreverência (etnométodos) para despertar a atenção dos estudantes,

como percebemos nos enunciados 17 e 21, respectivamente: “Coisa do Além?” e “[...] Pessoal / eu pago um croquete da rodoviária, lá. Aquele croquete que faz aniversário lá, pra quem me responder isso aí. [...]”. Observa-se que essa postura do educador aproxima e envolve os alunos na discussão do conhecimento, permitindo que eles percebam a presença do conhecimento químico em suas vidas cotidianas.

1.2 “Tu compra o cal, não sei se é o cal virgem. Não entendo bem...”

Em sua abordagem sobre a tabela periódica dos elementos químicos, o educador estava enfatizando os metais alcalino terrosos. Apresentou a fórmula de alguns compostos químicos formados com eles, tais como sulfato de magnésio (componente do sal amargo), sulfato de cálcio (componente do gesso e do giz), carbonato de cálcio (componente do calcário) e óxido de cálcio (também conhecido como cal), e apontou a utilização deles no cotidiano. Após o enunciado a seguir, os educandos manifestaram-se:

(1) E: *Só por curiosidade. O estrôncio ele é usado na produção de fogos de artifício. O estrôncio é um sal. Forma um sal (inaudível) cloreto e você bota ele na pólvora. Quando queima ele absorve energia e depois solta ela, só que na cor vermelha. Quem quiser ver fogo de artifício vermelho ou deixar fogo vermelho, pega um sal de estrôncio. Não sei se alguns viram. Algum dia viram. Esse pessoal estoura, em datas importantes, fogos de artifício coloridos. Se eu quiser o vermelho eu boto estrôncio, se eu quiser o verde eu boto cobre, se eu quiser rosa claro eu boto o potássio e assim por diante, tá?*

(2) A₂: *Por isso que tem de todas as cores?*

(3) A₁: *Ô professor eu tenho uma pergunta!*

(4) E: *Só um minuto Antônio. Deixa eu ouvir a senhora.*

(5) A₂: *Por isso que os fogos explodem de todas as cores (inaudível)?*

(6) E: *Isto. Eles colocam sais específicos ali pra ter as cores desejadas. Fala Antônio.*

No enunciado 1, o educador estabeleceu uma relação inicial

entre o elemento estrôncio e a cor vermelha dos fogos de artifício e depois mencionou as cores dos fogos feitos com cobre e potássio. Pareceu haver certa dificuldade de comunicação, pois havia tanto a relação entre elementos e cor, como o fato de os elementos estarem na forma de sais e misturados com pólvora, além da questão da absorção de energia e emissão de luz visível com cor específica, no caso do estrôncio: “Quando queima ele absorve energia e depois solta ela, só que na cor vermelha”. O enunciado acionou respostas de dois educandos da turma sendo que um deles, a aluna A₂, fez o seguinte comentário: “Por isso que tem de todas as cores?”, indicando início de entendimento da relação entre composição química e cor. Enquanto isso, o educando A₁, que também teve resposta acionada pelo enunciado 1, chamou E para lhe fazer uma pergunta. E pediu que A₁ aguardasse. O diálogo então prosseguiu:

(7) A₁: *(Inaudível) o professor falou lá, que o cal vai sugar toda a água...*

(8) E: *Desidratante.*

(9) A₁: *É. Pois é. Ele não vai matar os microorganismos da terra? Se por na terra o cal?*

(10) A₂: *Se é demais, sim né?*

(11) E: *É. O cal em excesso mata. É isso mesmo.*

(12) A₄: *Dá pra cortar uma parte da acidez. A acidez (Inaudível)...*

No trecho anterior, notamos que a conversa inicialmente estabelecida ao redor dos fogos de artifício se direcionou para o efeito da cal na vida dos microorganismos da terra e na acidez do solo.

(13) E: *É. Até assim ó. Se tu quer corrigir a acidez do solo... Eu, eu tenho a ideia da prática, da teoria, vocês tem a prática. Eu usaria o calcário, que é mais tranquilo. Se eu botar o óxido de cálcio e botar em excesso eu ti, eu ti... Eu corrijo a acidez, só que tiro a água da planta e mato a planta.*

(14) A₂: *Queimo o solo.*

(15) E: *Queima o solo. É a mesma coisa que eu já vi, ó pessoal, assim. Ô Carlos, me disseram que cinza, a cinza do fogo é bom pra botar nas plantas. Só não vai me botar cinza de churrasco, né? Que aí tem sal / o cara mata. Eu já vi isso. Eu botei cinza de*

churrasco. Matou tudo. Tava cheio de sal. Aí puxa a água e mata, tá? Cês não botam sal na carne pra fazer o charque? / Não botam o sal na carne pra fazer o charque? / Não tira toda água? A carne fica seca? / Vai acontecer com a planta se eu colocar uma cinza com cloreto de sódio, que é o sal de cozinha. Que botar na planta? É, cinza de lareira, cinza do fogão a lenha. Não cinza de onde você fez o churrasco, por causa do cloreto de sódio / tá?

No enunciado 13, o educador enveredou pela questão da acidez do solo, evidenciando que ele tinha a “ideia da prática e da teoria”, e que os educandos tinham “a prática”, marcando uma diferença entre eles. Depois, o educador sugeriu o uso do calcário para corrigir a acidez do solo, devido ao efeito danoso do óxido de cálcio, mais conhecido por “cal”. Continuando a sua fala, enfatizou que também não era adequado usar “cinza de churrasco” por conter “sal”, que do mesmo modo que retira a água da carne retira também da planta. O aluno A₂ encaminhou o diálogo para outra direção:

(16) A₂: *Mas professor, pra identificar, por exemplo, tem o cal que a gente compra (Inaudível) da nossa parede, né?*

(17) E: *Tá.*

(18) A₂: *É um pouco escurinho...*

(19) E: *Sim.*

(20) A₂: *Tu compra o cal, não sei se é o cal virgem. Não entendo bem...*

(21) E: *Tá.*

(22) A₂: *Só sei que é um cal bem branco...*

(23) E: *Sim.*

(24) A₂: *Dizem esse pode ser passado nas cascas de árvore que não estraga e esse outro [...]. Cal fino ele é. Ele mata a planta.*

(25) E: *Se não me falha a memória é o cal virgem...*

Vemos aqui A₂ direcionando o diálogo para a cal que é usada para pintar paredes e árvores, mas que também havia outro tipo. O primeiro possuía algumas propriedades: “pouco escurinho”, “bem branco” e “não estraga”. O segundo tipo: “fino ele é” e “mata a planta”; segundo sua memória, este era a cal “virgem”. O diálogo prosseguiu, incorporando outros conceitos:

(26) A_p: *Tem que olhar o pH?*

- (27) E: *Só que aí tu...*
- (28) A₄: *Não. O cal pra passar na palmeira, pinta casa (Inaudível)...*
- (29) E: *Sim. Só um minuto. O cal virgem é isso aqui ó (Escreve a equação química no quadro: $\text{CaO} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{Ca(OH)}_2$). Como é o seu nome?*
- (30) A₂: *Penha.*
- (31) E: *Penha. Eu coloco o cal virgem na água e ele forma uma solução esbranquiçada que é o hidróxido de cálcio, que é usado na produção da argamassa, tá? (Escreve as fórmulas químicas dos compostos no quadro: CaO e Ca(OH)_2).*
- (32) A₂: *Sim.*
- (33) E: *Essa solução esbranquiçada eu posso jogar [...]. Jogar pra pintar uma parede ou pra pintar tronco de árvore ou até pra matar a formiga. Dá pra usar também o cal virgem dissolvido em água.*

Na sequência de turnos anterior, um educando questionou a medida do pH inicialmente; o educador esboçou uma resposta e foi logo interrompido por outro educando. O diálogo conduziu o educador a escrever na lousa as fórmulas químicas das duas substâncias conhecidas por “cal”: o óxido de cálcio (cal virgem ou “viva”) e o hidróxido de cálcio (cal apagada ou “extinta”), e a equação química na qual uma se torna a outra. Ele depois se direcionou especificamente para a educanda que havia apresentado a dúvida da identificação de uma e outra (turno 16). Ao escrever a equação na lousa, o educador estabeleceu uma distinção baseada na composição química, ou seja, nas substâncias presentes em cada tipo de cal, enfatizando aquela que podia ser usada para produzir argamassa. O diálogo continuou com o estabelecimento de relações com a utilização do que chamam por “verderame”, em que a cal é mistura com sulfato de cobre, provavelmente para evitar a proliferação de fungos na parede:

- (34) A³: *E esse que eles usam pra (Inaudível), é a cal virgem?*
- (35) E: *Eu não entendi.*
- (36) A₃: *(Inaudível) chama técnica agroecológica pra usar nas paredes. Eles fazem um verderame.*
- (37) A₂: *Não. Já é com (Inaudível) [...].*
- (38) E: *Verderame é com sulfato de cobre, não é? Um azul. Isso.*

Eu vou falar nele também.

(39) A₃: *É feito com essa cal...*

(40) E: *Isso. E o sulfato de cobre.*

(41) A₂: *É.*

Após isso, o diálogo retomou a questão da distinção entre os dois tipos de cal:

(42) E: *Ah tá. Aí sim. Pessoal olha só. Só um minutim.*

(43) A₂: *Isso que eu tenho dúvida. É um outro?*

(44) E: *É. Esse é o cal virgem (Aponta para a lousa). É um pó. Tu dissolve na água. Aí forma essa solução esbranquiçada. Parece uma água com leite. / Isso aqui que tu bota em tronco de árvore. É o hidróxido de cálcio/. Normalmente é isso aqui (Aponta para a lousa).*

(45) A₂: *A gente compra bem branquinho. Diz que é aquele [...].*

(46) E: *Ele é bem branquinho mesmo.*

(47) A₂: *Bem branquinho.*

(48) E: *O cal virgem é bem branquinho.*

(49) A₂: *Não sei. Aquele que usam pra fazer o tratamento das paredes e dizem que não prejudica a árvore é um que é bem branco.*

(50) E: *É o cal virgem.*

(51) M: *Dona Penha olha só. Eu acho que, assim ó. Ele é [...]. Ele é aquele ó [...]. O cal, ali ó (Aponta para a reação escrita na lousa), quando ele não tem água. A partir do momento que botou água ele não é mais aquilo ali ele vira aquilo outro ali (Aponta novamente para a lousa). Entendeu? É outra substância. É isso que ele tá falando. Aquela pode passar na árvore. Antes de botar na água, não!*

(52) A₂: *Mas, qual a diferença? Quero dizer. Tem dois tipo de cal fino, que eu já vi.*

A questão de A₂ era saber como distinguir um tipo de outro. Ela sabia que um tipo era mais perigoso e queria se precaver. Para o educador, a distinção estava na composição química. M, a monitora, que era graduanda em Agronomia na UFSC, interveio procurando enfatizar a visão do educador. Mas a questão para A₂ ainda não estava esclarecida (enunciado 52).

(53) E: *Tá. É que tem um cal agora, que tá vindo com um [...]. Uma substância que até ajuda ele a fixá na parede.*

(53) A₂: *Ele é mais escuro (Inaudível).*

(54) E: *É. Isso. Ele é mais escuro. Fica acinzentado.*

- (55) A₂: *Dizem que aquele pode ser passado nas árvores.*
(56) E: *Esse é um cal com uso mais exclusivo pra pintura.*
(57) A₂: *Sim.*
(58) E: *Eu sei que quê é. Cal com tipo de uma, uma, uma [...].*
(59) A₁: *Uma cola junto.*
(60) E: *Isso. Tipo de uma cola junto. Esse só pra pintura. Eu quero [...]. Tipo assim a cal virgem é só cal. Intacto. Esse você junta água e forma isso aqui (aponta para o quadro) que pode passar na planta...*
(61) A₁: *Esse (Inaudível)...*
(62) E: *O cal virgem é esse aqui (Aponta para a lousa; muitos educandos começam a falar ao mesmo tempo).*
(63) E: *Só, só, só um minutim. O cal é assim [...]. O cal tem um monte de nome. Eu vou falá, já que surgiu um monte de pergunta. O cal virgem é conhecido por cal viva /*
(64) A₁: *Cal?*
(65) E: *Cal viva. Cal virgem. Cal ou óxido de cálcio. / Cal viva por quê? Por que se eu botar ele na minha pele ele me queima (Inaudível). Te queima. E tu pondo água nele, ele ferve mesmo. Libera calor. Ele ferve mesmo, isso aí.*

O educador pareceu perceber a questão da identificação de uma e outra substância, colocado pela educanda, devido à periculosidade de uma delas. Começou dizendo que o reconhecimento da cal usada para pintar paredes e árvores podia ser percebido com a presença de uma terceira substância agregada em sua composição: “tipo de uma cola junto”. Depois, voltou a enfatizar que “o cal virgem” era o que tinha a fórmula mostrada na lousa, que também era chamada de “cal viva”, porque “se eu botar ele na minha pele ele me queima” e “tu pondo água nele, ele ferve mesmo”. Assim, foi estabelecida uma forma de diferenciar os dois tipos, a qual foi reforçada no desfecho do diálogo:

- (66) A₁: *Se por ela no vidro, por água, chacoalhar e jogar [...]. Explode né?*
(67) A₃: *Ah, vai fazer isso... (Tom de represaria)*
(68) A₂: *(Inaudível) vai fazer bomba... (Tom de represaria)*
(69) E: *É. Também explode. Menos, menos. Bom, então ó: cal virgem, cal viva (aponta para a fórmula no quadro) ou simplesmente óxido de cálcio, é a mesma coisa. Botou-se água ele deixa de ser vivo (aponta para a outra fórmula no quadro). Vira cal apagada. Ele deixa de ser virgem. Ele vira cal extinta /*

tá? Pode ver ó: cal, cal virgem, cal viva. Botei água, não é mais viva é apagada / queima menos. Não é mais virgem é extinto. Não é só cal. É cal hidratada. / (inaudível) quanto tem de nome, tá? Mas o cal que a senhora é este (Aponta para a fórmula na lousa), dissolve em água e forma isto (aponta para outra fórmula no quadro), que é uma solução. Solução não seria bem a palavra correta. É uma mistura de óxido de cálcio com água que dá isso aqui (Aponta para a outra fórmula na lousa), a cal hidratada.

(70) A₂: *(Inaudível) cal virgem é aquele?*

(71) E: *Cal virgem é (Inaudível) esse aqui (Aponta para a outra fórmula na lousa). Alguma pergunta? /*

(72) A: *Não.*

(73) E: *Posso avançar?*

A aula, então, prosseguiu, com explicações sobre os elementos químicos do grupo 18 da tabela periódica, também conhecidos por gases nobres. Nesse diálogo, instalou-se uma tensão entre a compreensão a nível fenomenológico por parte da educanda (distinguir visualmente o hidróxido de cálcio – cal apagada –, do óxido de cálcio – cal virgem) e a compreensão a nível representacional (fórmulas químicas), mais relevante para o educador. No entanto, apesar de a educanda saber que existia uma diferença entre os dois compostos, ela não compreendia o modo de diferenciação que estava sendo enunciado. Assim, o diálogo foi praticamente dominado por essa tensão. Quimicamente, a cal virgem ou cal viva é o óxido de cálcio (CaO), comumente utilizado nas argamassas com as quais se erguem paredes e muros, na pintura e outras aplicações. Já o hidróxido de cálcio (Ca(OH)₂), também conhecido por cal hidratada, apagada ou extinta, é produzido pela reação do óxido de cálcio com água, com o desprendimento de calor (CaO + H₂O → Ca(OH)₂) e é utilizada na agricultura para correção da acidez do solo. O problema é que visualmente é difícil perceber a diferença, porque os dois compostos são encontrados na forma de um pó branco. Assim, o diálogo revelou uma diferença entre o que era mais relevante para a educanda – distinguir as substâncias a partir de suas características visíveis – e para o educador – identificar

as substâncias por meio de suas fórmulas moleculares. Para ela, a diferenciação a partir das fórmulas moleculares não pareceu ser suficiente, não resolvia o problema de saber como identificar qual das duas substâncias prejudicava as plantas e era a mais perigosa, ou ela não havia compreendido as representações por meio de fórmulas, ou mesmo como usá-las concretamente. A necessidade de distinguir as substâncias pela aluna exigiu um ajuste dos significados pelo professor, fomentou o diálogo e envolveu outros interlocutores.

Após a discussão, a educanda demonstrou perceber o que estavam falando e deve ter ficado claro para ela que a distinção estava na composição e na colocação de qualquer uma das duas substâncias em contato com a água, que neutralizaria a substância perigosa. As palavras ditas por E no enunciado 1 nos pareceram estar carregadas de “indicialidade”, à medida que se relacionou às palavras e expressões que os educandos conheciam. Os enunciados 2 e 5 estão relacionados com o conceito de “prática/realização”, uma vez que os educandos possivelmente tiveram a oportunidade de presenciar uma queima de fogos de artifício. Nesse diálogo, alguns educandos utilizaram expressões como “*dá pra cortar uma parte da acidez*” e “*queimo o solo*”, referindo-se ao uso de cal (óxido de cálcio) no controle da acidez do solo, como aparece nos enunciados 12 e 14. Certamente, essas expressões são típicas do vocabulário dos sujeitos que residem e trabalham no campo.

O diálogo entre o educador e a educanda A₂ prosseguiu do enunciado 53 ao 63. Na análise desse trecho, a compreensão da linguagem química pareceu estar acontecendo de forma superficial, uma vez que as dúvidas continuaram presentes nas falas da educanda. Nota-se que os enunciados 66 e 70 também estão impregnados de “indicialidade”, pois o educador buscou palavras e expressões que fossem mais próximas dos educandos, misturando-as às expressões próprias da Química. Mas foi somente no enunciado 71 que A₂ demonstrou ter conseguido distinguir uma substância da outra do ponto de vista químico. A partir desse instante, o educador retomou a aula.

1.3 O que vocês usam para corrigir a acidez do solo?

Este diálogo teve início pouco tempo após o anterior, em que o educador estava falando sobre substâncias ácidas. Ele escreveu no quadro as fórmulas químicas de algumas dessas substâncias (ácido sulfúrico, ácido clorídrico, ácido nítrico, ácido fosfórico e ácido acético). A partir daí, iniciou novo diálogo:

(1) E: *Pessoal, uma pergunta. O que vocês usam para corrigir a acidez do solo?*

(2) A₁: *Calcário.*

(3) E: *Calcário! / (Dirige-se para a lousa e pega um giz). Calcário é basicamente isso aqui ó (Escreve a fórmula CaCO_3). Calcário. Pessoal, os ácidos são neutralizados pelas bases, só que alguns sais quando colocados em água apresentam caráter básico. O calcário [...]. Como é seu nome? (Aponta para um educando)*

(4) A₄: *Maria.*

(5) E: *Não (Aponta para outro educando que responde apontando para si). É!*

(6) A₂: *Alaor.*

(7) E: *Amadeu?*

(8) A₃: *Alaor.*

(9) E: *Alaor. Alaor. O carbonato de cálcio, que é basicamente o calcário, quando colocado na água ele gera uma base e a base neutraliza o ácido, tá? Não, não usam ureia? Deveriam usar [...]*

(10) A₆: *Ureia para enriquecer de nitrogênio.*

(11) E: *Ah?*

(12) A₆: *Ureia vai enriquecer de nitrogênio [...]*

O diálogo foi iniciado com a pergunta feita pelo educador, cuja intenção foi focalizar uma substância usada na agricultura para correção da acidez do solo: o calcário. Novamente, o educador enfatizou a composição química dessa substância e a sua fórmula molecular. No entanto, surgiram novas informações: no enunciado 3, o fato de “*que alguns sais quando colocados em água apresentam caráter básico*”, e no enunciado 9, a menção ao uso da ureia para efeito semelhante ao calcário no solo. Isso conduziu à inclusão de outro aluno no diálogo, que mencionou a função de “enriquecer de nitrogênio”.

(13) E: *Enriquece, mas a ureia também tem caráter básico, poderia usá também. Tu usas para enriquecer o solo de nitrogênio, não é? Beleza. Onde é que tem isso aqui? (Aponta para a lousa). Vocês têm aí?*

(14) A₆: *Calcário?*

(15) E: *É!*

(16) A₆: *Temo aqui né, mas não se produz aqui.*

(17) E: *Tá. Claro, ceis não vão usar [...]. Deve ter muito calcário, mas calcário tem muito na gema de ovo. Gema não, casca de ovo. Casca de ovo é quase só calcário. Se tu juntasse ovo e triturasse dava uma horta, pra colocar numa horta, tranquilamente....*

(18) A₄: *Nas frôs...*

(19) E: *Nas flor também! Calcário. Até falando de flor, vocês conhecem uma flor chamada [...]. Ah, tá me faltando o nome agora (Tentando lembrar o nome da flor). Eu já (Inaudível).*

Nesse trecho, o educador mencionou inicialmente a possibilidade de uso da ureia para correção da acidez do solo, mas logo direcionou os olhares para a fórmula do calcário novamente na lousa, observando que essa substância não era produzida na região, mas que havia uma fonte da mesma: a casca do ovo. Após isso, o diálogo girou ao redor da identificação de uma flor cuja coloração depende da acidez do solo:

(20) A₇: *(Inaudível, fala o nome de uma flor).*

(21) E: *É uma flor, pessoal, que tem muito no litoral. Dá um (...). Ela dá roxa e dá branca. / Eu não me lembro o nome...*

(22) A₂: *Tipo uma (Inaudível, fala o nome da flor) grande?*

(23) E: *É!*

(24) A₇: *Margarida?*

(25) E: *Não! É uma flor, assim ó, dependendo do solo ela dá uma cor. Solo ácido ela dá uma cor, solo alcalino ela dá outra.*

(26) A₂: *Uh, hortênsia! Não é hortênsia?*

(27) E: *Eu acho que é hortênsia (Olha para a pesquisadora e aponta para a educanda que falou). Isso! Hortênsia! Muito bom! Na região de Gramado tem muita hortênsia. Dependendo do solo ela dá meio roxa ou lilás (Aponta para o canto do salão). Tipo lá, que tá no canto. Dependendo da acidez ela dá...*

(28) A₂: *Tem pessoas que, que faz as carreiras i depois nos pé põe mais calcário e outros...*

(29) E: *Isso...*

(30) A₂: *Ela muda a cor.*

(31) E: *Muda cor.*

(32) A₂: *Ela é azul, né?*

(33) E: *Isso! Isso! Isso mesmo!*

A aula seguiu, então, com o educador ressaltando a ação dos indicadores ácido-base. Ele explicou que, quando essas substâncias entram em contato com uma substância ácida, ficam com uma cor e, quando entram em contato com uma substância básica, ficam com outra cor. Para exemplificar o que estava falando, ensinou como preparar um indicador a partir de uma substância usada como laxante: a fenolftaleína. Ele enfatizou que tal procedimento poderia ser realizado pelos educandos para testar a acidez e a basicidade de algumas soluções comuns no cotidiano. O diálogo estabelecido teve início com o educador questionando os educandos sobre o que eles costumavam utilizar para fazer a correção da acidez do solo. Certamente, ele sabia que os educandos, por serem trabalhadores do campo, utilizavam algum produto químico para fazer a correção de acidez do solo (“prática/realização”), e, por isso, levantou tal questionamento. É evidente nesse diálogo que houve um esforço do educador em dialogar com a turma, o que certamente favoreceu a troca de saberes. As informações foram relevantes para os educandos, porque muitos deles trabalham diretamente com a agricultura, onde é importante controlar a acidez do solo. Vemos, assim, que a maioria dos enunciados de E estavam impregnados de “indicialidade” e que o diálogo se relacionou às atividades cotidianas daqueles educandos (“prática/realização”).

Considerações finais

Um aspecto que nos chamou atenção nesta pesquisa foi a baixa frequência de diálogos nas aulas observadas. A fim de ter uma noção quantitativa, contabilizamos o período de tempo em que ocorreram os diálogos entre o educador e os educandos nas aulas de química do Curso de EJA. No assentamento de Campos Novos, foram registradas três horas e trinta minutos de aulas e os diálogos ocorreram durante

nove minutos e seis segundos, ou seja, em aproximadamente 4% da aula. Em Catanduvas, em cinco horas e oito minutos de aulas, os diálogos ocorreram durante treze minutos e quarenta e um segundos (também cerca de 4% do tempo total das aulas). Já no pólo de Abelardo Luz, o tempo total de gravação foi de sete horas quarenta e oito minutos e o tempo dos diálogos foi de nove minutos e seis segundos (2% do tempo da aula). Assim, as aulas filmadas apresentaram baixa incidência de diálogos entre o educador e seus educandos. Entretanto, nos momentos em que houve diálogos, como os que foram mostrados no presente texto, observamos a disposição do educador para incorporar os conhecimentos dos alunos relacionados às suas experiências de vida como forma de produzir um sentido para o conhecimento químico que estava sendo ensinado.

Notamos que a inicialização e a sustentação dos diálogos ocorreram quando houve pontos de interseção (expressões indiciais) entre o que o educador estava falando e a prática/realização dos educandos. Houve casos também em que o próprio educador formulou uma pergunta consciente de sua repercussão na classe, como no terceiro diálogo. Assim, a enunciação de palavras ou situações vicenciadas pelos educandos foi o que promoveu os diálogos. Pela análise das aulas, apreendemos que as particularidades dos sujeitos do campo não foram consideradas como a primeira opção para o desenvolvimento do processo educativo nas aulas de química do curso observado. Isso ocorreu provavelmente porque o educador tinha pouco conhecimento sobre a realidade e a Pedagogia do MST. Reconhecemos, portanto, que essas limitações se associam ao fato de ele não ser um membro do grupo envolvido, ou seja, não se trata de um educador ligado ao MST, e isso na concepção da etnometodologia faz diferença.

Isso nos fez refletir, por um lado, sobre o problema da formação docente para essa modalidade de ensino e sobre a necessária imersão do educador na realidade dos educandos, particularmente considerando o caso específico da realidade educacional observada.

Por outro lado, notamos haver certa passividade dos educandos em relação ao conteúdo formal das aulas de Química, considerando-se a baixa frequência de perguntas e, conseqüentemente, de diálogos. Isso nos sugeriu uma vontade de aprender Química, de se aproximar silenciosamente de sua cultura visando apreendê-la, bem como perceber sua utilidade para os trabalhos do campo e as experiências de vida, como foi o caso de saber diferenciar entre um tipo de cal e outro para não correr riscos e prejudicar a natureza. Esses aspectos os fizeram ficar atentos e em silêncio a maior parte do tempo, mas também os fizeram questionar, intervir, dialogar e significar as experiências de vida. Entretanto, cabe-nos observar que o silêncio foi preponderante, marcou presença absoluta nas aulas observadas. Obviamente, nossa análise restringe-se ao curto período de tempo em que estivemos em contato com as aulas de Química do curso em questão.

Referências

- ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. *A Educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do campo).
- ARROYO, Miguel et al. (Org). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBARA, Maristela; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra. *Experiência de educação integral da CUT*. Práticas em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CURTIS, Andy; CHENG, Liying. Video as a source of data in classroom observation. *Thai TESOL Bulletin*, v. 12, n. 2, 1998, p. 31-38.
- GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge/Oxford: Polity Press. 1996.
- GUESSER, Adalto. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. *Em Tese*, v. 1, n. 1, p. 149-168, ago./dez.2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686>>. Acesso em: 30 nov. 2012.
- MOVIMENTO dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Princípios da educação no MST. *Caderno de Educação*, n. 8, jul. 1996.

OLIVEIRA, Samir Adamoglu de; MONTENEGRO, Ludmilla Meyer. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 1, 2012.

SILVA, Maria Reginalda; CABRAL, Carmen Lúcia. Etnopesquisa crítica: caminho (método) epistemológico e metodológico para se fazer uma pesquisa qualitativa em educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., Piauí, 2010. *Anais...* Piauí, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_16.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2012.



Parte 2

*O que os educandos
da EJA do Campo
nos dizem?*

Concepções de escrita de educandos da EJA de um assentamento de reforma agrária em Minas Gerais¹

COSTA, Vânia Aparecida¹
ROSA, Walquíria Miranda²
ALCÂNTARA, Mônica³

Introdução

Neste texto apresentamos resultados de uma pesquisa que busca compreender as concepções de linguagem escrita expressas nas narrativas de adultos em processos de escolarização em um assentamento de reforma agrária vinculado aos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Compõe também os estudos desenvolvidos no interior do “Programa Observatório da Educação do Campo: práticas em Educação de Jovens e Adultos, letramento e alternâncias educativas” (Capes: 2010/2012), que, contando com parceria da UFV, da UEMG, da UFSJ e dos movimentos sociais e sindicais do campo, possibilitou a experiência desafiante de uma pesquisa em rede.

A pesquisa insere-se, inicialmente, no conjunto de estudos pertinentes ao campo do letramento e da cultura escrita⁵, que tem

1 Processo BIP 00304-10.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). e-mail

3 Doutora em Educação pela UFMG. Professora da UEMG. e-mail

4 Mestre em Educação pela UEMG. e-mail

5 O projeto de pesquisa “Letramento e cultura escrita em comunidades tradicionais e/ou rurais: índios xacriabá, comunidades rurais da região metropolitana de Belo Horizonte e assentamento do MST na região do vale do Rio Doce”, coordenado pelas professoras Marildes Marinho e Ana Maria Gomes Rabelo, da FaE/UFMG, financiado pela FAPEMIG (2008) deu origem ao projeto em questão.

se dedicado a compreender os processos e condições pelas quais as práticas de letramento constituem e instituem uma identidade de grupos sociais caracterizados pela sua inserção em meios rurais, com baixos índices de escolarização e alfabetização e com uma história de luta por seus direitos sociais.

Tínhamos indícios de que o contexto imediato, neste caso, o assentamento de reforma agrária vinculado ao MST exerceria um tipo de força coercitiva, porém de forma tácita, sobre os sujeitos, de modo a confluir forças e estratégias para sua permanência nos processos de escolarização. Nesse contexto, optamos por escutar adultos em processo de escolarização de modo a buscar compreender em suas narrativas, o que eles concebem sobre a linguagem escrita, principalmente por convivermos socialmente com mitos sobre o letramento (GRAFF, 1995; SIGNORINI, 1995; TFOUNI, 1995). Ou seja, diante da especificidade do contexto em questão, nos interessava perceber se haveriam outras explicações em suas narrativas que pudessem ampliar a nossa compreensão sobre os processos de alfabetização e de escolarização de adultos residentes em meio rural.

Os adultos sujeitos desta pesquisa residem em um assentamento de reforma agrária vinculado ao MST na região do Vale do Rio Doce, Minas Gerais. A identificação mais detalhada destes será realizada mais a frente no texto. Os projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvidos entre 2001 e 2009 e as pesquisas daí decorrentes, vêm apontando um conjunto de questões que tem possibilitado uma reflexão mais aprofundada sobre esses sujeitos (SILVA; COSTA; ROSA, 2011; SILVA; COSTA, 2014). Esse assentamento, desde o momento da constituição do acampamento, conseguiu se organizar de forma a exigir do poder público a presença da escola para as crianças e turmas de EJA, ora mantida pelo município, por programas como o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ora pela própria comunidade. Uma indagação que tem sido objeto de investigação e

que se encontra articulada a esta pesquisa, é o que faz com que algumas turmas de eja se mantenham coesas durante todo o processo inicial de escolarização (dois anos) enquanto outras se veem sujeitas a toda e qualquer forma de intempérie.

Para tanto, foi utilizada como fonte primária de informação um conjunto de narrativas orais, registradas em vídeo, de cinco adultos com idades acima de 50 anos, durante a participação desses sujeitos em uma turma de EJA do PRONERA. A análise dessas narrativas foi orientada por referenciais do campo do letramento e do campo da história oral.

1 Educação do campo/Educação de Jovens e Adultos

A defesa por um projeto de educação comprometido com a luta pela terra e pelo direito à educação levou o MST e outros movimentos sociais e sindicais a se articularem, no final da década de 90, em defesa de escolas públicas e comprometidas com o campo. Dessa forma, fortaleceu-se um movimento nacional denominado “educação do campo”, em torno do qual, ao longo desses anos, se tem lutado pela inclusão dos princípios defendidos pelas Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo, publicadas em 2002. De acordo com esses princípios, a escola deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos sujeitos e movimentos sociais relacionados à luta pela terra – sem-terra, ribeirinhos, pescadores, entre tantos –, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. A produção dessas diretrizes pode ser compreendida como o resultado de uma luta empreendida, fortemente também por todos os parceiros que têm participado, neste país, do PRONERA. Em Minas Gerais, os movimentos sociais cada vez mais têm sido protagonistas nessa luta, entre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores Rurais da Agricultura em Minas Gerais (FETAEMG).

A realização do Encontro Nacional de Educadores da Reforma

Agrária (1997) e outros encontros e congressos no final da década de 1990 constituíram vários espaços de discussão das novas experiências educativas presentes nos movimentos sociais e sindicais, contribuindo para a criação e definição da terminologia “educação do campo” (KOLLING et al., 1999). Também a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, marcou o fortalecimento dos debates e das mobilizações em torno da luta pela democratização da educação e impulsionaram a interface entre a educação do campo e a educação de jovens e adultos.

Refletir sobre EJA pressupõe, portanto, pensar nos sujeitos e em sua participação em grupos e práticas sociais. Na maioria das vezes, o universo que constitui a EJA é pensado a partir da escola e seus sujeitos são percebidos como aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentá-la na infância e/ou na adolescência e não puderam completar os estudos. Esses sujeitos seriam, assim, marcados pelo atraso na formação entendida quase exclusivamente pela dimensão cognitiva. No entanto, é preciso refletir que antes de se constituírem alunos, os sujeitos da EJA trazem marcas de experiências de seus grupos sociais e evidenciam desigualdades socioeconômicas (ARROYO, 2011). Nessa direção, a EJA no campo leva em consideração a reflexão sobre este contingente considerável de sujeitos que não tiveram acesso à leitura, à escrita e aos processos de escolarização em nossa sociedade e que lutam pela superação dessa condição.

Uma nova configuração da EJA necessita ser pensada a partir de processos educativos presentes nos momentos de organização coletiva, de resolução de problemas do cotidiano das comunidades e de busca de estratégias de negociação e pressão perante os poderes públicos, assim como da luta pela emancipação das classes populares, não apenas em relação ao direito à educação, entendida como escolarização, mas também ao conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos quais a educação e a escolaridade fazem parte. Exige pensar que muitos adultos, homens e mulheres do campo,

construíram saberes fundamentais para a vida no meio rural e se apropriaram de outros saberes, embora não tenham se apropriado da leitura e da escrita de forma autônoma e de modo a participarem de eventos e práticas sociais fundamentais para a vida social.

A EJA exige, portanto, ser pensada não apenas como modalidade de ensino, mas principalmente como uma prática educativa (ARROYO, 2005) que permite entender as formas pelas quais os adultos constroem em suas vivências as estratégias de aprendizado e os conhecimentos necessários ao enfrentamento dos problemas concretamente vividos.

É nesse contexto que se situa o projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, que, ao longo dos últimos dez anos, desenvolveu ações no campo da educação de jovens e adultos acampados e assentados de reforma agrária em várias regiões de Minas Gerais. Essas experiências referem-se à alfabetização e à escolarização no primeiro segmento do Ensino Fundamental, cujas concepções e ações têm sido resultado de um trabalho de um grupo interinstitucional: universidades, movimentos sociais e sindicais e estado. (SILVA; COSTA; ROSA, 2011; SILVA; COSTA, 2014).

As narrativas dos adultos foram produzidas no interior desse Projeto, no momento de funcionamento de uma turma de alfabetização/ escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um assentamento de reforma agrária da região do Vale do Rio Doce.

2 Letramento/Educação de Jovens e Adultos

As reflexões e análises aqui apresentadas se configuram um esforço para compreender o que adultos em processos de alfabetização/ escolarização em uma turma de um assentamento de reforma agrária vinculada ao MST concebem sobre a linguagem escrita. Isso porque ainda pode ser identificado em projetos e políticas públicas que atuam diretamente na alfabetização e escolarização de jovens e adultos de se conceber a escrita como um bem em si, como uma tecnologia

social homogênea e neutra, desvinculada das relações de poder e de seus condicionantes sociais, econômicos e culturais (STREET, 2014). Vista dessa forma também por vários grupos sociais, essa concepção atravessa tempos e espaços sociais e culturais compondo diversas experiências de EJA.

Projetos e propostas de alfabetização/escolarização de jovens e adultos, principalmente aqueles relacionados a grupos sociais que trazem a marca do analfabetismo, como os que residem em espaços sociais rurais, enfrentam em seu desenvolvimento questões relacionadas a mitos de letramento muito fortes em nossa sociedade. Subjacente a esses mitos, encontramos uma concepção que vê a escrita como uma tecnologia social neutra a ser apropriada por todos, desvinculada do contexto social imediato, a ser desejada indiscriminadamente pelo seu valor social. Vista dessa forma, a escrita torna-se um bem em si mesmo, sugerindo que, automaticamente, os sujeitos que a dominam tenham mais valor social.

O enfrentamento e a desconstrução dessa concepção de escrita têm sido um dos eixos centrais do projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Nesse sentido, se supervalorizamos a alfabetização por si mesmo, nós a removemos de seu contexto sociocultural (GRAFF, 1995). Essa posição fica mais clara quando Graff (1995) destaca a importância de se formular definições consistentes e realistas da alfabetização, ao mesmo tempo em que se considera o papel vital do contexto sócio-histórico.

Evidenciar, aprofundar e conceber as práticas de leitura e de escrita diretamente condicionadas pelo contexto social, econômico e cultural e vinculadas a relações de poder em nossa sociedade, desconstruindo a visão de que são práticas neutras e homogêneas (STREET, 2006).

Street (2010) argumenta que pesquisas em Novos Estudos do Letramento (NLS), ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que práticas de letramentos variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra e ainda existem efeitos de diferentes letramentos

em diferentes condições. Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e as habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Inicialmente, essa noção toma como referência uma concepção de letramento – “modelo ideológico” (STREET, 1984) – não como um fenômeno universal, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos socioculturais específicos, para objetivos específicos. O assentamento e os processos educativos formais que aí se realizam são entendidos, assim, como um contexto específico em relação dialética com práticas sociais de leitura e escrita (incluindo processos de circulação e de representação) da sociedade de modo geral.

Marinho (2007) esclarece:

A concepção de letramento que vem ganhando hegemonia, no Brasil, é fruto de uma divergência entre os estudos interessados nas grandes conseqüências cognitivas, históricas e culturais atribuídas à escrita e aqueles interessados nas “práticas locais ou situadas” de letramento, uma corrente que se autodenomina *Novos Estudos sobre Letramento – New Literacy Studies* (NLS). Quando usamos os termos *Modelo autônomo, modelo ideológico, práticas de letramento*, eventos de letramento, estamos aderindo a uma concepção de escrita, de linguagem, de cultura, portanto, a uma concepção específica de letramento. (p. 4, grifos nossos).

Para Street, a apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias ideológicas, que, em realidade, disfarça a maneira em que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Para ele, todos os letramentos são situados e todos os usos da linguagem escrita podem ser vistos como localizados em determinadas épocas e lugares. Se, por um lado, muitos educadores e idealizadores de políticas veem o letramento como sendo uma habilidade meramente neutra, igual em qualquer lugar e a ser distribuída para todos em

iguais medidas, o modelo ideológico, por outro lado, reconhece que as decisões políticas e em educação precisam estar baseadas em julgamentos prévios sobre que letramento deve ser distribuído e por quê. Assim sendo, continua Street, a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estejam, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado. “Fornecer” esse tipo de letramento formalizado não levará à atribuição de poder, não facilitará novos empregos e não gerará mobilidade social.

Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. Ao mesmo tempo, o modelo ideológico consegue perceber as habilidades técnicas envolvidas, por exemplo, na decodificação, no reconhecimento das relações entre fonemas e grafemas e no engajamento nas estratégias aos níveis de palavras, sentenças e de textos. Entretanto, o modelo ideológico reconhece que essas habilidades técnicas estão sempre sendo empregadas em um contexto social e ideológico, que dá significado às próprias palavras, sentenças e textos com os quais o aprendiz se vê envolvido.

Como bem marcou Gnerre (1987), a relação linguagem, escrita e poder marca lugares sociais e o quanto a produção e a circulação da escrita está diretamente vinculada a interesses sociais e econômicos em sua relação com certos grupos e classes sociais. Essa disponibilidade e acesso à escrita têm sido objeto de disputa de grupos sociais de diferentes perspectivas. Nesse caso, tem sido objeto de disputa de movimentos sociais, como o MST e de projetos educativos, como a Educação do Campo, ao defenderem a apropriação da escrita como uma das formas políticas de se relacionar com o mundo, dialeticamente, como Paulo Freire o fez em sua obra, sua práxis educativa.

3 Narrativas orais: processo de produção, transcrição e análise

O nosso interesse em compreender as concepções de linguagem escrita expressas nas narrativas por cinco adultos em processos de escolarização em um assentamento de reforma agrária vinculado ao MST nos fez utilizar o quadro de referência da história oral. De acordo com Meihy e Holanda (2011), na história oral as entrevistas são consideradas o centro da pesquisa e são a partir delas que as análises são produzidas.

Como metodologia, a história oral vale-se da discussão teórica sobre memória, visto que os sujeitos, ao narrarem suas experiências, recorrem às suas lembranças, que são constituídas a partir da relação que estabelecem com os grupos dos quais fazem parte. Nessa perspectiva, trabalhamos com o conceito de “memória coletiva”, do sociólogo Maurice Halbwachs (2006). De acordo com o autor, há tantas imbricações entre memória individual e memória coletiva que se pode admitir a impossibilidade de uma memória estritamente individual. As lembranças não são imagens intactas do passado, mas reconstruções desse passado a partir da vivência no presente. E são reconstruções que ocorrem na relação com nossos grupos de referência e espaços que estamos inseridos.

Foram realizadas entrevistas com os educandos quando ainda participavam de uma turma de EJA em um assentamento de reforma agrária da região leste de Minas Gerais. As entrevistas utilizadas para este trabalho foram realizadas no ano de 2007, em sala de aula, registradas em quatro fitas VHS. Para facilitar o trabalho de escuta e digitação, foi necessária a regravação em outra mídia. Como consequência, houve perda da qualidade do áudio, trazendo, em alguns momentos, dificuldades na compreensão do que era dito pelos entrevistados. A escuta e os registros demandaram dedicação e sutileza na execução dessa etapa. Simultaneamente, a transcrição contou com

o processo de registro e de inserção da simbologia própria da técnica para a transcrição da história oral.

As possibilidades oferecidas pela história oral determinaram a escolha dessa abordagem como uma das metodologias utilizadas para o desenvolvimento deste trabalho. Todavia, alguns cuidados são importantes, como bem marca Galvão (2000, p. 3) ao analisar que partia de alguns pressupostos na análise de entrevistas: “não encontraria ‘fatos’ no depoimento dos entrevistados, tinha consciência da vulnerabilidade da memória e acreditava que a fonte oral torna-se mais rica quando confrontada com outras fontes”.

As narrativas produzidas pelos adultos percorreram as trajetórias de suas vidas, da infância aos dias atuais, em movimentos não lineares, dos lugares onde moraram, suas experiências, o momento da decisão da luta pela terra, a saída de sua região rumo ao local que, hoje, é o seu território (FERNANDES, 2006) e sua vivência neste assentamento. Elas possibilitaram a construção de informações de diferentes ordens, em função da disposição dos sujeitos de relatar e refletir sobre as questões propostas. Dessa forma, a análise, dedicou-se a trabalhar as informações de forma a articular duas direções. Uma mais geral, buscando na leitura completa das entrevistas/narrativas elementos mais sutis, subjacentes, entrelinhas e não ditos, outra mais específica procurando nas falas, nos ditos, nas explicações, elementos mais esclarecedores de suas concepções de letramento.

Em função da concepção de letramento que orienta esta pesquisa, algumas relações se fizeram centrais na análise: escolarização/letramento; educação de jovens e adultos/escolarização; oralidade/escrita. Dessa forma, as categorias analíticas construídas de alguma forma perpassam essas relações, e não oposições, identificando os processos de interação e condicionamento recíproco entre elas (GRAFF, 1995).

Os relatos são permeados por linguagens regionais, expressões da cultura e sotaque. Para melhor registro da oralidade, fez-se necessária a exploração do contexto dessas falas e identificação das regiões de

onde essas pessoas vieram. Buscamos o significado de expressões e palavras, como, por exemplo, “chuchamos”, muito utilizada pelo Sr. Serafim⁶ para substituir palavras como “entramos, enfiamos”, sempre ditas com características típicas do “mineirês”. Foi preciso também, compreender a história oral, como citado anteriormente, e relacionar essa abordagem metodológica ao processo, fundamentação base para a transcrição e análise das entrevistas.

4 Homens e mulheres, educandos da EJA

Serafim⁷ (*in memoriam*) foi casado com Mércia, ambos frequentam a escola do assentamento. Sua entrada no Movimento aconteceu a convite do grupo que organizou a ocupação da terra na qual hoje eles residem. Pai de sete filhos, veio de um município da região e participou de todo o processo da luta, desde a ocupação até a instituição do assentamento. Em seus relatos, valoriza o saber que a escola oferece, mas destaca também a educação familiar que ofereceu aos filhos, voltada para o trabalho e a dedicação com a terra. Seus filhos hoje trabalham na cidade e se arrependem de não terem uma terra para plantar e colher como o pai. Antes, possuía uma pequena chácara, herança de seus pais, mas não conseguia retirar o sustento dela. Trabalhava como empregado em fazendas no plantio e na colheita e nos finais de semana trabalhava em uma empresa da região. Relaciona-se com o campo de forma harmônica, denominando-o como espaço de vida e do exercício da paciência.

Mércia acompanhou Serafim na luta pela terra, gosta do trabalho na roça e é frequente às aulas na turma de EJA. Gosta de participar das missas que acontecem no assentamento um domingo por mês e também das atividades culturais promovidas no assentamento. Valoriza o trabalho no campo relatando que, ao contrário do que

⁶ Os nomes são fictícios.

⁷ Nomes fictícios.

muitos pensam, o trabalho na roça não é perda de tempo.

Joana veio de uma comunidade rural também da região. Desde a infância, trabalhou na zona rural “para fazendeiros” como meeira. Não teve acesso à escola em decorrência da necessidade de se dedicar ao trabalho desde a infância. O acesso à escola se deu após a chegada ao assentamento, frequenta as aulas de EJA e vive dos alimentos que planta e colhe na terra conquistada com a ocupação.

Maria, 65 anos, tem três filhos, netos e bisnetos. Mãe de uma professora do assentamento relata que, na infância, seus filhos tiveram acesso ao ensino primário e que precisavam caminhar por cerca de uma hora para chegarem à escola. Divide o seu tempo entre os afazeres do campo e da casa. Como o Sr. Serafim, é pioneira no acampamento. Destaca, entre os conteúdos oferecidos pela EJA, a preservação da natureza e o cultivo da terra como temas importantes para a vida dos povos do assentamento.

Ana morava em uma comunidade rural de outro município da região. Criada pela mãe, aprendeu com ela os ensinamentos da religião, assumindo-se católica até hoje. Mesmo morando na roça, teve acesso ao ensino primário. Dividia as tarefas com os irmãos, dedicando-se meio período ao trabalho da roça e da casa e o outro período as atividades da escola. Parou de estudar para dar continuidade ao trabalho, executava as mesmas tarefas árduas destinadas aos homens e afirma que não havia divisão de afazeres entre homens e mulheres no trabalho do campo. Depois de casada, precisou vender sua casa devido à doença de um filho, tendo que morar de aluguel; passou a prestar serviços como capina e debulha do milho, a remuneração acontecia na forma de troca por alimentos. Os fazendeiros que ofereciam trabalho em troca de alimentos a ajudaram a sair em luta pela terra, no movimento pela ocupação.

Ivete (educadora) tomou a iniciativa de conhecer o MST por curiosidade. Para não vir sozinha, sua mãe, Maria, educanda, resolveu acompanhá-la. Seu pai tinha acabado de falecer. A visita ao Movimento tinha o intuito de durar poucos dias, tanto gostaram que acabaram

ficando por trinta dias. Quando voltaram para sua cidade, decidiram que era no assentamento (até então acampamento) que queriam ficar. Trabalhava na roça, no plantio para fazendeiros como meeiros.

5 O assentamento de reforma agrária

Localizado na região leste de Minas Gerais, próximo às primeiras ocupações no estado, o assentamento de reforma agrária vinculado ao MST comemorou em 2014, 20 anos, incluindo dois anos como acampamento. O movimento social ocupa a terra devoluta ou improdutivo e ali as pessoas passam a viver em um acampamento que tem um sentido pedagógico de organização da vida em comum das famílias sem-terra debaixo das lonas, em situação de extrema precariedade material, mas de muita riqueza humana. É um espaço social de formação de uma coletividade. Quando as terras são conquistadas pelo movimento social e, na perspectiva do Estado, a área é destinada a um conjunto de famílias sem-terra como forma de solucionar um problema fundiário, constitui-se um assentamento. Para o MST, o assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão (CALDART, 2004). D. Maria esclarece

tem doze anos que eu moro aqui... eu comparo que aqui é bem melhor... porque quando eu morava lá [...] naquela região... ali... era mais difícil até pra gente educar família da gente... porque lá era assim... cada um tinha que educar os seus... a responsabilidade era dos seus... e aqui não... aqui qualquer um ajuda a gente neste ponto de educação, a gente tem uma assistência a mais... porque qualquer um que ver seu filho... outros... fazer qualquer uma coisa errada... eles te ajudam... vamos fazer uma reunião pra ver aquele assunto... o que esta acontecendo... pra gente poder... é assim... uns ajudando os outros e lá na região da gente não existia isto, não... se errasse... a pessoa ficasse fazendo aquela coisa errada lá... porque não tinha a comunidade pra ajudar a superar aquele problema que tava acontecendo... e forma de trabalho também era muito difícil também porque a gente trabalhava lá pra aqueles fazendeiros

e era muito sem jeito... a gente trabalhava na meia... tudo era a meia... então... a gente que plantava pouco... não agüentava plantar muitas coisas... e quando colhia... dividia... metade era pro fazendeiro... e do que sobrava pra gente a gente ainda tinha que tirar a semente que ele emprestava... (D. MARIA).

Esse assentamento tem sido contexto de muitas pesquisas relacionadas ao MST em Minas Gerais, devido a algumas condições específicas. Dentre elas, destaca-se sua localização geográfica, marcada tanto pela proximidade com a região na qual esse movimento social iniciou sua história, quanto pela facilidade de acesso, o que possibilitou a presença de lideranças do MST durante o período de acampamento (meados da década de 1990) e anos iniciais de assentamento (segunda metade da década de 1990). Dessa forma, muitas práticas (organização em núcleos de base, em setores de atividades, articuladas em âmbito local, regional, estadual e nacional) defendidas pelo Movimento, puderam ser construídas com a comunidade que ali se formava em um momento em que o MST se consolidava como uma organização social dentro de um movimento de massas.

Formado por 45 famílias, das 47 iniciais, está dividido entre a agrovila⁸ e um conjunto de lotes que congregam a roça e a moradia dos assentados. A agrovila reúne a maioria das famílias que reside afastada de suas roças. Já os lotes se localizam mais afastados da agrovila e reúnem em um mesmo espaço a residência e a roça dos assentados. As famílias desses últimos acabam por ficar mais afastadas da dinâmica social da agrovila, tanto pela dificuldade de transporte quanto de comunicação. Todavia, na agrovila também existem famílias que são vistas como mais afastadas.

A escrita organiza e identifica cada residência da agrovila. As ruas têm nomes variados, mas em especial homenageiam pessoas do próprio movimento. Ela é dividida em lotes de mil metros quadrados,

⁸ Agrovila é uma forma de organização de assentamentos que optam pela proximidade das famílias em contraposição à opção pela moradia das famílias se localizarem nos lotes. Em alguns casos, há a combinação dessas duas formas, como é o caso do assentamento em questão.

um para cada família, possui um campo de futebol, um centro de formação do MST/MG já em fase final de reconstrução, uma igreja em construção, uma escola em alvenaria e um bar. As ruas obedecem a um traçado geométrico, são arborizadas e não possuem iluminação pública completa. As casas, embora ainda inacabadas, são de alvenaria, possuindo, a maioria delas jardim e pomar. Todas elas possuem energia elétrica e água tratada, mas não dispõem de rede de esgoto. A maioria das famílias possui televisão, geladeira e fogão a gás, embora utilize com maior frequência o fogão a lenha. Um número expressivo de moradores possui bicicleta e apenas um possui uma motocicleta. O assentamento é servido por linha regular de ônibus que trafega da cidade apenas até a BR, em local próximo à entrada principal.

A oralidade media a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o trabalho e com a economia local. A produção agrícola é diversificada, incluindo milho, feijão, arroz, mandioca, cana-de-açúcar, banana e hortaliças, que são usadas para consumo. É no campo da informalidade que a maioria dos produtos é comercializada dentro e fora do assentamento.

A escrita está pouco presente nas práticas comerciais de algumas famílias. Aquelas que vendem seus produtos na feira da cidade próxima, semanalmente, parecem contar com alguns suportes da escrita, em especial no controle do que vai ser transportado. Da mesma forma, algumas famílias investem na pecuária, ainda incipiente, produzindo e vendendo no bairro ao lado do assentamento leite e queijo. Não há identificação ou marca registrada dos produtos o que ocorre apenas oralmente: o queijo de D. Maria ou o leite do Luciano ou o mel do Fábio. Alguns assentados trabalham com apicultura e já apresenta boa produção, o que possibilita a comercialização do mel na feira e na própria comunidade.

Os dados foram coletados a partir da aplicação de um questionário escrito⁹ respondido por um adulto de cada uma das 27 famílias da

9 Este questionário foi inicialmente aplicado como instrumento para a coleta de dados para a monografia de Carvalho et al. *Educação de Jovens e Adultos e Trabalho em um assentamento de trabalhadores rurais sem terra (MST)*. 2006. 54 f. Monografia (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

agrovila. O grupo que respondeu, em sua maioria, é de mulheres na faixa etária de 18 a 40 anos. Uma maioria significativa nasceu no meio rural e eram trabalhadores rurais antes de ingressarem no movimento. Possuem uma escolarização baixa, que varia mais significativamente desde aqueles que têm da 1ª a 4ª série incompleta e, no outro extremo, curso superior completo e superior incompleto.

D. Maria é aluna da turma de EJA na qual a sua filha é a educadora. Ela expressa o significado do estudo

eu estou... estou lá lutando pra ver se eu chego mais... em frente... como se diz... melhor.. numa situação melhor... porque... graças a Deus... eu já consegui bastante melhora depois que eu entrei na escola... já aprendi umas coisinhas mais... hoje eu já consigo ler... alguma coisa porque minhas vistas, não é muito boa, mas quando eu tô com óculos eu consigo...

eu não falto não... eu acho que faltei de aula muito pouco, porque todo dia eu venho a aula... [...] eu sou animada, né? Eu tenho animação de ir pra escola... então, eu fico gostando de ir... porque... eu vou porque senão vai dar uma atividade lá e eu vou perder... vou ficar sabendo... eu vou... e eu não gosto de faltar não... é... tem uns que desistiu... desanimou de ir a escola... deixou de ir... por preguiça mesmo... desanimou de ir na escola... agora a turminha que está, elas vão... são muito animadas. (D. Maria).

A escola tem um significado interessante para D. Maria. A escola como instituição tem uma forte presença na formação de sua subjetividade, porque ela percebe o valor da escolarização na possibilidade de melhorar sua condição letrada: *hoje eu consigo ler...*

A luta pela escola é uma marca desse assentamento, o que justifica o nosso interesse por procurar nas histórias narradas por adultos em processos de escolarização, suas concepções sobre o letramento.

6 Escola como uma instituição “positiva em si”

O modelo autônomo de letramento se define, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento, quase sempre ligado a resultados civilizatórios, de caráter individual

(cognitivos) ou social. Na maioria das vezes, o letramento e a escolarização se dão simultaneamente, pelo fato da escola ser hoje na sociedade moderna, uma das principais fomentadoras do letramento.

Segundo Kleiman (1995), a aquisição/desenvolvimento da escrita e a escolarização são variáveis determinantes de muitas das diferenças encontradas entre letrados/iletrados, tomando como base o comportamento e o funcionamento cognitivo. A escola já assumiu seu papel de transferir o conhecimento letrado (a escrita alfabética), pois ela legitima a escrita como uma forma de dominação do conhecimento.

Essa relação se expressou fortemente na fala do Sr. Serafim:

Essa escola aqui, eu vou contar, essa escola, essa escola a gente aprende tanta coisa boa que a gente se soubesse não fazia nem um dia. Eu falho por conta de que eu, depois que eu fiz uma cirurgia aqui, vô falar quando eu chego em casa eu num guento, é uma dor imensa ((imensa)) que eu tenho q ficar amuado, né? Mas, eu sinto necessidade de estudar porque a educação, a gente se não educar não adianta falar em educação, não. Começa da gente, né? Se a gente tiver educando, acertando o relógio da gente, não precisa nem de falar. Todo mundo passa assim e vê, né? Isso aí a gente vai pegando experiência. (SR. SERAFIM).

Além dessa relação da escola como um processo educativo central, há uma concepção de que a escola só ensina coisas “boas” e que o fato de frequentá-la cotidianamente demonstra e mostra para os outros que você está em processo de escolarização. Para a EJA, esta parece ser uma questão central que demonstra um de seus grandes desafios: como problematizar a escola? Como problematizar o processo de escolarização em um momento em que os sujeitos começam a se sentir inseridos nesse processo? Como lidar com as tensões que se dão entre os conhecimentos escolarizados e os conhecimentos vivenciados pelos sujeitos em suas vidas cotidianas?

Um elemento importante dessa reflexão e que enfrenta as relações entre a educação formal e a educação não formal é a compreensão de que assentamentos e acampamentos de reforma agrária se configuram como espaços e territórios (FERNANDES, 2006) de organizações

sociais diferenciadas, cujas especificidades se expressam nos desafios enfrentados pela EJA. As fronteiras da educação formal com a educação não formal, própria da EJA, e a própria ressignificação da concepção do que seja considerado uma aula, passam pela discussão e (re)definição, realizadas, em conjunto, pelos educandos(as) e educadores(as) sobre as aprendizagens envolvidas e os espaços de formação existentes no cotidiano de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA.

7 Letramento concebido como vinculado à escola e à assinatura do nome

A assinatura do nome é uma prática de letramento que vem sendo marcada pelos jovens e adultos como um dos maiores motivos para que eles se alfabetizem. Em uma sociedade cartorial como a nossa, a assinatura do nome se tornou uma prática central. Nos assentamentos, a ata, por exemplo, é um documento muito utilizado na relação com as instituições do estado. Muitos estudos nesse campo (MAZILÃO, 2011) também confirmam esse destaque, o que mais uma vez se mostrou evidente para esse grupo também.

Todavia sabemos que o letramento começa muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento (saber ler o número do ônibus, ler uma placa de sinal de trânsito, saber a importância de uma ata de reunião da associação, reconhecer um jornal do movimento social, ler palavras-chave do movimento social; etc.), fazendo uma leitura do mundo que está inserida. Como afirma Freire (1989, p. 11-12):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Um adulto, mesmo não sabendo ler e escrever, entende a função

social da escrita e da leitura. Muitas das vezes para esse entendimento ser reconhecido, até pelo próprio sujeito precisa de um processo de escolarização para ser legitimado.

eu mesmo quando eu morava lá no meu lugar... eu num:: tinha assim experiência de nada, num tinha experiência de nada. Eu era só... trabalhar pro fazendeiro. Estudar, eu não tive tempo de estudar... Lá. Tô estudando aqui, agora. Não sabia assinar o nome, nada. Era bagunçado mesmo. Depois que nós chegamo aqui, nós começamos com a aula AQUI, quando nós passou pra' qui. E hoje eu sei assinar meu nome... E graças a Deus e a minha vida... A:: minha vida só não, a vida de nós tudo, num melhorou? Melhorou muito, né sinhô Serafim? [Melhorou... O senhor, nós, não tinha terra pra trabalhá, trabalhava ne fazenda dos outros. O nosso salário era meia e hoje a gente trabalha, num tá trabalhando muito do jeito que trabalhava pro fazendeiro. A gente trabalhava pra dois, trabalhava pra gente, trabalhava pra eles. Tudo partido no meio, aqui trabalha mais pouco e colhe mais. Só isso mesmo, só sei que eu to muito feliz. Num vou falar mais não. (JOANA).

A educadora reforça essa concepção: “Ela já assina. Assina o nome dela direitinho, [Assino...] já lê algumas coisas, né?... Bastante.” (EDUCADORA).

Todavia, é muito interessante observar que ao mesmo tempo em que a escola marca uma distinção apenas pela sua presença e existência, ela também é vista como um espaço que possibilita a reflexão. O “estudo” permite e possibilita a reflexão, o que se associa à experiência, entendida aqui no sentido tratado por Thompson. Entendido nessa relação, o letramento concebido como uma prática social e cultural está atrelado e condicionado pelas relações de trabalho, pelas condições materiais e econômicas de vida.

Ainda nessa direção, a educanda marca em sua fala a importância de a aula acontecer no assentamento (“*aqui*”). Esta tem sido uma das grandes questões de luta dos povos do campo, muito marcada pelo movimento (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004) e pela política de educação do campo (BRASIL, 2002). A presença da sala de aula, da escola no assentamento/acampamento de reforma agrária materializa o direito

social das crianças, dos jovens e dos adultos à escola e não a qualquer escola (CALDART, 2004). Isso porque a história da escola rural no Brasil, principalmente nesses últimos quarenta anos, é marcada por uma política de educação que projeta a escola de qualidade fora das comunidades rurais, dos assentamentos, das aldeias, idealizada por uma noção de escola nucleada. Em contraposição, os diferentes movimentos campo, indígenas, sem-terra, quilombolas, entre outros vêm demarcando a importância da escola pública em seus territórios, acompanhadas também pela comunidade e com professores indicados por essa comunidade (TASSINARI, 2001; CALDART, 2004; COSTA, 2010).

Portanto, o assentamento amplia a escolarização com a presença da escola dentro desse território, ao mesmo tempo em que o letramento dependente também dessa escola. Essa relação fica mais uma vez marcada pela fala de D. Maria:

Quando eu vim praqui as meninas não tinha estudo nenhum. Sabia o primário, né? Graças a Deus, depois que a gente chegou aqui, a gente já teve condições melhores de estudar: os filhos... Agora eu mesmo já com 65 anos tô estudando também. Graças a Deus, já aprendi bastante coisa que eu num: quem não sabia nada, né? Já é uma coisinha, já avançou mais. É, já estudou um passo mais pra frente. (D. MARIA).

A EJA no campo tem sido marcada pela ausência da escola na infância desses sujeitos, bem como pela relação com o trabalho, como explicado:

... Aí a gente estudou, mas, lá não tinha como a gente estudar por que só quem tinha dinheiro, né? Que estudava mais. Mas até a quarta série eu fui. Só não cheguei... a estudar mais, por que aí tinha que pagar, né? E hoje aqui eu estudo pra poder a gente não esquecer daquilo, mas, é isso. (ANA).

O relato abaixo também reafirma essa ideia

Ajudar, ajuda. Porque a:: escola pertinho de casa, a gente trabalha e a noite a gente vem pra aula, né? () Mais muita coisa essa escola ajuda sim. Assim, pode dar alguma orientação, né? No serviço da roça, a preparar a terra, e coisa e tudo [Preservar... preservar a terra, é:: num colocar fo::go, ai eu já

num posso colocar fogo eu tô preparando a terra eu ajunto o cisco e amontoa no lugar depois num tiro a planta eu esparramo ela de novo. É isso que eu faço. (JOANA).

8 Escola como espaço de legitimação do saber legítimo

A relação da escola com um certo tipo que se produz no fazer cotidiano dos sujeitos e um saber de maior prestígio, ou seja, aquele legitimado pela escola e pela ciência, vem sendo identificada já há algum tempo. Nessa direção, como já discutido, tem sido construída uma identificação entre escola/escrita (LAHIRE, 2002). As análises que tem sido feitas nessa direção já começam a ser contestadas por pesquisadores da escola, como Rockwell (2007). A autora discute como poderia repensar-se a análise do que ocorre nas aulas em termo de acumulação e sedimentação de distintos recursos culturais introduzidos ao longo de um século. Ela conclui, dentre outras dimensões, que uma tendência ao longo do século havia sido a tensão que emergia entre o uso da palavra oral por docentes e alunos e o crescente predomínio do texto impresso como fonte de conhecimento. Nas aulas observadas no México, a palavra oral pode retomar e reproduzir, mas também pode ampliar, reformular e contradizer tanto a estrutura como o sentido do referente escrito.

Nas falas dos educandos de EJA, a escola foi vista como autoridade, e o letramento relacionado ao saber técnico e ao conteúdo escolar. Todavia, ao mesmo tempo, há uma ampliação da concepção de estudo, como se pode observar no trecho abaixo

É: mas, o quê que é? É porque nós tem conhecimento naquilo que nós tamo fazendo, tem conhecimento das coisas, né? É nisso é:: que é::, sempre:: eu sou uma pessoa que tô estudando, mas eu não fiquei no velho testamento não, eu tô no novo testamento. O novo testamento é que faz a gente promover como tá o mundo... de hoje. O mundo de hoje eles fala "tá ruim..." Tá ruim não, tá tudo bão. Mas o quê que acontece, hoje as pessoa tem outras visão. Eu quando os menino vem na escola, tem que sentar perto deles e deixar eles lecionar pra gente. É porque hoje eles tão

fazendo as coisa tudo assim... Mostrando a realidade da vida. (...). É::: pois é, mas::: isso eu to falando porque estudar, o estudo, a teoria é uma coisa, a prática é outra. Não adianta nada ocê estudar uma coisa e:: não saber o que ocê está estudando, é história, gente!... (SR. SERAFIM).

Em primeira análise, as narrativas desses adultos em processos de escolarização indicam o quanto é complexo captar e identificar as suas concepções de letramento, bem como as lógicas que engendram a importância da escolarização, da alfabetização e da aprendizagem da leitura e da escrita, questões e relações que continuarão sendo objeto da continuidade desta pesquisa.

Considerações finais

A partir da análise aqui apresentada, podemos trazer alguns elementos que contribuam para a identificação das concepções de letramento dos adultos em processos de alfabetização e escolarização em assentamentos de reforma agrária. Esses elementos dizem respeito a, sobretudo, como vai se tornando explícito na fala dos sujeitos entrevistados a tensão escola/escrita; saber formal/saber não formal, entre outros.

Uma dimensão explicativa desses elementos se refere à força coercitiva que o movimento social exerce sobre o assentamento e sobre os sujeitos, explicitando o valor do estudo e da escola. Essa força faz com que, de diferentes lugares, os sujeitos demonstrem esse valor. De modo geral, as turmas de EJA se formam e depois têm dificuldades para se manterem, vivenciando processos de evasão e de ausência de educandos. Algumas turmas se fecham nesse caminho. Aquelas que se mantêm, mesmo vivenciando esses processos, como é o caso da turma aqui estudada, assim o fazem em função de uma força coercitiva exercida pelo valor da escola no assentamento.

Outra dimensão importante é o valor simbólico exercido pela assinatura do nome como marca de entrada oficial do adulto no

mundo do letramento, o que já foi identificado e confirmado em muitas pesquisas e reaparece nas falas dos educandos com muita força. O que mostra o forte valor simbólico e social dessa prática como algo que valoriza e legitima a ação dos sujeitos na vida cotidiana e em especial com as agências do estado.

A tentativa de se vincular o letramento a saberes necessários à vida prática ou a certos modos de vida valorizados pelo grupo também aparece como um valor. No campo da EJA, esse tem sido um dos desafios, pois traz para o centro várias tensões: escrita/oralidade, saberes formais/não formais, o que provoca a necessidade de um aprofundamento em torno da natureza e das implicações da escrita e da leitura para esses grupos e classes sociais (GNERRE, 1987). Isso significa, de um lado, assumir a relação cultura escolar/escrita em um projeto de sociedade fortemente construído e defendido nesses últimos cem anos no contexto brasileiro em relação direta a um modelo de letramento avaliado internacionalmente, dentro dos quais as escolas, grupos sociais e classes sociais estão diretamente relacionados, vinculados. De outro, insistir na clássica e tensa relação escrita e oralidade para o projeto de educação do campo, que tem se construído na apropriação de uma cultura escolar que concebe a “escrita como um bem em si” relacionada diretamente a certos saberes e lugares sociais. Portanto, é central que se contraponha esse valor da escrita, optando por observar, considerar e trabalhar a relação oralidade/escrita, a relação dos saberes que são produzidos e transmitidos por cada uma e na relação entre elas, bem como os valores sociais constitutivos das interações em suas diferentes instâncias, nesse caso específico, na educação de jovens e adultos.

Ainda cabe ressaltar a relação estreita que tanto educandos quanto educadora estabelecem entre o aprendizado de práticas de letramento e a escola. Mesmo participando diretamente de eventos de letramento fora da escola – cultos religiosos, assembleias, reuniões de núcleos –, os adultos se referem às práticas escolares ou escolarizadas como

cursos de capacitação técnica, o que afirma o valor da escolarização e dos saberes escolares como legítimos e nos faz retomar a conflituosa e tensa relação entre os saberes escolarizados e aqueles que se produzem no fazer cotidiano dos territórios e dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: NOGUEIRA, Paulo; MIRANDA, Shirley. *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 11-34.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *A pesquisa em Educação do Campo*, v. XX, p. X-I, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GALVÃO, Ana Maria. História oral e história da leitura: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...*
Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Ática, 1987.

GRAFF, Harvey. *Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*.
Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOLLING, Edgar Jorge et al. *Por uma Educação básica do campo*.
Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARINHO, Marildes. *Que novidades trouxeram os “Novos Estudos sobre o Letramento”?* Belo Horizonte: Anpedinha, 2007.

MAZILÃO, Ageu Quintino. *O uso do método de alfabetização Sim, eu posso pelo MST no Ceará: o papel do monitor de turma*. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

MEIHY, José C. S. B; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROCKWEL, Elsie. *Huellas del pasado en el las culturas escolares: Hacia una antropología histórica de procesos educativos*. *Revista de Antropología Social*, n. 16, 175-212, 2007.

SILVA, Lourdes Helena, COSTA, Vânia Aparecida.; ROSA, Walquíria Miranda. A educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n.46, p. 149-166, jan./abr. 2011.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. *Educação e jovens e adultos do campo: o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã*. Barbacena: EdUEMG, 2014.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela. (Org). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 161-200.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. n. p.

STREET, BRIAN. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

Compartilhando leituras de mundo, territórios e saberes tradicionais: contribuições de uma pesquisa para a educação de jovens e adultos do campo

*SOUZA, Carolina Rezende de¹
PEIXOTO FILHO, José Pereira²*

Introdução

A pesquisa intitulada *Leituras de mundo... saberes tradicionais... territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do Campo: novos olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire* foi desenvolvida no contexto do Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG e no Observatório da Educação do Campo (UFV, UEMG, UFSJD /CAPES/INEP), no período de março de 2011 a março de 2013. É fruto de uma pesquisa com onze educandos da EJA de uma escola localizada na comunidade rural de Morro Vermelho, município de Caeté, Minas Gerais, com idades entre 35 a 70 anos e com a participação ativa da professora.

Neste artigo, partimos do pressuposto que Morro Vermelho se revela uma comunidade rural. Adotamos o conceito de comunidade como um agrupamento social de pequena dimensão, caracterizado pela reciprocidade, compartilhamento de experiências comuns, e assim, forte identidade cultural e solidariedade afetiva entre seus membros (RICCI, 2009). Enfim, que se qualifica pelas relações que os

1 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). e-mail

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor da Universidade de Itaúna. e-mail

indivíduos mantêm com os espaços habitados e revelam modos de uso e sentidos, pensados, apropriados e vividos (CARLOS, 1996). Mas que devem ser analisadas na interação com a totalidade espacial e global (CARLOS, 1996) e no processo dinâmico que permeia o mundo na atualidade (LUDWIG, 2008).

Morro Vermelho possui cerca de 1.200 habitantes e se localiza na porção sul do município. Entre montanhas verdejantes, destaca-se o Morro de Santa Cruz, que faz parte da Serra do Gongo Soco. É um vilarejo histórico, palco da Guerra dos Emboabas e de vários eventos históricos, os quais ainda perduram na memória coletiva de seus moradores. Caracteriza-se pela valorização do sagrado, da experiência religiosa e por uma cultura popular constituída de ricas tradições familiares, pela agropecuária, a mineração e a monocultura de eucalipto.

Esta investigação teve como objeto central de estudo compreender como os educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Morro Vermelho, constroem seus territórios materiais e existenciais, associados as suas diferentes leituras de mundo e saberes tradicionais. A partir da perspectiva da educação popular se tentou potencializar as leituras de mundo e os territórios constituídos nas vivências e existências, nas quais estão imersos os sujeitos da educação de jovens e adultos. Esta potencialização se deu por meio de uma construção metodológica e pedagógica, que teve como fundamento o diálogo, a criatividade e a autoria dos sujeitos participantes do processo investigativo. Tendo como instrumentos didáticos e de ensino, as técnicas inerentes às oficinas pedagógicas, para que fossem permitidos o desvelamento de discursos, percepções, identidades e subjetividades.

Foram realizadas treze oficinas pedagógicas, inspiradas nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire, que se utilizaram dos chamados mediadores culturais, a partir de imagens, produções textuais, produção de desenhos, artefatos culturais e apropriação dos desenhos, artefatos culturais e objetos biográficos trazidos pelos

próprios educandos. Essas atividades possibilitaram produções e diferentes registros realizados pelos educandos da EJA, imensamente valorizados no universo desta pesquisa. Revelaram-se materiais empíricos de grande importância, interpretados, analisados, que nos permitiram reflexões e compreensões sobre as leituras de mundo e territórios dos sujeitos envolvidos.

Nesta pesquisa, as oficinas pedagógicas inspiradas nos pressupostos políticos e pedagógicos de Paulo Freire se caracterizaram pela utilização dos chamados mediadores culturais, considerando que os processos de produção de conhecimentos não ocorrem diretamente entre os sujeitos e objetos, mas pela ação mediadora de professores, linguagens, signos e objetos da cultura material, visual e simbólica, como reflete Siman (2004). Mediadores culturais que puderam proporcionar vivências potencializadoras da criação, da expressão e, conseqüentemente, das dimensões inventivas de cada sujeito, imensamente reprimidas (LEITE; OSTETO, 2004).

Utilizou-se uma diversidade de mediadores culturais na produção dos conhecimentos, no universo das oficinas pedagógicas, por meio do uso de diferentes linguagens, tais como a imagética, artística e digital. Além da produção de desenhos, artefatos culturais, produções textuais, a utilização de fotografias, objetos biográficos e um dispositivo didático denominado de *Livro da EJA*, criado no universo da dissertação. É importante considerar que essas oficinas pedagógicas se utilizaram de instrumentos pedagógicos, como as rodas de diálogo e a chamada sistematização de experiências. Instrumentos e dispositivos que serão a seguir melhor caracterizados.

No universo dessas oficinas pedagógicas, foi valorizada uma materialidade e uma diversidade de formas de registro realizadas pelos educandos por meio de desenhos, artefatos culturais produzidos e de objetos materiais trazidos por eles. Materialidade do passado e do presente, importante para o exercício da oralidade, da leitura e da apropriação por parte dos educandos, na ótica do objeto

gerador de Ramos (2004). Para esse autor, que se fundamenta nos pressupostos do educador Paulo Freire, a materialidade e os objetos devem ser problematizados a partir do exercício da pergunta, do diálogo e da provocação, permitindo aos educandos a compreensão da historicidade, que existe na cultura material, nos objetos e assim potencializadores de suas leituras de mundo.

É importante considerar que toda esta produção desenvolvida no universo das oficinas pedagógicas revelou registros a partir de diferentes formas de linguagens e, assim sendo, instrumentos de formação capazes de possibilitar a autoria e a expressão dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas (LEITE, 2004). No universo dessas oficinas pedagógicas, os educandos leram imagens, desenharam, criaram e se apropriaram de artefatos culturais e objetos biográficos trazidos por eles.

O desenvolvimento das treze oficinas pedagógicas, de agosto a dezembro de 2012, tornou-se possível graças a um acordo realizado com a diretora da escola e a professora da EJA, durante pesquisa exploratória. Foram realizadas, sobretudo, às quintas-feiras, no contexto da sala da própria turma e na sala de informática como uma atividade extracurricular, com a participação da professora da EJA, que conferiu toda autonomia para a viabilização. Em alguns dias, as oficinas pedagógicas foram desenvolvidas às quartas-feiras. Essas oficinas foram devidamente planejadas e discutidas previamente com a professora da turma e a diretora da escola, considerando as potencialidades e os limites dos educandos participantes da pesquisa.

Quanto à caracterização dos sujeitos participantes das oficinas, sete eram mulheres e quatro homens. Todos eram naturais do próprio distrito de Morro Vermelho, com idades entre 35 a 70 anos. Dois educandos trabalhavam fora, quatro eram donas de casa e os demais eram idosos aposentados. É importante destacar que as mulheres é que compareceram com mais frequência às oficinas pedagógicas desenvolvidas.

TABELA 1 – Nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa

Nome	Sujeito da pesquisa
“Rosa”	Professora
“Margarida”	Educanda
“Dália”	Educanda
“Hortência”	Educanda
“Flor de Laranjeira”	Educanda
“Violeta”	Educanda
“Begônia”	Educanda
“Orquídea”	Educanda
“Jacarandá”	Educando
“Pequizeiro”	Educando
“Buritizeiro”	Educando
“Murici”	Educando

Fonte: Elaborado pelos autores.

1 A constituição do território religioso nos rituais e festas populares do distrito de Morro Vermelho pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos do Campo

As análises se deram a partir do cruzamento de algumas categorias com os materiais empíricos coletados e dos registros gerados nas treze oficinas pedagógicas, que permitiram reflexões acerca das leituras de mundo e da constituição dos territórios materiais e existenciais desses educandos da EJA.

Segundo Paulo Freire (1989), os diferentes grupos sociais realizam leituras e releituras de seu mundo e da vida constituídos da natureza, objetos e outros seres que os cercam revelando significados, modos de vida e estratégias de sobrevivência, aos quais estão submetidos a um constante processo de leitura e releitura. Para esse autor, a leitura

de mundo pressupõe processos que envolvem uma interação criativa, capaz de proporcionar aprendizados, um estar no mundo e um participar da vida, sujeito a constantes leituras e releituras.

Essas percepções de Freire se encontram em sua obra *A importância do ato de ler*. Nessa obra, o autor menciona a casa onde nasceu em Recife, as árvores, o quintal da casa, a natureza, os animais, os textos e as palavras desses contextos vivenciados por ele na infância, que foram constituindo sua leitura de mundo, encarnavam em uma série de coisas, objetos, sinais nas suas diferentes formas visuais, auditivas e olfativas. Paulo Freire (1989) considera, então, que os educadores devem valorizar as diferentes formas de leitura de mundo que os grupos populares realizam. Essas leituras dizem respeito a um contexto local e global e às diferentes formas de explicação do mundo, compreensão de sua própria presença no mundo e dos seus saberes oriundos da experiência.

A apropriação desses saberes é essencial para a realização dos processos de identificação e pertencimento em relação ao mundo que cerca os diferentes indivíduos e grupos sociais, como salientam Mourão e Cavalcante (2006), sejam eles materiais, existenciais ou subjetivos. Esse processo se baseia numa interação dialética de transformação mútua entre os sujeitos, os grupos sociais e o mundo, capaz de proporcionar a construção de processos de enraizamento que denotam o caráter ativo dessa interação e responsável pela construção de identidades sociais (MOURÃO; CALVACANTE, 2006).

Nesta pesquisa, procuramos unir os fios da categoria leitura de mundo de Paulo Freire e a categoria território nas suas dimensões materiais e existenciais. Para Ferrari (2011), o conceito de território se encontra presente em diversos campos do conhecimento, englobando as ciências políticas, as ciências humanas e as ciências da natureza. Esse conceito é muitas vezes vinculado apenas ao espaço delimitado e controlado no qual se exerce poder, porém, deve ser pensado em sua totalidade, como produto também da apropriação e da valorização

simbólica, como espaço das relações econômicas, como espaço de expressão das diferentes formas de interação, uso e apropriação dos recursos naturais (FERRARI, 2011).

Por conseguinte, no presente estudo, a noção de território deve abarcar o mundo rural como espaço de vida, de trabalho e de lutas camponesas. Nesse sentido, inaugura-se uma nova concepção de ruralidade, para além do espaço rural pensado como espaço para produção agrícola, mas como espaço de vida, do mundo do trabalho e da cultura, como reflete Vanderlei (2009) em suas dimensões políticas, culturais, econômicas e naturais (HAESBAERT, 2004).

Santos (2002) considera o território como espaço da residência, das relações materiais e espirituais, da vida e do trabalho. Para ele, o território é constituído de um sistema de elementos de continuidades, descontinuidades, objetos e ações intimamente ligados e vinculados à técnica e às intencionalidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais. Na visão de Delepostes (2008), o território abrange as diferentes instâncias do espaço geográfico, nas suas esferas econômicas, políticas, culturais e socioambientais, atreladas aos seus atributos naturais e socialmente construídos. Abarca o vivido em toda a sua totalidade e em suas múltiplas dimensões, em suas formas possíveis de apropriação e, consequentemente, nos significados e sentidos para os diferentes sujeitos e grupos sociais (BERGER, 2009). No território, tais sujeitos estabelecem suas raízes, suas vidas, dele extraem sua subsistência, por meio dele, formam suas famílias, estabelecem suas relações de amizade, vizinhança e organização. (DELEPOSTES, 2008).

Fernandes (2006) também apresenta contribuições para a discussão do conceito de território. Para ele, o território deve ser pensado na sua totalidade, diferenciando-se o território camponês e o território do agronegócio. Essa categoria possui uma dimensão mais ampla que a perspectiva setorial, que percebe os espaços rurais apenas do ponto de vista da agricultura e da produção de mercadoria, ao trazer à baila uma visão multifacetada que abarca todas as dimensões

da existência humana, podendo ser um espaço da educação, da cultura, da produção, do trabalho, da infraestrutura, da política e em suas dimensões materiais e imateriais (FERNANDES, 2006). Berger (2009), nessa mesma perspectiva, partindo do seu conceito de trajetórias territoriais, diz que o território envolve a constituição de espaços físicos, como bairros, cidades, e dimensões subjetivas, como o território familiar exemplificado pelo autor. Para ele, território envolve espaços físicos e os espaços de relação, como a família, espaços de socialização e sociabilidade. E, assim, esses espaços subjetivos dão sentido aos sujeitos dizerem quem são (BERGER, 2009).

No domínio das Ciências Sociais, o conceito de território é associado a uma dimensão de apropriação e/ou sentimento de pertencimento, seja no sentido de controle efetivo por parte de instituições ou grupos sobre um dado segmento do espaço, seja na apropriação mais afetiva de uma identidade territorial (HAESBAERT, 2004). Em Haesbaert (2008), é possível encontrar uma discussão em que o território é compreendido em suas várias formas e dimensões, ou seja, em uma dimensão material-concreta (política, econômica) e uma dimensão subjetiva e/ou simbólica. Nesse sentido, o território envolve sempre e ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, dentro de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 2004).

É importante considerar que, por meio das apropriações, leituras e releituras do mundo, os indivíduos e grupos sociais constroem seus territórios materiais e existenciais que se revelam um campo em constante mudança, construção e reconstrução, em consonância com as trajetórias históricas dos grupos, em processos de enraizamento, desenraizamento, territorialização, desterritorialização

e reterritorialização (HAESBAERT, 2004). Nesse contexto, é essencial considerar, também, os efeitos e impactos da globalização e do desenvolvimento que vem ameaçando imensamente esses territórios, sobretudo, de muitas comunidades rurais no Brasil e no mundo (BRANDÃO, 2007; LUDWIG, 2008).

Identificamos, a partir da análise dos materiais empíricos gerados com as oficinas pedagógicas, a constituição do território religioso. O território religioso está relacionado com alguns elementos fundamentais, no que se refere à constituição do espaço sagrado: o ponto fixo e o seu entorno, formas espaciais da hierofania materializada no objeto impregnado do sagrado. O entorno possui os elementos necessários ao crente, para a realização de suas práticas e de seu roteiro devocional (ROSENDAHL, 2005). O espaço sagrado é o lócus de uma hierofania, isto é, a manifestação do sagrado, que permite a definição de um ponto fixo, ponto de toda a orientação inicial, o centro do mundo (ROSENDAHL, 2005).

A construção do território religioso está vinculada com a manifestação do poder sagrado, a partir de uma organização territorial e espacial qualitativamente fortes, nos quais o sagrado se evidencia. Tudo é potencialmente sagrado, mas apenas em alguns lugares são escolhidos. O potencial de sagrado é realizado e reflete as percepções dos grupos envolvidos. Assim, a religião se apropria de determinados segmentos do território, para que o sujeito religioso tenha um sentido de obrigação e encoraja a devoção, a aceitação intelectual e o compromisso emocional do devoto. (ROSENDAHL, 2005).

Percebe-se a constituição do território religioso na comunidade rural de Morro Vermelho, como revelado por meio dos discursos e das produções dos educandos, durante as oficinas pedagógicas realizadas. Esses discursos revelam como a constituição do espaço sagrado se manifesta, de modo especial, concreta e materialmente por meio de recintos sagrados, que asseguram a comunicação com o mundo dos deuses (ELIADE, 1999) e dos templos, que são referenciais de identidade

essenciais na preservação da religião e da cultura, da celebração da religiosidade comunitária e na conexão da comunidade de fé e seu Deus. (BURMANN, 2009). Assim, quatro estudantes representaram, por meio dos desenhos e das caixas produzidas nas oficinas, a Capela do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth. Portanto, as colagens das imagens da Igreja e da Capela do Rosário expressam a relevância desses espaços materiais e recintos para a vivência do sagrado, que constituem o território religioso em Morro Vermelho.

Esse território religioso, por meio dos seus rituais, festas e práticas cotidianas, possibilitaram, por um lado, a elaboração de textos coletivos, revelaram a vivência do sagrado. Por outro lado, os artefatos produzidos em formato de caixas, que serviram para guardar os objetos biográficos, também representaram na sua composição elementos religiosos, como pão, hóstia, coração e mediadores (santos, papas).

Na oficina pedagógica de leitura de imagens, a Festa de Nossa Senhora do Rosário foi ressaltada pela educanda Dália, ao dizer: *“Ah esta me faz lembrar a Cavalhada Mirim, porque meu filho corre todo ano”*. A Cavalhada Mirim ocorre durante a Festa de Nossa Senhora do Rosário, realizada pelas crianças. A oficina pedagógica que tratou dessa questão mostrou as experiências religiosas que ocorrem por meio de rituais religiosos durante a Semana Santa, por exemplo. Jacarandá contou, por meio de uma das imagens, que se veste de romano na Semana Santa e Murici relatou, por meio de umas das imagens, o ritual da Lavagem do Cristo com Cachaça, que também acontece na Semana Santa. Na oficina pedagógica para a apropriação dos desenhos, caixas e objetos biográficos, a Festa de São Sebastião foi particularmente ressaltada por uma das educandas (Violeta), por meio do objeto trazido por ela: *“Ah este objeto é São Sebastião. Ele é importante para mim, porque ele é milagroso, sua festa é no mês de Janeiro e sou sua devota”*.

Nessa oficina pedagógica, a Festa de Nossa Senhora do Rosário foi ressaltada por duas educandas (Violeta e Dália), que, em especial,

comentaram seus desenhos sobre a Capela do Rosário. Disse uma das educandas: “*É uma igreja muito pequena. Tem festa todo mês de Outubro... Muito divertida...*” E a outra educanda: “*É uma igreja muito pequena... Tem todo mês de outubro... Muito divertida... Têm o Aluá... Os Cavaleiros Mirim... Fogos.*”

Ao final, todos afirmaram que as produções representavam a religião. Isso mostra que a experiência religiosa se dava por meio de outras práticas. Duas educandas (Margarida e Orquídea), diante dos seus desenhos sobre a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, afirmaram que vão à missa todos os domingos.

A análise dos dados e das diferentes formas de registro também possibilitou identificar na constituição do território religioso a vivência das performances culturais e das corporeidades. Por meio dos discursos e das produções elaboradas no universo das oficinas pedagógicas, percebemos ainda alguns elementos importantes na constituição das territorialidades, por meio das festas e rituais religiosos realizados em Morro Vermelho: o exercício da performance cultural, que está diretamente relacionada com o exercício da corporeidade.

De acordo com Richard Schechner (2003), a performance cultural é importante para o reforço da identidade social de um determinado grupo ou sociedade específica. Para Teixeira (2009), a performance pressupõe um acontecimento cultural, um ato deliberado de vivenciar e comunicar o aqui e agora das ações humanas com toda a sua carga expressiva e singular. E a expressividade é um componente primordial na realização das performances culturais expressas nas manifestações constitutivas do patrimônio intangível ou imaterial de uma determinada cultura local.

Enfim, por meio de formas de se colocar no espaço, formas para serem vistas por parte de alguns indivíduos e grupos sociais (BAPTISTELLA, 2010). Victor Turner (1974), fundador da chamada “antropologia da performance”, reflete sobre a existência de momentos de suspensão de papéis, instantes extraordinários, relacionados ao metateatro da vida social.

Nesse sentido, os discursos e produções dos educandos desenvolvidos nas oficinas pedagógicas, evidenciaram a constituição de territórios, a partir do exercício das performances culturais, como na oficina pedagógica de leitura de imagens, uma das educandas, Dália, sobre uma das imagens trabalhadas afirmou: *“Ah esta me faz lembrar a Cavallhada Mirim, porque meu filho corre todo ano”*. Outro educando, Buritizeiro, por meio de uma das imagens da Cavallhada afirmou: *“Ah esta me faz lembrar, porque meu filho corre todo ano”*. O verbo “correr” está ligado ao exercício das performances culturais e das corporeidades no universo das festas. Percebemos o exercício das performances culturais e das corporeidades nessa oficina pedagógica também quando o educando Jacarandá mencionou que se vestia de romano na Semana Santa, e o educando Murici relatou sobre o ritual da Lavagem do Cristo com cachaça, que também ocorre na Semana Santa.

Na oficina pedagógica para apropriação e leitura dos desenhos, caixas e objetos biográficos, trazidos pelos educandos, Jacarandá disse sobre o seu desenho do espaço da Festa de Nossa Senhora de Nazareth: *“A Bandeira de Nossa Senhora de Nazareth é trazida pelos cavaleiros de Caeté até o Morro”*. Nessa mesma oficina pedagógica, outro educando, Murici, ao apresentar seu desenho, disse: *“Ah este é o Cavaleiro que corre na Festa de 7 de Setembro”*. Outras duas educandas, Dália e Violeta, referindo-se aos desenhos da Capela do Rosário, frisaram que naquele espaço se realizam festas como o Aluá e a Cavallhada Mirim. Afinal, em todas as apresentações, foram observadas performances culturais na constituição do território religioso.

2 Percepção dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do Campo do diálogo e conflito entre tradição e modernidade na constituição dos territórios

Para Cavaco (2002), os sujeitos não escolarizados conseguem refletir e se posicionar criticamente perante as alterações sociais, econômicas

e políticas que atingem os contextos socioculturais que os cercam. A análise dos discursos e das diferentes formas de registro produzidas no universo das oficinas pedagógicas permitiu investigar como esses educandos da EJA percebem as transformações nos territórios, a partir das visualizações do diálogo entre o tradicional e o moderno.

Como reflete Silva (2012) é importante considerar que as tradições são historicamente construídas, recriadas, reestruturadas e modificadas. Para Pessoa (2005), no contexto das festas populares, são evidenciados processos de reinvenção dos saberes tradicionais. Moreira (2012) afirma que o festar é ressignificado com a presença dos turistas e a valorização dos elementos como *shows*, inseridos no espaço da festa, os encontros com novos valores e costumes.

Essas ações também foram evidenciadas ao longo das oficinas pedagógicas e das produções ali geradas, especificamente, no universo do território das festas, como no texto coletivo produzido em uma das oficinas pedagógicas que ressalta a importância das festas para os educandos e para os visitantes (abertura ao outro). Em uma das oficinas pedagógicas para a apropriação dos desenhos, caixas e objetos biográficos, Jacarandá citou *shows* realizados durante a Festa de Nossa Senhora de Nazareth. Essa festa se caracteriza pela permanência de valores tradicionais, que convivem com valores da modernidade, como os *shows*.

Em uma das oficinas pedagógicas realizadas, especificamente, na primeira leitura das caixas, objetos e desenhos produzidos, Murici, ao apresentar o seu objeto, relatou: “*Esta fotografia é da minha avó e da minha mãe... Elas são muito importantes pra mim. A família é muito importante para mim... É um absurdo, porque hoje muitas mães têm filhos e abandonam eles...*” No discurso desse educando, percebemos resistências na articulação de valores tradicionais com o modo de vida moderno (CAVACO, 2002), que impõe novas configurações, inclusive, ao território familiar no meio rural. A família, nessa perspectiva, pode ser considerada como um território, pois está relacionada com

projetos, representações e comportamentos dos sujeitos. O território não é simplesmente o físico, mas o espaço em que são estabelecidas as relações sociais por parte dos sujeitos (BERGER, 2009). Portanto, é uma grande mediadora na apropriação do espaço e da constituição das experiências territoriais dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Os conflitos, que têm como pano de fundo algumas transformações nos espaços rurais, sobretudo nos modos de vida e, conseqüentemente, nas relações sociais estabelecidas, evidenciam a ressignificação dos valores tradicionais da própria família rural (BRUMMER, 2004). Como se observa a perspectiva de Murici é manifestada a partir de valores tradicionais, inclusive, de respeito aos mais idosos. Essa configuração, porém, entra em conflito com a nova família que se institui no contexto do distrito em que vive. E, como resultado desse conflito, citamos o exemplo desse educando: “mães abandonando filhos”. Essas resistências e conflitos, na articulação entre o tradicional e o moderno, no que se refere à constituição dos territórios, decorrem também das novas atribuições aos espaços rurais como evidenciado em uma das oficinas pedagógicas realizadas, em especial, no universo da oficina pedagógica de leitura de imagens.

O contexto global propiciou novas relações nos espaços rurais e, assim, novas visões do que vem ser a ruralidade, não se considerando esses espaços apenas voltados à produção agrícola (VANDERLEI, 2009). Essas novas atribuições aos espaços rurais também podem evidenciar conflitos. Afinal, o lugar concretiza o que ocorre no espaço mais amplo e onde se dão as contradições, os conflitos e resistências entre o cotidiano historicamente estabelecido, baseado em valores tradicionais e as suas novas atribuições (LUDWIG, 2008). No universo da oficina pedagógica de leitura de imagens, ao visualizarem uma das imagens, especialmente a Cachoeira de Santo Antônio, um dos educandos falou: “*Ah esta é a Cachoeira de Santo Antônio... Ela é muito bonita*”. Isso levou outro a afirmar: “*Ah ela é muito bonita, mas é muito perigosa...*”. Outra educanda, Margarida, disse: “*Eu morei lá perto...*”

Lá acontecem algumas brigas, porque os moradores colocam placas pra indicar o perigo, mas vêm os motociclistas e tiram”.

Esse discurso de Margarida revela os conflitos e resistências decorrentes das novas atribuições dos espaços rurais, por exemplo, o turismo que entra em conflito com o cotidiano historicamente estabelecido pelos moradores e a atribuição deles em relação a esse território no caso apontado acima, novas necessidades materiais, econômicas, políticas e culturais passam a fazer parte do universo dos espaços e territórios rurais.

3 Reflexões sobre os limites e as contribuições das oficinas pedagógicas para a EJA do Campo

Foram evidenciados, no decorrer das oficinas pedagógicas, bloqueios ao envolvimento sensível dos educandos, mostrando dificuldades em participar da aula em alguns momentos: na construção dos desenhos, na construção dos textos coletivos e na apropriação dos desenhos, objetos e caixas produzidas. Tais dificuldades evidenciaram os limites das oficinas pedagógicas revelados por resistências, protestos, conflitos e muitos estranhamentos. Por isso, necessitam ser considerados por meio de expressões ditas pelos alunos: *“Eu não tenho jeito pra isto não”, “Ah, eu não tenho cabeça pra isto...” “Tô no mundo da lua”, “Não sei nada não”; “Isto é inventação de moda...”*, *“Nossa Senhora de Nazareth vai me excomungar por causa do meu desenho”* *“Ah eu não sou boa com esta coisa de texto não”* *“Tô muito nervoso professora”* *“Tô até suando”*.

Também nos textos coletivos, os educandos destacaram a dificuldade de realizar o desenho: *“Ah o problema foi o desenho”*; e em algumas atividades como o uso do computador: *“Não sabíamos se estávamos certos ou errados...”*. Além disso, as faces dos educandos marcadas pelo intenso rubor, pelas caras fechadas ou o silêncio indicavam problemas relacionados aos exercícios solicitados.

Assim, dificuldades, conflitos e resistências vivenciados na última

oficina pedagógica mostraram que era inviável estimular a oralidade dos participantes, por meio da roda de diálogo. Portanto, era preciso adotar outra estratégia metodológica que permitisse a expressão dos educandos da EJA, participantes da pesquisa.

Consideramos que as dificuldades de expressão, estranhamentos e resistências revelados pelos educandos da EJA, no universo das oficinas pedagógicas, se relacionavam com os vários estereótipos atribuídos a esses atores sociais (RUMMERT, 2007). Como se sabe, eles são colocados num patamar de inferiorização e estigmatização, inibindo-os de se expressarem de diferentes formas e de revelarem suas corporeidades que são desprezadas e suprimidas (DIEHL, 2006) e que dizem respeito a operações discursivas que não se fazem sem violência (BONDÍA, 1996).

Diante das concepções estigmatizantes em relação aos sujeitos da EJA, especificamente em relação aos sujeitos do campo, é necessária a viabilização de práticas pedagógicas que sejam capazes de ir na mão dos estereótipos que fazem parte do imaginário acadêmico e educacional sobre esses estudantes e seus processos de ensino e aprendizagem e levem em conta a consolidação da chamada educação do campo. Tais questões estão relacionadas à constante busca pela valorização dos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir o tipo de educação que necessitam, como reflete Munarim (2008).

A educação do campo preconiza a humanização e a reafirmação dos indivíduos do meio rural como sujeitos criadores do próprio destino, da própria história, e partícipes desses processos. Assim, devem ser valorizados seus saberes e fazeres, em diálogo com os conhecimentos científicos, de modo a possibilitar a interpretação crítica e a intervenção na realidade (CALDART, 2000). Enfim, a vivência da realidade do campo, possibilita aos educandos assumir uma postura mais crítica ao se aproximar das visões de mundo desses sujeitos. Tal movimento se

mostra protagonista, ao propor práticas educativas marcadas por uma concepção bastante singular de mundo e de ser humano, pautadas pela humanização e emancipação (CALDART, 2000).

De acordo com esse raciocínio, a educação do campo deve valorizar as diferentes formas com as quais os indivíduos e grupos sociais constroem seus modos de pensar e organizar seus territórios. Nesse sentido, a educação pode contribuir para o fortalecimento dos indivíduos ao propor uma lógica pedagógica centrada no sujeito e não apenas na escola (FERRARI, 2011). Sendo assim, devem ser valorizadas também as vivências, experiências e práticas cotidianas em todos os aspectos, como princípio central das práticas pedagógicas. E, assim, as diferentes formas de apropriação do espaço e de configuração dos territórios dos diferentes indivíduos e grupos sociais, caracterizados por movimentos de resistências, de afirmação de suas identidades, de modos e espaços de vida (FERNANDES, 2006). Segundo Arroyo (2007), a educação do campo deve se preocupar com a construção de seus pressupostos políticos e pedagógicos, com algumas especificidades relativas à valorização da força que o território, a terra e o lugar têm na formação social, política, cultural e identitária dos povos do campo.

Diante disso, podemos considerar que as oficinas pedagógicas desenvolvidas forneceram importantes contribuições para a educação do campo, especificamente no contexto da EJA. A análise dos dados e das diferentes formas de registro engendradas nas oficinas pedagógicas realizadas nos possibilita pensar também o papel que essas oficinas pedagógicas tiveram na promoção da diversidade cultural, à medida que possibilitaram a esses atores sociais, a partir de diferentes linguagens, a manifestação de expressões criativas e culturais, tendo em vista as diferentes formas com as quais esses atores sociais constroem cotidianamente seus territórios materiais e existenciais, ligados as suas leituras de mundo, para além do discurso da carência e da falta em relação aos sujeitos da EJA e das classes populares.

As oficinas pedagógicas relativas à leitura de imagens, à construção

dos desenhos, textos coletivos e caixas, à digitação dos textos coletivos e à apropriação desse material, mesmo com resistências e estranhamentos retratados nos discursos dos educandos, proporcionaram o saber com prazer e, conseqüentemente, o exercício da subjetividade. Elas possibilitaram pensar o cotidiano escolar de modo diferente e buscar múltiplas formas de experimentação e de expressão (DIEHL, 2006). Um viver prazeroso, com sabor especial, um saber de si (DIEHL, 2006).

Nesse sentido, pode-se pensar em práticas pedagógicas em que aprender, como nos ensina Paulo Freire (1989). Assim, é essencial na criação de novos sentidos para existência que o conhecimento revele prazer, emoção estética (CARBONELL, 2010). Permitiu-se aos educandos da EJA o acesso as suas subjetividades, o despertar e o aprimorar da sensibilidade, descobrindo-se sobre si mesmos e apropriando-se de suas vidas por meio da experiência (BONDÍA, 2002). Assim, ligando os conhecimentos com os diferentes referenciais e formas de experienciar o nosso ser, é que construímos nossas subjetividades e existencialidade, ou seja, um “caminhar para si” (JOSSO, 2004), por meio do descortinar e do desvelar de territórios materiais e existenciais, leituras de mundo e saberes tradicionais.

Tudo isso foi constatado em algumas expressões apresentadas pelos educandos, ao longo das oficinas pedagógicas, ao elaborarem e digitarem os textos coletivos, ao construírem suas caixas e o portfólio: “Ah fizemos muita arte hoje...” “Nossa consegui acabar meu texto...” “Nossa como ficou bonito...” (o portfólio). Em um desses textos coletivos, os educandos da EJA ressaltam: “Com as imagens nos emocionamos”. em outro, sobre a digitação ressaltaram: “Não é só apertar as teclas, é importante ler o que estamos escrevendo...”.

Desse modo, as oficinas pedagógicas se tornaram artes terapêuticas, pois proporcionaram o enfrentamento e (re)significação dos sentimentos, por meio das atividades artísticas desenvolvidas. As atividades relacionadas à produção artística, como a construção das caixas e do portfólio, promoveram prazer e encantamento, um estado de bem-estar

individual e social, cooperação entre os educandos. A vivência do fazer da arte pôde ser comparada a uma forma de terapia (DIEHL, 2006).

Assim sendo, os educandos da EJA experimentaram uma espécie de libertação de obstáculos que os impediam de exprimir ou de ser eles próprios. Tudo isso foi observado nos textos coletivos produzidos quando os educandos ressaltam que o processo de construção das caixas se revelou um “experimento” e uma “distração”. O mesmo foi dito quanto à construção do portfólio, ao decorarem-no como destacado em um dos textos coletivos produzidos.

Esta pesquisa fornece subsídios para refletirmos acerca da escola do campo como centro recriador da cultura popular, fator primordial na promoção da diversidade cultural. Possibilitou pensarmos acerca da reinvenção da escola nesses universos, por meio do resgate e da valorização de leituras de mundo, saberes tradicionais e das diferentes formas com as quais educandos da EJA constroem, cotidianamente, seus territórios materiais e existenciais. Como “lócus de preservação e socialização de marcas culturais, afirmando o espaço da formação como um lugar de recriação de saberes, histórias e memórias” (ARAÚJO; PÉREZ; TAVARES, 2006, p. 28).

A reinvenção da escola do campo e de seu cotidiano como lócus de recriação da cultura popular, por meio de tais movimentos e posturas, como os preconizados pelas oficinas pedagógicas, revelou-se fundamental para o universo da educação do campo, no que refere ao redimensionamento das relações de ensino e a viabilização de aprendizagens mais significativas para os educandos das classes populares, acolhendo e aceitando a sua cultura, sua linguagem, rompendo-se, dessa forma, com perspectivas etnocêntricas que marginalizam e excluem esses atores sociais (PÉREZ, 2003). Tudo isso foi fundamental para a reflexão da escola do campo como aquela que não se desvincula da cultura e da vida (FREIRE, 1989). Enfim, como espaço privilegiado de apropriação e produção da cultura (LEITE, 2004), desconstruindo didatismos e estereótipos comumente

associados aos sujeitos da EJA (RUMMERT, 2007).

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos do Campo, a partir das atividades desenvolvidas com os educandos da EJA de Morro Vermelho, pode ser pensada como um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento, e os educadores como mediadores na construção do saber, que devem oferecer condições para a manifestação de vivências e práticas. Nessa perspectiva, a escola pode ser capaz de promover uma educação problematizadora, em que a realidade é inserida no contexto educativo, capaz de proporcionar o diálogo, a reflexão e a criatividade (FREIRE, 1989).

Referências

- ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; TAVARES, Maria Teresa Goudard. Patrimônio, Memória e Formação de Professores: outros diálogos na Formação Docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. *Anais...* Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1933--Int.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, n. 72, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- BAPTISTELLA, Rosana. Festas populares: lugares, territórios, experiências. *Moringa. Teatro e Dança*. João Pessoa, v. 1, n.1, p. 79-86, jan. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/download/4799/3626>>. Acesso em: 12 abr. 2012.
- BERGER, Daniel Godinho. *Trajetórias territoriais dos jovens da EJA*. 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Narrativa, identidade y desidentificación. In: BONDÍA, Jorge Larrosa. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona (Espanha): Laertes, 1996. p. 481-484.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/>

n19a03.pdf >. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRANDÃO, Carlos. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

BURMANN, Claudir. Espaço e espaço sagrado: um olhar a partir de uma comunidade luterana. *Protestantismo em Revista*, v. 19, p. 60-68, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/nepp/revista/019/ano08n2_06.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

BRUMMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura familiar no RS. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 12-15, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

CALDART, Roseli. *A escola do campo em movimento*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

CARBONELL, Sonia Alvares. *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola*. Percursos de formação experiencial. Lisboa: Educa, 2002.

DELEPOSTES, Aline Guizardi. *Ameaçados pela pequena central hidrelétrica de Cachoeira da Providência – MG: identidade territorial e redes sociais como elementos de resistência*. 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Extensão

Rural, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2008.

DIEHL, Viviane. *Educação do sensível: modelando o barro e ressignificando o corpo*. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2006.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias fundamentais*. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2011.

FERRARI, Clara Teixeira. *Territórios e educação do campo nas serras do brigadeiro*. 2011. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAESBAERT, Rogerio. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogerio. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, Alvaro Luiz et al. (Orgs.) *A emergência da multiterritorialidade*. Aressignificação da relação do humano com o espaço. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 25-41.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 79-97.

LUDWIG, Márcia Pinheiro. Para além da paisagem: a modernidade que ameaça submergir o lugar. In: ROTHMAN, Franklin Daniel (Ed.). *Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens*. Viçosa, MG: UFV, 2008. p. 235-253.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela. O lugar como uma construção social. *Revista Formação*. v. 2, n.14, p. 48-60, 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>> Acesso em: 12 mar. 2012.

MOURÃO, Ada; CAVALCANTE, S. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. *Estudos de Psicologia*, v. 11, n. 2, p. 143-151, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 mar. 2011.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED,

31, Caxambu, Minas Gerais, 2008. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Caxambu, Minas Gerais, 2003. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../carmenluciavidalperez.rtf>. Acesso em: 12 fev. 2011.

PESSOA, Jadir de Moraes. *Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular*. Goiânia: Editora da UCG/Kelps, 2005.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

RICCI, Rudá. *Comunidade*. 2009. Disponível em: <crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv>. Acesso em: 30 jan. 2010.

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., ago. 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, v. 1, n. 4, ago. 2007.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. *Território, Territórios*, Niterói, RJ, p. 17-38, 2002.

SCHECHNER, Richard. *Performance studies, an introduction*. London: Routledge, 2003.

SILVA, Amanda Camylla Pereira. Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço. In: CONGRESSO

INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/JATAÍ HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL, 3., 2012, Goiânia. *Textos completos...* Goiânia, 2012. Disponível em: <[www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(48\)pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(48)pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

SIMAN, Lana de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004. p. 120-131.

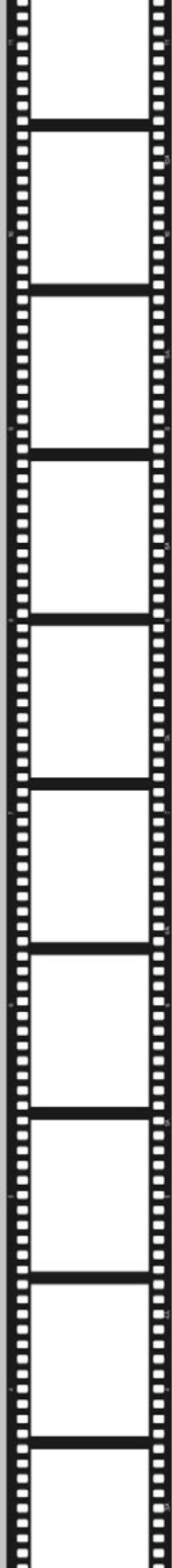
TEIXEIRA, João Gabriel L.C. Performance e identidade: o estado das artes populares no Planalto Central do Brasil. *Comunidade Virtual de Antropologia*, ed. 48. 2009. Disponível em: <<http://www.antropologia.com.br/arti/arti48.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

TURNER, Victor. *O processo ritual*. Petrópolis. Vozes, 1974.

VANDERLEI, Maria Nazareth Baudel. *O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Parte 3

*Pensando a formação
de educadores
do campo*



A formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as produções acadêmicas?

FREITAS, Kátia Pinheiro¹
SILVA, Lourdes Helena da²

Introdução

A partir das diferentes experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas no processo de construção de nossas pesquisas, temos identificado que as políticas educacionais são influenciadas por diferentes concepções de educação e de sociedade. No contexto do campo brasileiro, Menezes Neto (2009) e Fernandes (2008) afirmam a existência de projetos e concepções em disputa, tanto no que se refere aos meios de produção, quanto aos princípios socioeducacionais. A educação, nesse contexto, é concebida como estratégia distinta pelo projeto da agricultura capitalista – representado pelo agronegócio e pelo projeto da agricultura camponesa. No primeiro, o campo é visto como território de produção de mercadoria e, portanto, a educação serve como instrumento de qualificação de mão de obra, pautada nos princípios da competência, competitividade, individualismo e eficiência. Em oposição a esse projeto político-ideológico, o projeto camponês postula o campo como território de vida, de sobrevivência, exigindo e propondo experiências educativas que potencializem uma

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). e-mail

² Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora da UFV. e-mail

formação ampla e significativa para a vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

É na afirmação do projeto camponês que emerge a educação do campo, como um movimento que, sob o protagonismo dos movimentos sociais do campo, resiste e se opõe às investidas do capitalismo no campo e à sua lógica de exclusão dos sujeitos que vivem nesse território. A educação do campo, como realidade e teoria em construção, concebe o campo e sua população sob outra lógica, reconhecendo e valorizando seus modos de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades e manifestações culturais (FERNANDES, 2008). Trata-se, assim, de um movimento que afirma e propõe um novo projeto de escola, de educação e de sociedade construído com a participação dos povos do campo.

Com suas origens numa dinâmica de articulação de movimentos sociais do campo em defesa e na luta por políticas públicas para os sujeitos que vivem e trabalham nesse território, o movimento da educação do campo, em sua trajetória de 16 anos, tem acumulado um conjunto de ações e experiências inovadoras no cenário educacional do meio rural brasileiro, oriundo de uma construção coletiva e em atendimento as demandas sociais dos sujeitos do campo. Uma dessas demandas é a formação de educadores para atuação no contexto do campo e que se constitui, conforme destacam Miguel Arroyo (2007) e Maria Antônia Souza (2008), um dos grandes desafios da educação do campo. A constatação desse desafio orientou a construção de nossa problemática de pesquisa que, realizada no âmbito do Programa do Observatório da Educação de Jovens e Adultos do Campo, teve como objetivo mapear a produção acadêmica nacional, dos últimos anos, sobre a EJA do Campo e as suas contribuições para a reflexão sobre essa temática na contemporaneidade (FREITAS, 2013). Na especificidade desse capítulo, apresentamos o cenário da formação dos educadores de jovens e adultos do campo na atualidade educacional brasileira, apontando alguns dos principais resultados da investigação realizada.

1 A formação de educadores de jovens e adultos do campo na literatura

Analisando a produção acadêmica sobre a EJA do campo, um dos aspectos mais destacados pelos autores é o fato de que em nossa sociedade os jovens e adultos tiveram, historicamente, seus direitos negados em relação ao acesso e à permanência na escola e na educação. Nesse aspecto, Di Pierro (2010), Porcaro (2011), entre outros autores, analisam a ausência histórica de políticas e ações governamentais de garantia desse direito na sociedade brasileira. Esses autores afirmam que a EJA tem sido tratada no discurso governamental como uma modalidade temporária e cada vez mais alinhada às políticas neoliberais de contenção dos gastos públicos com as questões sociais.

E, nesse aspecto, os estudos também evidenciam que a formação específica dos educadores para uma atuação na realidade singular da EJA não é uma prioridade, visto tanto a ausência de instituições formadoras, quanto de políticas de formação de educadores de EJA. Assim, o ensino destinado aos jovens e adultos se torna, na maioria dos casos estudados, pouco atrativo e com conteúdos distantes dos interesses e das vivências dos educandos; as práticas e os processos educativos se configuram como um transplante das concepções, estrutura e funcionamento do ensino regular. (MOURA, 2009).

Frente a essa ausência de políticas de formação de educadores, nos últimos anos, tem ocorrido uma mobilização de alguns segmentos da sociedade civil comprometidos com a EJA, principalmente por meio dos Fóruns de EJA, que, presentes em diversas regiões do país, têm fomentado o debate e demandado ações específicas do governo federal. Nessa mesma perspectiva, também se inserem a luta dos movimentos sociais do campo por políticas de garantia da educação dos sujeitos do campo. De acordo com Vargas e Manggini (2007), a EJA no contexto do campo surgiu da necessidade de uma luta mais ampla pela reforma agrária. Assim, articulada à luta pela terra, a EJA

foi paulatinamente se tornando um importante espaço de reflexão e de ação sobre a realidade e as contradições vivenciadas pelos seus sujeitos no contexto do campo brasileiro.

Também foi nesse contexto que a demanda pela formação dos educadores do campo foi se tornando uma bandeira de luta dos movimentos sociais, a partir da compreensão de que esse é um direito dos educadores e dos povos do campo. Frente aos desafios de exclusão educacional – em especial dos jovens e adultos assentados e acampados da reforma agrária e da falta de uma formação específica de seus educadores –, os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passaram a reivindicar e propor alternativas para a superação desse desafio educacional.

Nesse contexto, o direito a uma formação específica dos educadores do campo tem se consolidado como uma das pautas de luta dos movimentos sociais que reconhecem essa formação como um direito dos educadores e, sobretudo, como um dever do Estado. Nessa caminhada de mobilizações e luta pela formação de educadores do campo, vários autores destacam a contribuição do MST. Segundo Vargas e Manggini (2007), como movimento histórico, cultural e político de massas, o MST propõe mudanças na sociedade que ultrapassam a reforma agrária propriamente dita. Sob essa lógica, o processo educativo, compreendido como indissociável das questões políticas enfrentadas, tem como intencionalidade contribuir para a transformação social e empoderamento dos sujeitos jovens e adultos do campo.

A EJA do campo, na perspectiva do MST, “está primeiramente ligada à realidade prática dos educandos e educandas, ou seja, à luta pela terra e à vida no campo, construindo uma identidade sociocultural coletiva de ser Sem Terra, e o acesso à educação está intrinsecamente ligado a essa luta” (VARGAS; MANGGINI, 2007, p. 154). Busca-se, assim, o desenvolvimento de processos educativos que instrumentalizem os jovens e adultos educandos com ferramentas teóricas e práticas que contribuam tanto para uma compreensão do

momento histórico e político de sociedade, quanto para orientar processos de transformações dessa realidade social. Assim, na perspectiva do MST, a EJA tem uma contribuição importante para romper com a alienação dos educandos jovens e adultos. E, nessa dinâmica, o educador de EJA tem um papel fundamental: cabe a ele, em conjunto com os educandos e o meio social, construir novos conhecimentos, num processo dinâmico no qual essa construção seja oriunda das interações dos sujeitos com a realidade social.

Todavia, a formação dos educadores para uma atuação, sob esses princípios, com os jovens e adultos do campo é um desafio da atualidade. Um desafio que tem mobilizado não apenas os movimentos sociais, mas também as universidades públicas parceiras, para a construção e consolidação de práticas de formação inovadoras, orientadas sob outras lógicas, “quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*”. (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17).

É desse desafio que, nos últimos anos, tem sido acumulado um conjunto de experiências de formação de educadores do campo, seja em cursos de nível médio, seja em cursos de graduação – a exemplo dos cursos de Magistério, Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo – e também em cursos de pós-graduação; na sua maioria realizada a partir de convênios entre os movimentos sociais, governo federal e universidades públicas. São cursos que, em comum, buscam formar educadores na lógica da terra, do campo e dos modos de vida dos seus sujeitos sociais.

Na realização dessas ações formativas, a estratégia dos movimentos sociais tem sido a de ocupar os espaços de formação de educadores já consolidados em nossa sociedade e, a partir daí, reivindicar que as especificidades da formação do educador do campo sejam contempladas no currículo e nas práticas metodológicas dos cursos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009; ARROYO, 2007; BATISTA, 2007), exigindo, assim, que o Estado assumia suas responsabilidades

com essa formação específica. Ou seja, os movimentos buscam “fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo” (ARROYO, 2007, p. 164).

Nesse processo de conquistas dos movimentos sociais do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tem sido reconhecido como o programa pioneiro na implementação de estratégias pedagógicas de formação na educação do campo. Com a finalidade de superar os desafios e melhorar a realidade educacional em áreas de reforma agrária, o PRONERA constitui uma política pública construída na parceria entre movimentos sociais, universidades e governo federal, com ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, ao Ensino Fundamental, ao ensino profissionalizante, ao Ensino Superior e à formação inicial e continuada dos educadores (SANTOS, 2008; BATISTA, 2006).

Analisando os desafios e avanços do PRONERA, Munarim (2007) destaca como grande especificidade do programa a sua origem na mobilização dos movimentos sociais do campo e representantes da sociedade civil, organizada fora da esfera do Estado. Ainda em suas análises, o autor reconhece que o Programa tem se constituído um importante laboratório de construção de alternativas pedagógicas, sendo referência constante para o delineamento de políticas públicas da educação do campo.

Na origem desse vigor e potencial do PRONERA – considerado como uma espécie de rede própria de educação escolar centrada na luta da reforma agrária –, Munarim (2007, p. 11) destaca a capacidade de o programa promover um enlace entre duas formas históricas de educação – Educação Popular e Educação Escolar –, representando, assim, “a concretização de uma dimensão conscientizadora da escola rural. De certa maneira, se estaria vivenciando a efetivação da ‘Pedagogia do Oprimido’, de Paulo Freire”.

Nesse sentido, os diversos cursos conquistados pelo Movimento da Educação do Campo – com destaque para as Licenciaturas em

Educação do Campo desenvolvidas em diferentes universidades públicas brasileiras –, inscrevem-se no conjunto das propostas políticas consideradas inovadoras para a escola e para a educação do campo. Essas experiências de formação têm se constituído como um processo rico de aprendizagem para todos que delas participam: universidades, professores, estudantes. Além disso, são experiências que materializam propostas metodológicas inovadoras e que incorporam concepções e práticas dos movimentos sociais, a exemplo da gestão compartilhada, do trabalho como princípio educativo, da relação entre território, terra, lugar, escola, entre outros exemplos (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009; ARROYO, 2007).

Analisando o processo de formação de educadores promovido pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, Menezes Neto (2009, p. 37) destaca as parcerias da universidade com os movimentos sociais e sindicais do campo como propulsores dessa busca por caminhos próprios no desenvolvimento de uma educação democrática e emancipatória, que, segundo o autor, podem ser consideradas “como uma nova perspectiva de educação e de escola que se inscrevem na construção de uma nova hegemonia pedagógica e social”.

Na particularidade da formação de educadores para uma atuação específica na EJA do Campo, uma das ações do PRONERA em Minas Gerais foi o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Implantado desde 2001, o Projeto teve como objetivo promover a formação de educadores(as) e a alfabetização/ escolarização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas diferentes regiões de Minas Gerais (SILVA; COSTA; ROSA, 2011).

Analisando os impactos, avanços e desafios vivenciados no âmbito do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, particularmente os processos de formação dos educadores, Silva, Costa e Rosa (2011) destacam, entre outros aspectos inovadores, a dinâmica de formação adotada, que, realizada em diferentes espaços e tempos pedagógicos, articulava, “ciclos estaduais de formação dos educadores/as, oficinas regionais e visitas/acompanhamento às salas de aula nos acampamentos e assentamentos” (p. 155), numa dinâmica participativa de construção coletiva de conhecimentos. Nessa dinâmica, a formação dos educadores era orientada pelo princípio de uma educação “colada ao chão da vida”, na qual a articulação dos conteúdos, processos e práticas aos processos de existência social desses sujeitos visava a afirmação de uma educação emancipatória, inspirada pelos pressupostos políticos pedagógicos de Paulo Freire.

Na atualidade, a despeito das conquistas do movimento da educação do campo, de sua forte inserção na agenda política nacional e da crescente produção acadêmica da área, ainda existem lacunas sobre a temática da EJA do campo, conforme destacado na proposição do projeto Observatório da Educação do Campo, que deu origem à presente obra.

É foi essa lacuna que nos instigou a investigar a EJA do campo, com ênfase na formação dos educadores em Minas Gerais. Nesse aspecto, Souza (2008) em seus estudos constata que um dos grandes desafios das pesquisas sobre educação do campo tem sido a necessidade de aprofundar a reflexão sobre a formação de professores, sobretudo no que se refere à compreensão sobre “quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora” (p. 1.109).

Portanto, a proposta de investigar a formação dos educadores de EJA do campo, em seus desafios, avanços e perspectivas, foi um esforço teórico necessário, visando contribuir para o conhecimento e a valorização desses educadores e de suas múltiplas experiências. Além disso, constitui uma demanda atual, considerando a recente aprovação

do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que tem como um de seus eixos centrais a EJA do campo. É esse esforço de analisar as produções acadêmicas nacionais, na especificidade das experiências de formação de educadores de jovens e adultos do campo, que apresentamos a seguir.

2 A formação de educadores de EJA do campo: o que revelam as pesquisas?

Analisando o conjunto da produção acadêmica sobre formação de educadores do campo, particularmente a formação de educadores para a EJA do campo, identificamos um conjunto de experiências de EJA do campo, investigadas em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, que evidenciam as contradições, os desafios e as possibilidades que a EJA do campo tem enfrentado na atualidade de nossa sociedade.

Assim, do conjunto de sete experiências educativas que foram identificadas, três delas localizavam-se no Estado de Minas Gerais: o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra (MOURA, 2011), as práticas de numeramento nas aulas de matemática em um assentamento (VASCONCELOS, 2011) e a EJA no meio rural do município de Caeté (SILVA, 2008). Nessas experiências de EJA do Campo analisadas, são revelados indícios que reafirmam, conforme destacado anteriormente, a existência de distintos projetos de sociedade e de educação, muitas vezes convivendo em um mesmo espaço e, assim, resultando em práticas educativas marcadas por contradições intensas.

Nesse aspecto, a dissertação de Moura (2011) revela que, a despeito do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra ter sido uma demanda dos movimentos sociais do campo, ao se efetivar como uma política do MEC em Minas Gerais, as contradições vivenciadas se tornaram tão evidentes que, no seu processo de implementação no estado, os movimentos sociais se retiraram desse processo. A pesquisa

de Moura (2011) nos fornece, assim, indícios de que o processo de implantação dessa política não esteve em sintonia com os princípios que fundamentam a educação do campo, principalmente, entre outros aspectos, no tocante à centralidade e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo na realização do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais.

De modo análogo, as produções de Vasconcelos (2011) e Silva (2008) revelam que, nas experiências analisadas, ainda permanecem concepções e práticas educativas que induzem a uma clara oposição entre campo e cidade. São oposições que se expressam no currículo – em que a rigidez do sistema escolar se sobrepõe ao discurso de uma educação transformadora; na visão dicotômica que considera o campo como lugar de atraso e a cidade como espaço de desenvolvimento e prosperidade. É importante ressaltar que o Movimento de Educação do Campo há mais de 15 anos vem lutando pela superação dessa visão dicotômica e pela construção de práticas que valorizem os sujeitos do campo, com suas histórias e trajetórias peculiares. Entretanto, a dissertação de Silva (2008) parece evidenciar que a superação de concepções e ações dessa natureza ainda constitui um desafio para os movimentos sociais e seus parceiros na Educação do Campo. O estudo revela ainda que a educação do campo ainda não se tornou uma política do município investigado, constituindo esse também um desafio comum às outras realidades analisadas.

Nesse aspecto, o estudo Cenários da Educação Rural em Minas Gerais (SILVA, 2009) revelou que, passados cinco anos da aprovação Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a maioria das Secretarias Municipais de Educação de Minas Gerais investigadas ainda não havia colocado em prática as Diretrizes. O estudo constatou ainda que, além de os municípios mineiros desconhecerem as Diretrizes, eles não desenvolviam, à época da pesquisa, ações educacionais específicas para os sujeitos do campo. Dessa forma, se a aprovação das Diretrizes constituiu um avanço do ponto de vista

legal, ela também tem como desafio a necessidade de avaliação sobre como tem sido implementada nos municípios e nas escolas do Estado. Ressaltamos ainda a necessidade de que os educadores de jovens e adultos do campo, assim como os educandos, tenham conhecimento das Diretrizes e a assumam como instrumento político importante para promover ações educativas que dialoguem com a realidade local desses sujeitos e as singulares do território camponês.

Em continuidade às experiências de EJA do campo analisadas, em sua distribuição regional, identificamos no Estado do Paraná, uma experiência educativa realizada no âmbito do projeto de alfabetização dos posseiros (LUCAS, 2009); no Estado de Sergipe, uma pesquisa com educadores de um assentamento (SOUZA, 2008); no Estado da Bahia, uma pesquisa (SOUZA-JUNIOR, 2006) sobre um projeto de EJA em área de reforma agrária; e a experiência educativa de utilização do método “Sim, eu posso”, em um assentamento no Ceará (MAZILÃO-FILHO, 2011).

No conjunto, essas pesquisas revelam a importância da construção do diálogo e participação dos movimentos sociais no processo de formação dos educadores de EJA do campo. Revelam ainda que a formação dos educadores ocorre paulatinamente, em processos que aliam o conjunto das vivências e das experiências socioprofissionais dos educadores, numa perspectiva que Nóvoa (1995), Garcia (1999) e Popkewitz (1995) reconhecem como a formação sendo um processo *continuum* e permanente.

Entretanto, as experiências analisadas também revelam a necessidade de existência de espaços sistemáticos de formação de educadores, nos quais possam, a partir de suas práticas cotidianas, se apropriarem de saberes e conhecimentos formais necessários à atuação docente. Nesse aspecto, a pesquisa de Souza (2008) revela a necessidade de reformulação dos cursos de formação de educadores do campo, frente à constatação de que os processos formativos vivenciados pelas educadoras pesquisadas não foram suficientes para desconstrução

dos (pré) conceitos em relação à subordinação do campo à cidade e a condição dos sujeitos que vivem nos territórios camponeses. É um estudo que nos alerta para os riscos e cuidados necessários com a formação a ser oferecida aos educadores de jovens e adultos do campo. Além disso, os resultados do estudo também revelam que, assim como destaca Popkewitz (1995), as políticas de formação de educadores se preocupam demasiadamente com uma aquisição de informações fragmentárias e voltadas para a prática, sem, todavia, potencializar a reflexão e o pensamento crítico diante da realidade experienciada..

Analisando as convergências entre o conjunto das experiências analisadas, interessa-nos destacar que a EJA do Campo constitui espaço de sujeitos diversos: posseiros, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, comunidades rurais. Assim, pensar a EJA do campo exige o reconhecimento e compromisso com a diversidade dos sujeitos que vivem no e do campo, de suas culturas, histórias, práticas e experiências educativas assumidas e desenvolvidas por eles. Segundo Arroyo (2012), essa diversidade de sujeitos coletivos, na luta por outro projeto de sociedade e de campo constitui a identidade e a riqueza do movimento da educação do campo. Ainda nesse aspecto, cabe ressaltar que os jovens e adultos assentados e/ou acampados constituem os sujeitos que aparecem na maioria das pesquisas (4/7), sinalizando que um número significativo de experiências educativas de EJA do campo se encontra nos territórios da reforma agrária.

Outro aspecto comum identificado nessas experiências de EJA do campo é que elas são desenvolvidas por meio de parcerias entre movimentos sociais, governos e universidades públicas. A única experiência que não se enquadra nessa tendência é a descrita por Silva (2008), exatamente por ser uma experiência que se realiza nos moldes da educação regular, municipalizada, ou seja, uma experiência de âmbito municipal. Os estudos revelam ainda que as parcerias construídas nem sempre são implementadas de maneira harmoniosa, revelando uma série de limites e contradições próprias desse tipo de relação.

Em relação ao educador de jovens e adultos do campo, as pesquisas revelam, de modo geral, que existem dois grupos de educadores atuando com os sujeitos do campo: um grupo constituído por educadores envolvidos em processos de lutas, que tem na vivência nos movimentos sociais sua maior aprendizagem; outro grupo que, não sendo vinculado ao movimento de luta pela terra, apresenta dificuldades na realização de um trabalho de formação dos jovens e adultos do campo, na perspectiva de fortalecer o protagonismo desses sujeitos sociais.

As pesquisas analisadas revelam ainda a existência de educadores que apresentam dificuldade de estabelecerem conexão entre a formação recebida e a vivência no cotidiano da sala de aula, indicando, assim, indícios de que a formação realizada não possibilita e/ou estimula práticas de reflexão e sistematização da realidade. Também foram identificados educadores que, a despeito dos processos de formação vivenciados, não conseguem romper com velhas representações sociais que orientam uma visão do campo e dos seus sujeitos como atrasados e a cidade como única referência de desenvolvimento. Esses aspectos reiteram uma concepção de que a formação de professores não se dá por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim pela capacidade de refletir e agir criticamente sobre a realidade e de reconstrução permanente da identidade pessoal (NÓVOA, 2005). Nesse sentido, as pesquisas analisadas revelam uma tendência que o educador EJA do campo que se encontra inserido nas lutas e movimento existentes no contexto sociopolítico de sua atuação profissional; apesar de não possuir uma formação acadêmica específica, desenvolve uma capacidade crítica que contribui para reflexões e práticas educacionais diferenciadas. Ou seja, a inserção dos educadores nas experiências e/ou movimentos sociais tende a se constituir um diferencial no seu processo de (auto) formação e atuação desses educadores de EJA do Campo.

Articulada a essa perspectiva, outra dimensão importante que as pesquisas nos revelam, como perspectivas da formação dos

educadores de EJA do campo, é o esforço dedicado por eles para solucionar os desafios enfrentados na prática profissional, por meio de estratégias diversas, como diversificação de recursos didáticos, trocas entre professores, reuniões de formação pedagógica, seminários etc. São estratégias de formação que se desenvolvem no cotidiano da prática profissional e que se alinham na perspectiva denominada autoformação que, segundo Silva, Costa e Rosa (2011), é o meio pelo qual os educadores mobilizam estratégias e conhecimentos que os ajudam a responder as demandas e os desafios colocados por sua prática cotidiana. Apesar desse esforço de autoformação, as pesquisas também indicam, de maneira geral, a necessidade de investimento tanto na formação inicial específica para a atuação dos educadores na EJA do Campo, quanto na formação continuada que possa subsidiar os educadores no conhecimento da realidade de vida e de trabalho de seus educandos, assim como nos aportes teórico-metodológicos dessa modalidade de ensino.

Em termos das práticas pedagógicas, as pesquisas indicam a existência de uma diversidade de tempos e espaços pedagógicos no processo de formação de educadores de EJA, seja no meio acadêmico, nas vivências cotidianas, nas atividades dos movimentos sociais – reuniões, ocupações, ações políticas –, seja na participação em congressos, cursos, palestras, fóruns etc. E, nesse aspecto, outro aspecto a ser destacado é que, na maioria das experiências analisadas (SOUZA-JUNIOR, 2006; MAZILÃO-FILHO, 2011; SOUZA, 2008; SILVA, 2008; LUCAS, 2009), os educadores de jovens e adultos atuam sem a formação acadêmica mínima para essa modalidade, tendo sua prática pedagógica ancorada em suas próprias vivências e/ou no trabalho com crianças no ensino regular. Essa é uma tendência já identificada por Di Pierro (2010), Vóvio (2010), Porcaro (2011), entre outros, em estudos anteriores. Essa situação é histórica em nossa sociedade e nos revela a posição marginal dada a EJA e a formação de seus educadores no Brasil.

Em relação à prática docente, o estudo de Silva (2008) destaca que a docência na EJA ainda tem uma conotação de “bico”, ou seja, algo provisório e de complementação da renda do profissional. Esse aspecto também é ressaltado por Moura (2011), que evidencia que a grande maioria dos educadores envolvidos no seu estudo não são vinculados a movimentos sociais e/ou à luta pela educação do campo; são educadores que ingressaram em um programa de EJA do Campo por uma oportunidade do primeiro emprego e/ou de complementação salarial. Uma questão a ser problematizada, a partir desses dados, é em relação aos sentidos e representações atribuídos à EJA e à educação do campo, que, integrando uma tendência histórica, são colocadas à margem das políticas públicas. Em oposição, várias pesquisas destacam a importância do educador de EJA ser um sujeito vinculado ao contexto social de sua atuação, com conhecimento das vivências e práticas dos educandos, como fatores que contribuem para processos pedagógicos e práticas de ensino-aprendizagem originais e comprometidas com a educação do campo. É nessa perspectiva que as pesquisas de Souza-Junior (2006) e Mazilão-Filho (2011) identificam que o educador que possui pertencimento e/ou proximidade com as práticas sociais de seus educandos tende a se esforçar e se mobilizar de modo a obter um melhor desempenho de sua atuação docente.

Em relação às condições de trabalho dos educadores da EJA do Campo, as pesquisas de Souza-Junior (2006), Mazilão-Filho (2011), Souza (2008) e Silva (2008) revelam que são precárias e que falta investimentos para garantir as condições básicas do trabalho do educador, principalmente no tocante ao material didático (cadernos para os educandos, livros complementares), infraestrutura física (iluminação, espaços para as salas de aula) e remuneração salarial. Esses aspectos revelam, mais uma vez, o descaso que marca a história da EJA e da educação no meio rural brasileiro.

Em síntese, as pesquisas analisadas revelam muito mais a presença de desafios do que avanços em relação à formação dos educadores

de EJA do Campo. Nesse aspecto, evidenciando que a formação de educadores de EJA do campo ainda não se constitui como uma política pública, as pesquisas reiteram que a docência na EJA do Campo é marcada por lacunas e ausência de ações de formação inicial e continuada dos seus educadores. Além disso, são estudos que afirmam a necessidade de reformulação dos cursos esporádicos de formação existentes, de maneira a potencializar espaços sistemáticos e dinâmicas de formação de educadores e jovens e adultos do campo que favoreçam processos de ação-reflexão-ação, dimensões tão importantes para o ensino-aprendizagem dos sujeitos do campo.

Considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi apresentar alguns cenários das pesquisas sobre a EJA do campo, mais particularmente a formação de seus educadores, de maneira a compreender os avanços e desafios dessa área na contemporaneidade. Sob essa perspectiva, um dos primeiros aspectos a serem destacados é em relação ao inexpressivo número de estudos em relação ao total das produções nacionais sobre a EJA: menos de 3% do total das pesquisas identificadas aborda a EJA do Campo. Portanto, um dos primeiros desafios identificados é a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática, de modo a favorecer conhecimentos mais consolidados sobre as diversas práticas educativas de jovens e adultos em curso na sociedade brasileira.

Também queremos destacar que, em relação às temáticas de estudo, as pesquisas que analisam programas, experiências e métodos de EJA do Campo são em maior proporção. Especificamente, a formação de educadores aparece como uma temática secundária no conjunto das pesquisas analisadas, confirmando uma tendência já identificada por Soares (2010) de que, assim como existe uma ausência de ações de formação de educadores da EJA em nossa sociedade, também existe uma carência de estudos e produções acadêmicas sobre essa temática.

Na especificidade das pesquisas que abordam, mesmo indiretamente, a formação de educadores de EJA do Campo, elas revelam que esses educadores não têm uma formação mínima para atuação na docência e que são contratados porque não existem outros profissionais qualificados para essa função. Esses dados revelam que um dos grandes desafios é superar uma concepção histórica da EJA como uma modalidade temporária e de complementação de renda e que, portanto, não exige formação dos seus educadores. Na superação dessa concepção, a importância de criação de cursos de formação específica para esses educadores de EJA e, principalmente, de EJA do campo. Segundo Di Pierro (2010), as universidades ainda não enfrentaram o histórico desafio da valorização e da formação dos educadores de jovens e adultos. Assim, as práticas de EJA, tanto no campo quanto na cidade, ainda persistem na improvisação de recursos humanos e de práticas pedagógicas. E, nesse aspecto, as pesquisas também revelaram a existência de uma carência de educadores para a área, o que pode estar relacionado à desvalorização desse profissional, aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, confirmando a afirmação de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) de que ser educador de jovens e adultos, por não ser uma alternativa sedutora e rentável, não constitui uma opção para a vida profissional.

Enfim, as análises construídas pelas pesquisas utilizadas nos possibilitam reafirmar a necessidade premente de uma política de formação de educadores de EJA e, mais especificamente, de EJA do Campo. Nesse contexto, também é importante a inserção das questões e problemática da EJA nos cursos de formação de educadores, como os de Pedagogia e Licenciaturas. Essa é uma demanda que surge da prática dos educadores e que ainda precisa ser inserida na agenda dos governos.

A formação específica e adequada de profissionais da educação para atuarem com a EJA do Campo, bem como sua valorização profissional e a garantia de condições de trabalho adequadas, é alguma das condições necessárias para o reconhecimento e valorização da

diversidade dos sujeitos do campo. E, a despeito de que essa tem sido uma das bandeiras de lutas do movimento da educação do campo e também um direito já garantido na legislação brasileira, nosso estudo também revela que esse é mais um dos direitos que tem sido negado aos sujeitos do campo, perpetuando uma tendência histórica em nossa sociedade de precariedade e de desigualdade no campo brasileiro.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARROYO, Miguel Gozalez. *A educação popular do campo e a realidade camponesa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3377--Int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

ARROYO, M. G. Diversidade. In: Caldart, R. S et. all (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *Os movimentos sociais cultivando uma Educação Popular do Campo*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. *A educação popular do campo e a realidade camponesa*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* Caxambu, Minas Gerais, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT06-3377--Int.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 281-291

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição

Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 187-2012001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma educação do campo: campo- políticas públicas-educação*. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 39-66.

FREITAS, Katia Pinheiro de. *Formação de educadores de jovens e adultos do campo: produções do período 2006-2011*. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

LUCAS, Karin Adriane Hugo. *A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO)*. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAZILÃO-FILHO, Ageu Quintino. *O uso do método de alfabetização “Sim, eu posso” pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma*. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei, Minas Gerais, 2011.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. (Orgs.). *Educação*

do campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37.

MOURA, Regina Celi Alvarenga de. *Pedagogia da alternância*: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais. 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, 2011.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72 jul./dez. 2009.

MUNARIM, Antônio. Prefácio. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD, Denise (Org.) *Formação de educadores em EJA no campo*: compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p.7-16

NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORCARO, Rosa Cristina. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Por uma educação do campo*: campo – políticas públicas – educação. Brasília: Incria; MDA, 2008.

SILVA, Giane Maria. *Concepções de leitura em práticas de Letramento*

na educação de jovens e adultos do meio rural. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Lourdes Helena da. *Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2009.

SILVA, Lourdes Helena da.; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. A Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 49-166, 2011.

SOARES, Leôncio. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Kelly Pereira de. *Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo*. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.089-1.111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2011.

SOUZA-JUNIOR, Mauro Roque. *Educação na reforma agrária: uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

VARGAS, Maria Cristina; MANGGINI, Tiago. A educação de jovens e adultos em movimento. In: LENZI, Lucia Helena; CORD, Denise (Org.). *Formação de educadores em EJA no campo: compartilhando saberes.* - Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007. p. 42-65

VASCONCELOS, Kyrleys Pereira. *Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos.* 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.

O que é ser educador do campo: os sentidos construídos pelos estudantes do LeCampo da FAE/UFMG

ANGELO, Aline Aparecida¹
MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes²

Introdução

*Filho do senhor vai embora, tempo de estudos
na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes, deixando o
companheiro na estação distante
Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o
trenzinho ao deus-dará*

*Quando volta já é outro, trouxe até sinhá
mocinha prá apresentar
Linda como a luz da lua que em lugar nenhum
rebrilha como lá
Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é
quem vai mandar
E seu velho camarada, já não brinca, mas
trabalha.
(NASCIMENTO, 1968).*

Em epígrafe, o trecho da música de Milton Nascimento serve para ilustrar a realidade educacional dos povos do campo, que assim prevaleceu e ainda prevalece em muitas regiões do país. As crianças

1 Mestre em educação pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFJS). Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

2 Doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

desprovidas de oportunidades de continuar o ensino fundamental e médio no campo têm como alternativas interromper os estudos ou continuá-los na cidade. Porém, conforme a letra, o contexto social e econômico das crianças oferecem trajetórias escolares singulares para cada uma delas.

É nesse contexto de desigualdades na oferta de escolas do campo que o movimento da educação do campo vem reivindicando a presença dessas escolas, assim como a formação específica de professores para atuar nessas. Ao reivindicarem a formação específica para professores, o movimento deixa sua marca de luta para implementação e manutenção de escolas do campo.

Na perspectiva desse movimento, a formação do professor para atuar nas escolas do campo deve ocorrer de maneira coerente com as concepções defendidas de uma escola pela educação do campo. Para isso, é necessário problematizar o tratamento dado historicamente aos professores do campo, pois é nesse espaço que se concentra o maior número de professores leigos e também onde são mínimas as possibilidades de formação deles. Além do mais, em muitos municípios, é comum a ocorrência de transferência de professores da cidade para o campo, como forma de “punição” por diversas questões, o que pode levar ao desinteresse pelo trabalho e certo preconceito em atuar nessas escolas.

Assim sendo, defende-se um processo específico para a seleção dos docentes que irão atuar no campo e programas singulares para a titulação de novos professores e para a formação continuada daqueles que são atuantes, incluindo disciplinas e habilitação específica nesses cursos de formação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

A formação de professores do campo se efetivou, inicialmente, pela ação dos próprios movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), que concretizou parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). O primeiro curso de Pedagogia da Terra foi resultado de uma parceria entre o MST e a

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O objetivo desse curso era formar quadros de dirigentes para o MST. Posteriormente, esse processo de formação foi consolidado pelas ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Tendo em vista que a experiência de formação de professores do campo é recente e implica nova dinâmica de formação docente, inserimos nosso debate sobre esse processo de formação de professores. Considerando que a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) vem consolidando experiências na formação de professores do campo, pelo desenvolvimento dos cursos de Pedagogia da Terra, no âmbito do Pronea, e Licenciatura em Educação do Campo, via Procampo, vimos nessa instituição possibilidades de compreender melhor as especificidades desse processo de formação. Sendo assim, objetivamos neste texto apresentar análises sobre os sentidos atribuídos por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG sobre ser educador do campo. Essas análises são oriundas de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), vinculada ao Observatório da Educação do Campo: práticas em Educação de jovens e adultos, letramento e alternâncias educativas, financiado pela CAPES, no âmbito do Edital nº 038/2010 – CAPES/INEP.

Utilizamos como instrumento metodológico para a apreensão desses sentidos entrevistas com três estudantes do referido curso, que foram analisadas tendo em vista a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin e dos pressupostos teóricos e filosóficos que emergem do Círculo de Bakhtin. Escolhemos essas três entrevistas dentro de um grupo de sete que foram realizadas no período de coleta de dados, pois

apresentavam um conteúdo rico para análises.

Concordamos com Sônia Kramer (2003) que a opção por entrevistas como recurso metodológico se justifica por ser um instrumento que pode proporcionar ao entrevistado e entrevistador diversos pontos de vista e formas de discurso. A autora afirma que a realização de entrevistas deve assumir como compromisso proporcionar aos sujeitos um momento tranquilo e um espaço de narrativa tanto para o entrevistado quanto para o pesquisador. Porém, a posição estabelecida entre um e outro, ou seja, o lugar de onde falam, é diferente nos dois tipos. Isso justifica as diferenças na forma dos sujeitos agirem nesse momento, pois para uns a situação de hierarquia e poder fica mais acentuada do que para outros. Sobre esse aspecto, Silvera (2002) considera as entrevistas eventos discursivos complexos, forjados não apenas pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam ambas as partes, bem como a situação e realização delas e, por fim, sua escuta e análise, o que faz da entrevista um rico instrumento para coleta de dados. Sendo assim, acreditamos que nossas análises buscam explorar essa riqueza de conteúdo possibilitada pelo momento da entrevista.

Consideramos que compreender os sentidos que circulam nos cursos se torna importante para entender como os educandos em formação estão se apropriando do discurso que sustenta o movimento da educação do campo, isto é, da especificidade de uma educação que possa promover a emancipação dos povos do campo em busca de um novo projeto de campo, contrário ao projeto capitalista do agronegócio e vinculado a um novo projeto de sociedade.

1 A teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin

A abordagem teórica que orienta nosso olhar sobre os dados dessa pesquisa se insere na perspectiva teórica e filosófica de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo. A teoria bakhtiniana nos oferece um arcabouço teórico

rico de possibilidades para a compreensão dos sentidos sobre o professor do campo, oriundos das entrevistas. Isso se deve ao fato de Bakhtin possuir um pensamento denso de reflexões no âmbito das variadas áreas das ciências humanas, como a histórica, linguística, filosofia etc. Para a compreensão dos sentidos como categoria de pesquisa, torna-se necessário compreender a dimensão da obra desse autor, que contribui para o desenvolvimento do conceito não apenas no âmbito da linguagem, como forma de comunicação, mas em sua perspectiva psicológica, filosófica, histórica e socialmente construída. Isso nos leva a perceber a pertinência de sua teoria para uma análise que parte da singularidade do discurso para sua relação com a totalidade.

A obra de Bakhtin pressupõe que o pensamento científico deve partir da compreensão do homem em seu existir singular, único, seu ato no mundo e na interação com os outros. Dessa forma, ele afirma que a compreensão do mundo como conteúdo científico “é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real” (BAKHTIN, p. 58, 2010). Com isso, Bakhtin (2010) considera que a razão teórica em sua totalidade não pode definir o homem, em seu existir único e singular, por categorias de uma consciência teórica não participante, “mas somente por categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta no mundo” (p. 59).

Bakhtin (2000) afirma que o ponto de partida de qualquer estudo é o texto (contexto), pois o “homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, criar um texto (ainda que potencial)” (p. 334). O ato do homem em si é um texto em potencial e deve ser compreendido dentro do contexto dialógico de seu tempo. O pensamento, o sentido, o significado do outro se manifestam ao pesquisador somente em forma de texto. Como afirma Freitas (2002), procura-se, então, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, por meio deles, compreender também seu contexto.

Nessa perspectiva teórica, o olhar do pesquisador é único e singular. As análises que trazemos nesse texto correspondem a um olhar situado, que leva em consideração a totalidade que se manifesta na atual política de educação do campo, os discursos ideológicos veiculados pelo movimento da educação do campo e sua apropriação no discurso dos estudantes em processo de formação. Dentro do limite deste texto, buscamos apresentar as principais discussões que fundamentam a concepção de língua e linguagem que envolve a Teoria da Enunciação.

A Teoria da Enunciação leva em consideração a natureza dialógica da comunicação discursiva e o enunciado é compreendido como um elemento de comunicação indissociável da vida, sendo ele um evento concreto e social. Bakhtin (2000) define o enunciado como unidade real da comunicação verbal, afirmando que a fala só existe na forma concreta dos enunciados que pertencem a um sujeito falante. Nesse sentido, o discurso se molda sempre na forma de enunciado.

A partir dos enunciados dos sujeitos pesquisados, buscamos compreender os sentidos que são construídos sobre o professor do campo. Ao utilizar o termo “sentido”, consideramos importante discutir os conceitos de sentidos e significados no pensamento bakhtiniano, tanto para distingui-los como para marcar o porquê de utilizarmos “sentido” e não “significado” como categorias de análise.

Bakhtin (2006) define o sentido da enunciação completa como “tema” e trata o termo “tema” como sinônimo de “sentido”, porém no campo de estudos bakhtinianos é mais convencional usar o termo “sentido”. Segundo o autor, o sentido deve ser único, ou seja, é definido e único, pertencendo a cada enunciação como um todo. Sendo assim, Bakhtin (2006, p. 131) afirma que “o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. Com efeito, o sentido da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas, mas também pelos elementos não verbais da situação, o que indica que “somente a

enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como um fenômeno histórico, possui um tema” (p. 132).

Diferente daquilo que se define como sentido, Bakhtin (2006) afirma que na “significação” os elementos da enunciação são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. Ao contrário do sentido, a “significação” da enunciação pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõe. Isto é, a significação da enunciação pode ser analisada por meio das palavras, das formas morfológicas ou sintáticas etc., enquanto que o sentido, além de ser determinado por essas composições, é igualmente determinado pelos elementos não verbais da situação. Sendo assim, toda análise voltada para a compreensão dos sentidos requer um olhar para a enunciação em sua amplitude.

2 Os sentidos de ser educador do campo no discurso de estudantes de Licenciatura em Educação do Campo

A discussão dos sentidos sobre ser educador do campo é feita por meio de dados de entrevistas que realizamos com estudantes do LeCampo. O uso de entrevistas como um recurso metodológico de coleta de dados se justificou, nesta pesquisa, pela diversidade de possibilidades que o instrumento nos oferece para uma análise discursiva em sua totalidade, pois leva em consideração não apenas o conteúdo em si do enunciado, mas todos os aspectos evidentes da interação verbal entre pesquisador e sujeito pesquisado, a entoação presente nas enunciações, além da situação concreta da realização da entrevista.

Tratamos aqui os dados dessas entrevistas em que apresentamos as possibilidades de análise oferecida por um evento discursivo tendo em vista a interação entre dois sujeitos – entrevistados e pesquisador. As entrevistas foram realizadas com três estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, sendo uma delas integrante do MST, a outra da Associação Mineira das Escolas

Famílias Agrícolas (AMEFA)³, e a terceira é professora de Miradouro, município integrado às discussões da educação do campo por meio da Rede Mineira de Educação do Campo⁴. Buscamos explorar nessas entrevistas como foi o processo de inserção das alunas na universidade, as experiências vivenciadas na instituição e os sentidos que atribuem ao professor do campo.

Após um trabalho de leitura, sistematização e organização do conteúdo das entrevistas, chegamos a três categorias com as quais trabalhamos os sentidos presentes nos discursos das estudantes, que são: i) a educação do campo em sua diversidade: contribuições dialógicas da Universidade; ii) luta política: educador como sujeito de transformação; iii) o educador do campo e o trabalho com o currículo: o lugar dos múltiplos saberes.

No que se refere à primeira categoria, as discentes tecem uma série de sentidos sobre a formação recebida na Universidade e as formas que tiveram de participar e construir coletivamente a proposta do curso no LeCampo. Esses sentidos estão relacionados tanto às aprendizagens que tiveram de metodologias e práticas para atuação como professoras, como às formas de organização coletiva, democrática e dialógica nos processos de decisão e construção de uma proposta de curso.

Sabendo que o curso agregaria pessoas de diversas instituições e movimentos sociais, questionei nas entrevistas sobre os possíveis impactos existentes nos primeiros contatos entre os estudantes. Sobre esse assunto, duas entrevistadas revelam que no início do curso havia um clima tenso entre os estudantes. “Tudo é muito a flor da pele”, ressaltou Maria da Silva⁵ em relação àquele momento. E Bebé completa afirmando que: “a gente tava organizado cada um o seu movimento, e aí sempre foi

3 A primeira experiência que originou a criação das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil teve início na década de 60, no Estado do Espírito Santo. Em Minas Gerais, a primeira EFA foi criada em 1984, na cidade de Muriaé.

4 A Rede Mineira de Educação do Campo tem sua origem no Pronera durante o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997.

5 Os nomes das entrevistadas são fictícios, escolhidos por elas.

uma discordância muito grande, de início, as ideias não batiam”. Esses enunciados mostram divergências oriundas da diversidade de ideais e modos de organização de cada entidade representada no curso. Isso nos permite inferir que o curso no LeCampo representa um espaço ocupado pelos movimentos para reivindicar suas demandas de luta. A Universidade representa um espaço de disputa, conforme podemos notar nos relatos dos conflitos pelos educandos. Por estarem inseridos em diferentes movimentos sociais, muitos apresentavam pautas específicas de reivindicação e, às vezes, contraditórias, se comparadas com aquelas que os demais propunham. Porém isso não significa a inexistência de objetivos em comum.

É no contraste com outros pontos de vista, que só é possível pela vivência em coletivos, que se confrontam valores, culturas e objetivos. Esse contato que permite um excedente de visão de um “eu” para um “outro”, no qual esse “outro” contemplado é visto de uma forma que ele mesmo não pode ter acesso situado em si mesmo. De acordo com Bakhtin (2011), no momento da atividade estética – podendo ser entendido como um momento de confronto de ideias, sentimentos etc. – que há a compenetração, o eu vivencia, coloca-se no lugar do outro, como que se coincidissem com ele. Para esse autor, a atividade estética começa quando esse eu retorna ao seu lugar, fora desse outro, e assim dá o seu acabamento e “enformação” para aquela atividade de compenetração. Nesse movimento do excedente de visão, ambos, o “eu” e o “outro”, se transformam e adquirem um novo acabamento. No caso dos enunciados das entrevistadas, esse acabamento ocorre pelo sentimento de respeito, colaboração com a luta do outro e um processo de construção de um movimento coletivo de luta pela educação do campo.

No contexto do objeto analisado, o Movimento da educação do campo representa uma série de populações camponesas organizadas tanto em movimentos sociais, como em sindicatos, organizações etc. que lutam por direitos como a Reforma Agrária, educação e novas formas de trabalho e produção com a terra. Sendo assim, podemos

inferir que o movimento da educação do campo pode ser considerado um dos elos em comum dos movimentos sociais camponeses, que une diversas organizações populares campesinas para fazer valer suas reivindicações e compartilhá-las com outros grupos. É em prol desse movimento que esses estudantes estavam reunidos em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, construindo uma organização e uma experiência-piloto de formação de professores.

Na segunda categoria, Luta política: educador como sujeito de transformação, temos uma dimensão de sentido que considera o educador do campo como aquele que tem a capacidade de lutar por direitos e de provocar mudanças.

No enunciado abaixo, Maria da Silva responde, em entrevista, sobre suas transformações pessoais depois da inserção no curso. Discutimos esse enunciado aqui e não na categoria anterior pela dimensão de sentido que a palavra “coletivo” representa. *“A visão que a gente tem das coisas... a visão que a gente tem da vida, a visão que a gente tem do que acha importante para gente, a gente percebe que é tão pequena perto do coletivo...”*

Ao discorrer sobre as diferenças existentes no grupo e como a convivência com o “outro” possibilitou o crescimento da turma, no sentido de aprendizagem, respeito e reconhecimento da educação do campo como uma luta comum, Maria da Silva afirma que *“existia eu antes do curso e existe eu agora depois do curso”*. Questionando a estudante sobre o que mudou, ela traz aquele enunciado e continua seu discurso sobre a percepção do quão pequeno é uma luta individual perto do coletivo: *“isso a gente só aprende com o outro, vendo a luta do outro... Abraçado à causa do outro. Não é a minha causa, não é a causa do outro também. É a nossa causa”*.

A dimensão de uma organização coletiva tem um peso de sentido para essa entrevistada. Um sentido que traz o reconhecimento de causa, de luta, que antes não percebia na sua realidade de professora municipal. Com o curso, com a vivência com o “outro”, essa estudante passou a

entender o potencial que o coletivo tem para efetuar transformações. Esse sentido é apropriado por ela a partir do contato que estabeleceu com os colegas de turma, sendo grande parte deles sujeitos organizados em movimentos sociais ou sindicais. Organização essa que, como professora, não presenciou em seu município. Com isso, podemos afirmar que o conhecimento da organização coletiva, da luta, se deu pelo contato com esse “outro”, ou seja, com os colegas da turma.

Esse aspecto da luta é tão marcante no discurso da estudante que, ao ser questionada sobre o que é ser um educador do campo, Maria da Silva deixa explícito o sentido que a luta tem para o educador:

O educador do campo é aquele que tem essa visão sobre educação do campo... O que é a educação do campo enquanto direito, que é assegurado por lei. O que é a educação do campo enquanto direito humano, que é o direito que o nosso aluno tem à dignidade, ao respeito, à cultura dele, à cultura da família dele. Eu acredito que acima de tudo é isso. É tem em mente as duas coisas e lutar né? Pelas questões do direito do nosso aluno que mora no campo, que estuda no campo... é um espaço de luta, de vivência, de cultura, de trabalho, né? Não é só o campo e pronto. Lá no campo tem gente. Tem “gentes”.

Ao afirmar a necessidade da luta por esses direitos, temos aqui o sentido do campo como um lugar de ausências. Compreendemos que o destaque presente nos discursos para a questão do direito e da luta para a oferta de escolas, com um currículo contextualizado com a realidade cultural e local, indica a existência de uma prática em que esses elementos estão ausentes na realidade do campo. Por isso, o realce que os enunciados trazem para a questão do direito e da luta. É um direito que tem a sua constitucionalidade, mas que não se tem na prática.

Outro ponto que nos chama atenção no discurso da entrevistada é a questão da diversidade de sujeitos do campo. No enunciado em que afirma “*Não é só o campo e pronto. Lá no campo tem gente. Tem ‘gentes’*”, compreendemos o sentido que ela dá ao campo como um espaço de diversidade, rejeitando a ideia de um espaço estagnado e homogêneo, de entender o campo como um lugar de produção/exploração e não de

vida, de práticas culturais.

Nesse enunciado, a discente destaca o quão diferente é a sua realidade comparada com aquela vivenciada pelos movimentos de luta pela terra, como é o caso do MST. A entrevistada alega a existência de uma estrutura física adequada nas escolas de seu município, o que significa para ela a evidência do direito ao acesso assegurado. Contudo, vem afirmar outra dimensão de sentido que não percebe na sua realidade:

Porque eles não têm o aspecto físico, mas eles têm o aspecto político. Por que enquanto o aluno que às vezes mora em um assentamento não tem acesso a uma escola com paredes, que também não garante a melhor educação... Enquanto eles não têm essa questão do aspecto físico, eles têm a formação política. Já que eu não tenho eu vou lutar para ter. Eu vou crescer aprendendo a lutar pelo que eu mereço, pelo que eu tenho direito né? Então essa questão é muito bonita e que, né? Agarra na gente, na pele, na cabeça... A gente sempre fica mais curioso, a gente fica mais antenado, o que é o meu direito, o que é o direito de um ser humano, não o meu direito, mas o direito do coletivo. O direito da gente como educador também, porque isso aí atíça a gente... (grifos nossos).

É interessante notar que o sentido apreendido pela educanda sobre o educador do campo está na dimensão da luta política e da compreensão de que essa só ocorre por meio do coletivo. Para Maria da Silva, que mora em um município com todas as características de um campo, que possui uma estrutura física resolvida para o acesso de todos à educação, a dimensão da luta política é um sentido novo para sua atuação como educadora do campo. Tanto é novo que só faz sentido se essa luta estiver no âmbito do coletivo, no qual são colocadas reivindicações de um determinado contexto, que se transformam em reivindicações coletivas de todos que participam daquele grupo.

Ao trazer esse sentido em seu enunciado, permite-nos compreender que a educanda agora se vê pertencendo a um coletivo, no caso o movimento da educação do campo. Esse sentido que a entrevistada atribui para a construção da luta política pode ser entendido como

a apropriação de argumentos políticos, engendrados pela questão do direito, para suas reivindicações pessoais e de um coletivo.

Esse sentido atribuído pode ser compreendido por meio da concepção bakhtiniana do sujeito em seu ato “responsível” e participativo, que também podemos explicar a partir do termo proposto por Sobral (2012) de “responsabilidade”. Esse termo une o significado de responsabilidade, responder pelos próprios atos, e responsividade, que seria responder a alguém ou alguma coisa. Esse ato “responsível” e participativo é resultado de um pensamento não indiferente, que envolve o conteúdo do ato, seu processo e a valoração do agente com respeito ao seu próprio ato, vinculado a um pensamento participativo (SOBRAL, 2012).

Nessa concepção da “responsabilidade”, a ênfase no aspecto ativo do sujeito requer uma compreensão do que “vem a ser” esse sujeito bakhtiniano. De acordo com Sobral (2012), “a proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu-para-si, condição da formação da identidade subjetiva, é também um eu-para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (p. 22). Isso sugere entender que só me torno eu entre outros “eus”.

Essa compreensão pode ser relacionada por meio do enunciado de Maria da Silva, que aponta a formação de uma nova percepção de si, a partir das demandas de uma organização coletiva que está inserida em um movimento de construção de uma nova concepção de educação para os povos do campo. É na sua inserção em grupos organizados, no caso os movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo, que mesmo tendo pautas específicas de luta estão inseridos em um mesmo contexto para discutir educação do campo. Em todos esses coletivos, a formação política se encontra muito presente nas suas orientações filosóficas. E é nessa perspectiva que a educadora entende como o sentido do movimento.

Na terceira categoria analisada, O educador do campo e o trabalho com o currículo: o lugar dos múltiplos saberes, apresentamos os

sentidos que salientam uma prática pedagógica do educador do campo. Os sentidos se situam nessa prática, que é determinada por uma formação humana e crítica dos sujeitos, que visa à utilização de metodologias que contextualizam o saber científico com o local, que envolve diversos sujeitos sociais, professores, educandos e comunidade na construção de uma prática pedagógica para uma escola do campo.

Esse entendimento da necessidade de uma metodologia que trata o conhecimento científico situado com os saberes primários, ou seja, da realidade da vida, é apreendido pelas educadoras com a formação vivenciada na Universidade. Nos enunciados que tratam da avaliação do curso, surge esse destaque para o ensino contextualizado.

Ao ser questionada sobre os sentidos de ser educador do campo, a entrevistada Bebé é quem afirma que o educador é aquele que é capaz de *“estar valorizando o ser humano, de estar valorizando a natureza, de estar buscando novas formas de evolução. Ser educador é isso, não é só ensinar a ler e escrever. Então é ensinar o respeito.”*

Esse sentido traz a dimensão humana do papel do educador, que vai além do ensino de conteúdos. É um sentido que vem sendo valorizado pelo discurso pedagógico das três últimas décadas, em que o período da década de 80 foi marcado por mudanças teóricas e metodológicas referentes ao ensino e à formação do professor. Porém não se trata de uma dimensão específica na proposta de formação de educadores do campo, pois essa discussão atualmente se faz presente nos cursos de formação docente em geral.

Ao longo das entrevistas, notamos que esse discurso marca o processo de formação que vivenciaram na Universidade e suas compreensões sobre o educador do campo. As entrevistadas enfatizam o educador como aquele que trabalha com o diálogo, com a realidade local e cultural, envolvendo os diversos sujeitos dessa realidade. É nesse aspecto que Marina afirma sobre o que é ser um educador do campo:

É entender o educador do campo como uma pessoa que consegue trabalhar no campo dialogando com a cultura local,

que tem ali com a realidade dos alunos [...] É trabalhar a educação não só para os alunos. Mas é bacana o educador conseguir dialogar com a comunidade, com as famílias dos alunos... É trabalhar de forma contextualizada. É dialogar com os saberes locais. É, como eu falei, trazer elementos da cultura pra dentro da sala de aula, é fazer com que os conteúdos que a gente trabalha seja relacionado com o que os estudantes vivem no campo. Para mim é isso.

No enunciado da estudante, podemos notar as marcas desse discurso pedagógico, em que a questão do diálogo com a cultura local, com a comunidade, com as famílias, com os saberes desses sujeitos é determinante para a prática pedagógica. Como já foi dito, são características que dão sentido ao educador do campo na compreensão dessas estudantes. Porém não são especificidades do educador do campo, já que são atribuições que o discurso pedagógico confere a todo educador que propõe uma prática nessa perspectiva.

No contexto da educação do campo, esse sentido chama atenção para o respeito e o reconhecimento dos valores e das práticas culturais reivindicadas pelos sujeitos do campo. Esses sujeitos, que antes eram vistos, aos olhos de “outros” que estavam inseridos nos ideários da educação rural, como “jeca-tatu”, “ignorantes”, “atrasados”, agora reivindicam um olhar diferente sobre seu “eu”. Para a construção desse novo olhar, faz-se necessária uma postura que mostra sua prática cultural, sua identidade, seus saberes em consonância com aqueles canonizados, suas formas de trabalho e produção nos diversos lugares que ocupam. Isso, para que esse “outro” possa olhar esse sujeito em sua potencialidade cultural, social e histórica.

A demanda dessa postura requer um posicionamento crítico e reflexivo. Por isso, entendemos que, ao se referirem sobre essa necessidade de metodologias contextualizadas, frente às exigências do currículo escolar, os enunciados destacam suas possibilidades de gerarem crítica e reflexão.

Uma questão a ser comentada é sobre a centralidade dada à

palavra “contexto” nos discursos das entrevistas. De acordo com a definição dessa palavra, no Dicionário Aurélio (2004), seu significado envolve: “encadeamento de ideias dum escrito”; “contextura”, “aquilo que constitui o texto no seu todo; composição”, “conjunto; todo; totalidade” e “argumento, assunto” (p. 536). O significado com que essa palavra é usada no discurso das entrevistas se aproximaria mais com o significado de conjunto, todo e totalidade.

O que podemos interpretar nos discursos que tanto usam a palavra “contexto” é que provém da intencionalidade de um sujeito compreender um tema em sua dimensão holística, inseparável da vida e da prática. Esse sentido se encontra presente nos discursos das estudantes que participaram desta pesquisa, ao afirmar a necessidade de uma educação que contextualize os conteúdos.

Para isso, compreendemos a necessidade dessa perspectiva se situar no sentido de uma prática educativa que possibilita a compreensão da realidade numa perspectiva histórica, social e política, enfatizando o papel do sujeito na construção e transformação dessa realidade. Ao pensar nessa perspectiva, podemos relacionar o sentido que essa dimensão pode ter com a dimensão anterior, que trata da luta política como especificidade do educador do campo, pois, a partir do momento que se pensa em uma prática com esse ponto de vista, de uma formação holística, devemos pensar na sua capacidade de formar sujeitos críticos e capazes de compreender as diversas situações da vida (no seu aspecto político, econômico, social e artístico) na relação com a natureza. Contudo, por mais que essa compreensão seja possível, ela não aparece tão clara nos discursos, mas pode ser uma dimensão de sentido que explica a ênfase destacada nos discursos das estudantes.

Considerações finais

Nos objetivos da pesquisa, expostos neste artigo, buscamos compreender o “discurso de outrem” tentando apreender quais

sentidos são atribuídos pelos estudantes do LeCampo sobre o educador do campo. Para isso, organizamos nosso estudo em três categorias de sentido, conforme já foram apresentadas. Tendo em vista todas as formas de dar sentido ao educador, presentes nas categorias, questionamo-nos: afinal o que é ser um educador do campo? Como podemos refletir sobre esse “sujeito-educador-do-campo”?

Em meio a essa pergunta, nos vem o embate de construir uma resposta que não se sabe até que ponto é uma resposta ou uma provocação de uma relação existente (que também não deixa de ser uma resposta!). O que vejo como possibilidade de discussão é partir de reflexões sobre a questão do sujeito no Círculo de Bakhtin. Será que é possível relacionar o “sujeito bakhtiniano” com a compreensão de educador do campo?

Ao se compreender o educador a partir de uma organização coletiva, que luta por direitos, que constrói uma prática educativa sintonizada com a vida, com a realidade, baseada no diálogo, no aprender e ensinar, percebemos uma aproximação desse sentido de professor com a concepção de sujeito nas obras de Bakhtin⁶. Isso se deve ao notarmos o sentido de um professor que tem responsabilidade ética do seu ato tanto no processo de aprendizagem, como nas suas ações na busca de garantir direitos aos sujeitos do campo e a si próprios. As ações desse professor não se dão de forma isolada e individual, pois ele precisa do outro, ou seja, de um coletivo para que “sua voz soe com uma entonação mais forte”, no sentido de provocar mudanças.

Em seu texto *Arte e responsabilidade*, Bakhtin (2011) afirma que os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorporam na sua própria unidade, ou seja, no seu “eu”, na sua responsabilidade. Comentando esse texto em relação à temática da educação, Freitas (2013) afirma que

6 Uma análise sobre a concepção de sujeito nas obras de Mikhail Bakhtin pode ser encontrada no texto de Wanderley Geraldi, *Sobre a questão do sujeito*, inserido no livro *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*, de Luciana Paula e Grenissa Stafuzza.

essas dimensões da cultura humana – conhecimento científico, vida e arte – devem estar juntas em uma unidade feita pela responsabilidade. Para a autora, o educador é aquele que se responsabiliza por essa integração entre conhecimento, arte e vida, sendo essa integração um desafio para a nossa contemporaneidade.

Novamente, a responsabilidade do professor tem uma centralidade no seu fazer educativo. Essa responsabilidade pode ser compreendida nos discursos dos estudantes, ao enfatizarem a necessidade de um professor que trabalhe os conteúdos (conhecimento científico) contextualizados com a cultura local dos povos do campo, ou seja, com a vida e suas manifestações artísticas. Tanto apresentam essa necessidade, como trazem nos seus relatos essas experiências na formação vivenciada na Universidade, ao afirmarem os esforços dessa em tratar o conhecimento científico relacionado com a prática e ao relatarem a presença das místicas e de suas músicas durante essa formação.

Outro aspecto a destacar nos discursos dos estudantes é a presença de diferentes vozes que são oriundas tanto dessa formação recebida na Universidade, como dos movimentos em que esses diferentes sujeitos estão integrados. Além disso, nos mostra como o contato com o outro, estabelecido por relações dialógicas, faz com que essas diferentes vozes completem novos sentidos para aqueles que, até então, não se inseriam em nenhum movimento social e que não conheciam a realidade da Universidade em seu debate teórico e metodológico.

No que se refere ao contexto do movimento da educação do campo, é importante ressaltar a especificidade que o professor do campo tem nesse espaço. Em meio a uma realidade em que as políticas de promoção de educação do campo, a exemplo do Pronacampo, vêm apresentando uma disputa entre movimento da educação do campo e as entidades do agronegócio, pelo termo “campo”, temos uma concepção de professor que delimita as propostas ideológicas da educação do campo frente às contradições dessas políticas públicas. Enquanto o agronegócio tenta se inserir nas políticas de formação profissional e de

professores conquistadas pelo movimento da educação do campo, este se fortalece nas suas concepções ideológicas, como podemos ver nos discursos sobre o professor do campo.

Enfim, podemos inferir que essa concepção de professor do campo nos discursos dos estudantes traz um diferencial para o campo de pesquisa de formação docente. Esse diferencial está na compreensão de um professor como sujeito de mudanças, responsável pelo seu ato e com a possibilidade de integrar conhecimento, vida e arte, por meio de uma prática politizada – reivindicando e demarcando direitos – e integradora desses elementos.

Essa compreensão sobre o professor do campo só se tornou possível nesta pesquisa por meio de um olhar bakhtiniano em consonância com os ideais da educação do campo. Os sentidos que compreendemos das enunciações dos estudantes como um todo nos faz refletir sobre a concepção de ser docente a partir de uma noção de sujeito responsivo e responsável, dentro dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. Além disso, evidencia a afirmação da educação do campo em sua proposta de mudanças para um novo projeto de campo.

Referências

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Editora: Positivo. 3ed, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria E. Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução do Italiano de Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do Russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “*Por uma Educação Básica do Campo*”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 04-15.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: Maria Teresa de Assunção Freitas. (Org.). *Educação, Arte e Vida em*

Bakhtin. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, v. 1, p. 95-106.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIN, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003. p. 57-76.

NASCIMENTO, Milton. Morro velho. In: NASCIMENTO, Milton (Interp.). *Courage*. São Paulo: A&M/CTI, 1968. 1 disco de vinil, 33 rpm, estéreo.

PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVERA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOBRAL, Adail. Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. E. São Paulo: Contexto, 2012. p.103-121.



Parte 4

*A Alternância como
estratégia metodológica
para Educação
do Campo*

Pedagogia da alternância, construção do conhecimento & práxis: diálogos e aproximações teóricas entre Vásquez e Freire

SOBREIRA, Milene Francisca Coelho¹

SILVA, Lourdes Helena²

Introdução

A pedagogia da alternância, nos últimos anos, tem se expandido em nossa sociedade, fundamentando uma diversidade de experiências educativas, com significados e práticas diferentes, em função dos sujeitos sociais que a assumem, das realidades nas quais acontecem e, principalmente, das concepções teóricas que orientam suas práticas. Se, até poucos anos atrás, as referências à pedagogia da alternância eram restritas e/ou exclusivas às experiências das Escolas Família Agrícola (EFAs) e/ou Casas Familiares Rurais (CFRs), na atualidade, esse quadro é bastante diferente (SILVA, 2003). Assim, além dos mais de 250 Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)³, existem outras tantas experiências educativas em nossa sociedade que utilizam a pedagogia da alternância, a exemplo da Via Campesina, no Rio Grande do Sul, da Fundação Ensino e Pesquisa da região Ceileiro (FUNDEP), do Instituto de Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), entre outras

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). e-mail

2 Pós-Doutora em Ciências da Educação, pela Universidade de Lisboa. Professora da UFV. e-mail

3 Esta denominação CEFFAs também tem sido assumida pelos pesquisadores da área como uma referência à diversidade de instituições que praticam a pedagogia da alternância no meio rural brasileiro (TRINDADE, 2010).

(RIBEIRO, 2008). Acrescente-se, ainda, o elevado o número de projetos e de programas governamentais implementados no âmbito das políticas públicas da educação do campo que utilizam a alternância como eixo articulador de suas propostas pedagógicas. Exemplos são os Programas Projovem Campo – Saberes da Terra, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Residência Agrária, Licenciatura da Educação do Campo, entre outros (SILVA, 2010).

Essa ampliação e diversificação da pedagogia da alternância têm sido analisada por Silva (2010), que, dentre outros aspectos, destaca a consolidação do movimento da Educação do Campo como um dos condicionantes desse intenso processo de expansão das experiências educativas de alternância em nossa sociedade. Também nessa perspectiva, Hage et al. (2011) consideram que a alternância tem se potencializado nos últimos tempos em nossa sociedade principalmente pelo seu reconhecimento no âmbito do movimento da Educação do Campo como uma importante estratégia pedagógica para os povos do campo, cuja dinâmica possibilita a interação do tempo-escola e tempo-comunidade na formação integral dos educandos.

E, justamente essa perspectiva de articulação do tempo-escola e tempo-comunidade, numa lógica de integração dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo no processo educativo, que tem favorecido o reconhecimento e a valorização da alternância como uma das estratégias pedagógicas de afirmação dos princípios da Educação do Campo. Particularmente, a perspectiva que a pedagogia da alternância propõe de valorização da experiência do trabalho, da cultura, da luta social e da organização coletiva dos sujeitos do campo como matrizes formadoras do ser humano (CALDART, 2000).

Sob essa perspectiva, podemos considerar que a dinâmica de construção do conhecimento no âmbito das experiências de formação por alternância é orientada pela busca permanente da unidade dialética entre a teoria e a prática, de maneira a afirmar a relação estreita entre a ação, o modo de interpretar a realidade e a vida, de

maneira a favorecer o desenvolvimento de ações transformadoras dessa realidade em foco. Em síntese, as experiências de formação por alternância são experiências educativas que, por princípio, buscam o desenvolvimento de uma práxis. É dessa constatação da centralidade que a noção de práxis assume na orientação dos processos de construção do conhecimento nas experiências de formação por alternância que situamos o presente trabalho. Oriundo de uma pesquisa cujo objetivo foi identificar e analisar nas dinâmicas de construção de conhecimento da pedagogia da alternância os níveis da práxis subjacentes, esse artigo tem como propósito analisar a noção teórica de práxis, particularmente apresentando como ela foi sendo (re)definida ao longo do tempo e enfatizando o seu caráter dialético. Para tanto, recorreremos às principais ideias organizadas por Vásquez (1979) sobre a filosofia da práxis e, também, aos estudos realizados por Konder (1992). Além disso, buscamos identificar a noção de práxis em Freire, especificamente nas obras *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1997), de maneira a construirmos uma aproximação e interlocução entre as ideias de Vázquez e Freire.

1 A categoria práxis e suas (re)definições

O termo práxis é habitualmente utilizado como sinônimo ou equivalente à palavra “prática”. Todavia, recorrendo à definição marxista de práxis, identificamos que práxis e prática são categorias diferentes. Na acepção marxista, práxis refere-se à “atividade, livre, universal, criativa e auto-criativa, por meio do qual o homem cria (faz, produz) e transforma (conforma) seu mundo humano e a si mesmo” (BOTTMORE, 1997, p. 346). O conceito de prática, por sua vez, refere-se de caráter utilitário-pragmático, vinculado às necessidades imediatas dos homens.

A compreensão da práxis como atividade transformadora,

e não como mera prática, foi sendo construída historicamente como uma categoria filosófica que, acompanhando o movimento histórico da humanidade, passou por várias (re)definições ao longo dos séculos. Foi com o marxismo que, segundo Vázquez (1979), foi edificada uma compreensão mais elaborada sobre o conceito de práxis, que, por sua vez, tem antecedentes históricos e também não se esgota com a filosofia de Marx.

Resgatando esse processo histórico de construção do conceito de práxis, Vázquez (1979) identifica suas raízes na Grécia Antiga, cuja expressão designava ação. Uma ação que tem um fim em si mesma, que não cria e/ou produz nenhum objeto alheio ao sujeito ou a sua atividade. Naquele contexto, práxis era considerada uma ação moral, intersubjetiva e atividade política. Nessa perspectiva, a atividade do artesão de produzir um objeto exterior a ele – a exemplo de uma cerâmica –, não era considerada práxis. Essa ação de gerar um objeto exterior ao sujeito e a seus atos era denominada *poiésis*, termo oriundo do verbo *poiein*, cujo significado é criação, produção ou fabricação. Assim, no contexto da Grécia Antiga, a atividade de criação e de produção do artesão não era considerada práxis, mas sim *poiésis*.

Segundo Konder (1992), Aristóteles afirmava a existência de três tipos de atividades humanas fundamentais: a práxis, compreendida como atividade ética e política; a *poiésis*, como atividade produtiva; e a *theoria*, como busca da verdade. Na Grécia Antiga, importava o domínio do universo humano, a transformação da matéria social. Nesse sentido, a transformação da natureza, ou seja, a atividade produtiva ocupava um lugar secundário. Havia o entendimento que a relação com as coisas materiais não assegurava o domínio do universo humano; pelo contrário, o escravizava. Para Platão e Aristóteles, o homem só poderia se elevar a partir da libertação da atividade prática, ou seja, por meio da ruptura entre a teoria e a prática. Assim, a práxis material produtiva – o trabalho –, era considerada como grilhão que escravizava o homem à matéria. A única prática valorizada

por Platão e por Aristóteles era a práxis política, porém num nível inferior à vida intelectual, pois para ambos o ser humano só se realiza verdadeiramente na vida teórica (VÁZQUEZ, 1979).

Havia, entretanto, nesse mesmo período, questionamentos a essa imagem depreciativa em relação ao trabalho. Segundo Vasquez (1979), assim como o poeta Hesíodo, que em seus poemas se contrapunha à visão negativa atribuída ao trabalho na época; alguns sofistas também se pronunciavam contra a escravidão, a exemplo de Anfion, que defendia a ideia de que todos os homens eram iguais por natureza, não havendo distinção de origem, fosse ela bárbara ou grega.

Também na Idade Média se manteve o descompasso da Antiguidade Grega no tocante à oposição entre teoria e a atividade produtiva. Apesar da desintegração da escravidão romana, os camponeses se tornaram servos dos nobres feudais, mantendo a concepção da práxis produtiva como atividade inferior à atividade teórica.

Foi no Renascimento, período de transição da Idade Média para a Era Moderna, que a consciência filosófica da práxis passou por uma mudança radical. O homem deixou de ser concebido meramente como um animal teórico, passando a ser visto também com um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Nesse período histórico, reivindicava-se a dignidade humana, não só pela atividade contemplativa, como também pela atividade prática (VÁZQUEZ, 1979). Foi um período no qual o uso da razão orientou uma compreensão de homem como um ser capaz de dominar e modificar a natureza. Apesar de a atividade contemplativa ainda manter um *status* social superior à atividade prática – particularmente a atividade manual –, esta não ocupava mais um lugar desprestigiado na sociedade, deixando de ser algo relegado apenas aos escravos ou aos servos (VÁZQUEZ, 1979).

No período do Renascimento, marcado pelo surgimento do modo capitalista de produção, a importância atribuída ao conhecimento e à transformação da natureza passou a ser atrelada aos interesses econômicos da burguesia nascente. O poder e o futuro da burguesia estavam ligados à

transformação prático material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica. O conhecimento científico deixava de ser uma atividade restrita a si mesma para estar a serviço da produção capitalista e, por sua vez, também era impulsionado por ela (VÁZQUEZ, 1979).

Nessa perspectiva, a prática concebida como produtora de objetos e transformadora da natureza passa a ser considerada como condição necessária a própria liberdade humana. Rompia-se, assim, com a visão da prática como escravidão. Atividade teórica e atividade prática, diferentemente da Antiguidade e da Idade Média, não eram mais concebidas como atividades opostas. No Renascimento, a atividade prática era compreendida como atividade preparatória para contemplação. Conforme ressaltam Giordano Bruno e Thomas More, o trabalho humano não tem valor em si mesmo, constitui um passo obrigatório para a contemplação.

Analisando a concepção de práxis no período do Renascimento, Konder (1992) e Vázquez (1979) afirmam que era uma concepção que se destacava mais como práxis produtiva e que, emergindo da consciência burguesa, era compreendida a partir dos interesses desta classe. Para Vázquez (1979), a revolução do século XVIII representou um marco decisivo no processo de ascensão da classe burguesa e das ideias de valorização da práxis produtiva, disseminadas por pensadores como Francis Bacon, Descartes, assim como os enciclopedistas franceses e economistas ingleses. Apesar dessa perspectiva de valorização do trabalho, a ausência da exaltação da figura do trabalhador revela, de certa forma, a permanência de uma concepção aristotélica de que é a atividade teórica que constitui a força do homem.

Também Konder (1992) destaca que, no Renascimento e no início da Modernidade, com o domínio da burguesia, a ênfase era dada ao ativismo pragmático, no qual se valorizava o que era útil e o que satisfazia o indivíduo. Prevalencia, assim, a valorização da produção material que os filósofos antigos denominavam de *poiésis*, em contraposição a uma concepção de práxis como atividade intersubjetiva, política e moral

dos cidadãos. Também considerando que a economia política clássica inglesa sublinhava a importância do trabalho e seu produto, porém não o fazia na perspectiva dos trabalhadores, o autor destaca que pela perspectiva liberal de ênfase à propriedade privada era impossível realizar a síntese dos movimentos da *poiésis* e da *práxis*.

Segundo Konder (1992), “coube justamente a Marx promover essa modificação decisiva [...] repensar a relação entre a *práxis* e a *poiésis* do ângulo dos trabalhadores” (p. 103). Apesar disso, não se pode negar que, mesmo sem exaltar o trabalhador, o avanço do pensamento filosófico acerca da atividade prática, ou melhor, o avesso da depreciação em relação ao trabalho contribuiu para Marx repensar e redefinir a concepção de *práxis*. Uma redefinição na qual passa a ser considerada como uma atividade exclusivamente humana, que une, em um mesmo movimento, teoria e prática, diferenciando-se da prática pragmática, especialmente por ter como objetivo fins transformadores.

Também os pensamentos de Hegel e Feuerbach contribuíram de maneira fundamental para essa construção da ideia de *práxis* em Marx. Hegel, pelo tratamento filosófico profundo sobre a *práxis* humana como atividade transformadora e produtora de objetos materiais, abriu caminho para uma concepção verdadeira e desmistificada da *práxis*, em sua dimensão humanizadora. Já Feuerbach contribuiu com sua crítica à religião e, conseqüentemente, à filosofia idealista de Hegel, representando a passagem da concepção do Absoluto (Deus ou ideia) para concepção do homem real.

Entretanto, Hegel, por compreender o mundo na perspectiva idealista, na qual a consciência é posta como fundamento do conhecimento e da moral, concebia a *práxis* de maneira ainda teórica, pois tinha seu fundamento, sua verdadeira natureza e seu fim no próprio movimento teórico do Absoluto (VÁZQUEZ, 1979). Segundo Vázquez, para superar essa concepção de uma *práxis* teórica, abstrata e espiritual do absoluto em direção a uma *práxis* humana e material, dois passos foram importantes: o primeiro foi a construção de uma

concepção de um sujeito real, ou seja, passar do plano do Absoluto para o plano humano; e o segundo, dar à práxis um conteúdo real contrário ao conteúdo teórico e espiritual que recebeu em Hegel. Enquanto o primeiro passo foi dado por Feuerbach, o segundo coube a Marx.

A perspectiva da práxis em Feuerbach, embora seja incompatível com uma verdadeira filosofia da práxis, possibilitou um avanço em direção a ela. Ao colocar como sujeito verdadeiro o homem e não o Espírito, ele substituiu o comportamento teórico absoluto que determinava o Espírito, para um comportamento ainda teórico, porém humano: “O que o homem imagina como verdadeiro, imagina imediatamente como real, porque originalmente só é verdadeiro para ele o que é realmente verdadeiro em oposição ao que é imaginado, sonhado” (FEUERBACH, 2007, p. 50). Entretanto, mesmo considerando a concepção da práxis em Feuerbach um avanço, Vásquez não deixa de ressaltar que ela também representa um retrocesso ao dissipar a prática real e humana presente no pensamento de Hegel, embora mistificada.

Mas, enfim, nosso interesse é destacar a existência de um longo percurso histórico do conceito da práxis que, por sua vez, contribuiu para formulação de Marx. Concebida como atividade humana, transformadora da natureza, práxis constitui uma categoria central no marxismo, tendo em vista que somente por meio dela a atividade do homem, sua história e o conhecimento ganham sentido.

A concepção de práxis de Karl Marx possui raízes nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844. Contudo, é na *Teses sobre Feuerbach*, presente na obra *A ideologia alemã*, de 1845, que o autor apresenta uma sistematização da práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 1979).

Konder (1992) acrescenta que, Marx, em suas teses sobre Feuerbach, traça uma inversão metodológica do pensamento de Hegel, ao estabelecer que não é a consciência que produz a vida, mas a vida que produz a consciência. Assim, no conjunto das onze teses que constituem o texto, é possível compreender o conceito de práxis,

mas este aparece, sobretudo, na segunda, oitava e décima primeira teses. Na segunda, destaca-se que é na práxis que o homem comprova a veracidade e a concretude do seu pensamento. Na oitava, afirma-se que toda vida social é prática e que é por meio da compreensão da práxis que se desvelam os misticismos. Na décima primeira, faz-se uma crítica aos filósofos idealistas que não entendem a necessidade de transformar o mundo e não apenas interpretá-lo.

II tese

[...] É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento...

VIII tese

Qualquer vida social é, essencialmente prática. Todos os mistérios que levam ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis.

XI tese

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo (MARX, 2005, p. 120).

Nesses textos, Marx aponta uma indissociabilidade entre teoria e prática, por se tratar de uma prática movida por uma visão filosófica de mundo. Para Vázquez (1979), Marx, ao propor que a fonte real humana é a práxis e não a consciência, contrapõe o mundo das ideias, dos dogmas e das entidades imaginárias. Surge, então, uma concepção marxista de práxis, cuja síntese une, em uma mesma categoria filosófica, as atividades humanas mencionadas por Aristóteles na antiguidade, *theoria*, *práxis* e *poiésis*, corroborada por Konder:

A práxis na concepção de Marx, não se limitou a unir a *teoria* e a *poiésis*, pois envolvia também – necessariamente – a atividade política do cidadão, sua participação nos debates e nas deliberações da comunidade, suas atitudes na relação com outros cidadãos, a ação moral, intersubjetiva. Envolvia, em suma, aquilo que os antigos gregos chamavam de *práxis* (KONDER, 1992, p. 128).

De acordo com Konder (1992), o conceito de práxis, segundo Marx, é mais denso e completo, pois conjuga ao mesmo tempo a

produção material/humana e a atividade política. Já, para Vázquez (1979), a práxis marxista pode ser definida como:

[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano e também, no sentido mais elaborado, a práxis marxista pode ser compreendida como [...] revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais humanas, passa do plano teórico ao prático (p. 172).

Assim, a concepção de práxis marxista pode ser entendida como uma atividade peculiar do ser humano, subjetiva, por estar presente na consciência humana antes de sua materialização, e, concomitantemente objetiva, por agir em uma realidade natural que existe independente do sujeito (VÁZQUEZ, 1979).

Mas a práxis se distingue da mera atividade subjetiva (psíquica ou espiritual), pois esta, pelo fato de não se objetivar materialmente, não pode ser considerada como tal. Nessa perspectiva, Marx, ao ressaltar o caráter objetivo da questão, supera tanto a visão espiritual e abstrata da práxis hegeliana (ligada à consciência), quanto a visão subjetiva da práxis feuerbachiana – ligada à atividade moral (VÁZQUEZ, 1979).

Nesse sentido, o ser humano, na concepção marxista da práxis, é compreendido como sujeito histórico, construtor de suas representações, ideias, relações sociais, econômicas e políticas; porém, será sempre considerando o desenvolvimento das forças produtivas, a divisão social do trabalho e as relações de dominação presentes entre as classes sociais no interior do sistema capitalista, por influenciarem de forma significativa os rumos da construção histórica (VÁZQUEZ, 1979).

Ao contrário dos idealistas, Marx assume a filosofia não como um simples instrumento teórico, mas como um instrumento de transformação do real. Por esse motivo, por meio desse pensador, nasce uma nova teoria, o “materialismo dialético”, que se embasa na necessidade de a filosofia se tornar prática, objetivando uma sociedade mais humana. Desse modo, a práxis como categoria central do marxismo inaugura uma filosofia que não é mera “interpretação do mundo, mas

também [...] guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1979, p. 112).

Nessa ordem de ideias, a práxis, é uma atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais consciente e livre, ou seja, é uma atividade que precisa da teoria, como bem coloca Vázquez (1979): “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 221). Assim, a atividade especificamente humana apenas se estabelece quando os atos direcionados a um objeto a fim de transformá-lo se iniciem como um resultado ideal, ou fim, e que se conclua como resultado ou produto efetivo, real. Por essa razão, a atividade especificamente humana se diferencia de qualquer atividade simplesmente natural justamente porque a atividade humana provoca a intervenção de consciência, fazendo com que o resultado exista duas vezes e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real (VÁZQUEZ, 1979).

O mesmo autor aponta que a práxis aparece de formas específicas, entretanto, todas as formas são semelhantes no fato de representar a transformação de uma determinada matéria-prima e da criação de um mundo de objetos humanos ou humanizados. Assim, as formas fundamentais da práxis são a práxis produtiva, que representa a transformação da natureza pelo trabalho humano, em que o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo; a práxis artística, que permite a produção ou a criação de objetos humanos ou humanizados que elevam a capacidade de expressão e objetivação humanas; a práxis experimental (científica), cuja finalidade imediata é teórica, o pesquisador produz fenômenos que reproduzem o meio natural, para estudá-lo num meio artificial; e a práxis política (social), na qual o homem é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto – se efetiva na atividade de grupos ou classes sociais que visam à transformação, à organização e à direção da sociedade. Essa última tem sua expressão mais elevada como práxis revolucionária que representa a transformação prática da sociedade (VÁZQUEZ, 1979).

Considerando os aspectos da práxis discutidos neste item e as formas específicas na qual ela se manifesta, seja produtiva, artística, científica e política, é possível inferir que o movimento da Educação do Campo

compreende e coloca em prática, por meio de suas lutas, essa concepção. Assim, para Caldart (2000), a crítica construída pela educação do campo surge inicialmente como uma crítica prática e vai, paulatinamente, se estabelecendo como uma crítica teórica. Nesse sentido, a educação do campo nasce da prática a partir da “realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade, ou seja, parte da realidade e projeta-se para a transformação” (p. 39), para avançar também como uma crítica teórica. Souza e Beltrame (2010) também reforçam essa postura ao afirmarem que a gênese da Educação do Campo é práxis, orientada a partir das necessidades de transformação da escola pública do campo e das relações sociais de poder presentes no campo brasileiro.

Dessa maneira, as práticas educativas realizadas na Educação do Campo estão vinculadas à compreensão da práxis, como é o caso da pedagogia da alternância, que, embora não tenha sido criada no movimento da educação campo, ao ser inserida nas práticas desse movimento, tem se potencializado como uma prática pedagógica que possibilita a efetivação dessa práxis.

2 Os níveis da práxis de Vásquez e a concepção de práxis em Freire

Compreendendo a práxis como atividade transformadora do homem sobre o mundo e não mera atividade prática, mas atividade prática sustentada na reflexão e vice-versa, Vázquez (1979) postula a existência de diferentes níveis da práxis, conforme o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e de humanização ou criação da matéria transformada no produto de sua atividade prática. A partir desses critérios, Vázquez (1979) distingue os níveis da práxis em criadora, reiterativa ou imitativa, reflexiva e espontânea. Segundo o autor, tais distinções não excluem os vínculos recíprocos entre os níveis da práxis.

Esses níveis apresentados por Vázquez (1979) – a práxis criadora

e a reiterativa ou imitativa – se alternam, pois a práxis ora se apresenta como criadora, na qual o processo de criação não se adapta a uma lei previamente demarcada, propiciando o surgimento de um produto novo e único, ora se apresenta como práxis reiterativa em que se estabelece a partir de uma lei já demarcada, cuja efetivação se reproduz em múltiplos produtos que possuem características semelhantes. A práxis é necessariamente criadora, porém entre uma criação e outra há uma trégua em seu movimento ativo com o mundo; assim, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Nessa dinâmica entre a práxis criativa e reiterativa, é possível distinguir a diferença de nível de cada momento, a partir do processo prático entre a atividade da consciência e de sua realização.

Para Vázquez (1979), existem três traços que distinguem a práxis criadora: o primeiro considera uma unidade insolúvel entre o processo objetivo e subjetivo, ou seja, na criação artística, na edificação de nova sociedade ou na produção de um objeto útil, o sujeito que produz é consciente de sua atividade, pois age de acordo com um fim ou com um projeto que a consciência planejou; o segundo considera uma imprevisibilidade do processo e do resultado na práxis criadora, porque, embora a consciência trace em termos ideais as características do objeto, a produção do objeto real não é mera duplicação do ideal, pois a matéria não se deixa transformar passivamente – há, desse modo, uma imprevisibilidade no resultado, uma carga de indeterminação ou incerteza; por essa razão, o objeto não é simplesmente expressão do sujeito, mas uma nova realidade que o ultrapassa; a terceira característica da práxis criativa é que há uma unidade e irrepetibilidade do produto, justamente pelo caráter imprevisível da criação (VÁZQUEZ, 1979).

Considerando os traços que distinguem a práxis criadora, pode-se inferir que essa práxis supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas – entre aquilo que se planeja e aquilo que se realiza. Criar constitui em idealizar e realizar o pensado. Contudo, esse

processo é simultâneo, pois sendo indissociáveis não se conhecem de antemão seus caminhos, seus resultados. Nesse sentido, o projeto e a sua realização sofrem mudanças e correções ao longo de seu caminho, por isso é um “processo”.

A práxis reiterativa ou imitativa se encontra em um nível inferior à criadora. Nela os três traços supracitados da práxis criativa não existem efetivamente, havendo somente algumas pequenas manifestações. Na reiterativa, quebra-se a unidade do processo prático. Ao contrário da criadora que é única e não se repete, a práxis reiterativa ou imitativa se caracteriza por sua “repetibilidade”.

Nesse caso, ocorre uma cisão entre o pensado e o realizado, entre o objetivo e o subjetivo. Essa cisão se expressa pela repetição de um resultado alcançado por meio da práxis criadora. Atua-se aqui a partir de modelos anteriormente construídos, em situações diversas daquelas que originaram sua criação. Nesse sentido, fazer é meramente repetir ou imitar outra ação, tornando a ação mecânica. Assim, um aspecto que pode ser considerado positivo na práxis reiterativa, por um lado, é a possibilidade de generalização ou transposição de modelos, de ampliação do já criado; por outro lado, essa mesma qualidade pode ser inibidora, impeditiva de ações criadoras, pois ela não produz mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente.

Entretanto, Vázquez (1979) esclarece que os níveis da práxis criativa e da reiterativa ou imitativa não são cindidos de forma absoluta, pois “na práxis total humana, inovação e tradição, criação e repetição se alternam, e às vezes se entrelaçam e condicionam mutuamente” (p. 292).

O que determina, então, os níveis da práxis criativa e reiterativa é a consciência da atividade prática desempenhada em cada uma delas. Essa consciência que age ao longo do processo, na unidade entre o projeto e a concretude real da atividade prática é denominada por consciência prática. É a consciência prática que se eleva na práxis criadora e que se esvanece quando a atividade material assume um caráter mecânico, abstrato e indeterminado. Entretanto, a consciência prática não apenas

projeta, mas se reconhece como consciência. A essa consciência que volta a si mesmo Vázquez denominou como consciência da práxis, que é a autoconsciência prática. Apesar de ela se distinguir da consciência da práxis, elas não são separadas, pois ambas evidenciam consciência em relação com o processo prático. Entretanto, a “primeira é a consciência que impregna tal processo, que o rege ou se materializa ao longo dele, a segunda qualifica a consciência que sabe de si mesma em que é consciente desta impregnação [...]” (VÁZQUEZ, 1979, p. 295). Dessa maneira, toda consciência prática sempre está ligada a uma certa consciência da práxis, mas as duas não estão em um mesmo nível ou plano.

A partir do grau de manifestação da autoconsciência prática é que se pode distinguir os níveis da atividade prática, denominados como “práxis espontânea” e “práxis reflexiva”, conforme Vázquez (1979). Contudo, o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” e ou de oposição entre “práxis espontânea e práxis reiterativa”. Ao contrário, negando essa linearidade, o autor afirma a possibilidade de existência da consciência reflexiva em atividades mecânicas. Por exemplo, o trabalho de um operário na linha de produção é mecânico, repetitivo, práxis reiterativa; todavia, pode possuir um grau de consciência elevado sobre o seu processo de trabalho e as condições em que ocorre. Nesse caso, observa-se uma elevada “consciência reflexiva”. Ou seja, uma elevada “consciência da práxis”.

Dessa forma, pode-se dizer que a “práxis espontânea” implica o grau de consciência que se faz necessário à execução de qualquer tarefa, podendo ser esta quase inexistente. De sua prática, o sujeito não extrai os elementos que possam propiciar uma reflexão sobre ela. Por isso, a práxis espontânea não é transformadora, ao passo que a “práxis reflexiva”, por implicar uma “reflexão sobre a práxis”, contém em si as possibilidades de transformação.

Os níveis de práxis elaborados por Vázquez (1979) reforçam a sua compreensão como prática transformadora, que se estabelece a partir da dialética entre prática e teoria, entre o mundo subjetivo e objetivo.

Nesse sentido, a dinâmica de conhecimento entrelaça o mundo da vida e a consciência de mundo que se efetua na relação prática/reflexão.

A práxis se destaca, na concepção de Freire (1987), como uma das características fundamentais dos homens, pois esses são seres do “que fazer” e, por isso, se diferenciam dos animais, que estão reduzidos ao seu fazer. Assim os homens são capazes de conhecer e transformar o mundo com o seu trabalho.

Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1987, p. 70).

No entendimento de Paulo Freire (1987), a concepção de homem como ser inacabado e histórico faz da práxis uma das categorias centrais do seu pensamento. Sendo os homens seres do “que fazer”, ou seja, seres que se indagam pelo que fazem, o fazer não é, assim, mera atividade, mas atividade e reflexão que transforma e recria a realidade. Nessa perspectiva, a categoria práxis perpassa toda obra de Paulo Freire. Entretanto, aqui nos deteremos a analisar como a práxis emerge nas obras⁴: *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1997). Na análise das obras, foi realizada a leitura e identificação da frequência com que a categoria práxis é citada, conforme expresso no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Frequência da categoria práxis nas obras analisadas

<i>Pedagogia do oprimido</i>	<i>Pedagogia da esperança</i>	<i>Pedagogia da autonomia</i>
47 vezes	2 vezes	Nenhuma

Fonte: Elaborado pelas autoras.

4 Ano de publicação da primeira edição da obra, nas próximas referências será citado o ano da edição consultada na pesquisa.

Pode-se observar que a categoria práxis aparece com mais frequência em *Pedagogia do oprimido*, contudo o seu sentido está implícito no contexto das duas outras obras, visto que o embasamento está na concepção que os seres humanos são seres da práxis.

Analisando inicialmente a *Pedagogia do oprimido*, verifica-se que a categoria práxis, além de aparecer de forma expressiva, também entrelaça outras categorias fundamentais que perpassam toda obra, como conscientização, oprimido, educação problematizadora, educação bancária e diálogo.

A *Pedagogia do oprimido* foi escrita no final de década de 1960 e publicada pela primeira vez em 1970, enquanto Freire estava exilado no Chile. Nela, o autor reconhece o homem como sujeito histórico e inacabado, tendo como vocação primeira “ser mais”, ou seja, tornar-se humano. Mas essa vocação é negada pela injustiça, na exploração, na violência dos opressores, na educação tradicional e afirmada no anseio de liberdade.

Nesse sentido, é necessário construir uma educação libertadora, que permita aos homens exercerem sua principal vocação, que é “ser mais”. Para Freire (1987), é necessário desconstruir a velha visão dicotômica entre teoria e prática, porque não basta ao homem conhecer o mundo, é necessário transformá-lo.

Nesse contexto, a práxis assume papel fundamental na *Pedagogia do oprimido*, porque sem a práxis, de acordo com Freire (1987), é impossível superar a contradição opressor-oprimido, pois ela representa “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 21). Portanto, a pedagogia do oprimido deve ser forjada com os oprimidos e não para eles, pois somente por meio do reconhecimento de sua situação que é possível o seu engajamento na transformação de si e do mundo.

Freire (1987), a partir de sua concepção que o homem está no mundo e se constrói com ele, explica que o oprimido, o submerso na contradição da sociedade capitalista, compreende a opressão

de maneira naturalizada. Por essa razão, o oprimido hospeda em si também o opressor e teme a liberdade. Assim, de acordo com Freire, para que oprimido se liberte da contradição na qual se encontra, é preciso que se conscientize. Nessa perspectiva, Freire destaca a necessidade de que os oprimidos reconheçam que a opressão é um acontecimento histórico, que a história é movimento, podendo assim ser transformada.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p. 20).

Para transformar a realidade opressora, Freire destaca, ainda, a importância do comprometimento com uma práxis autêntica, que não se reduz a mero intelectualismo, nem ativismo, mas como atividade produtiva e reflexão numa relação dialética.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1987, p. 72).

Nesse sentido, a *Pedagogia do oprimido* se efetiva como uma crítica à educação tradicional, que, dicotomizando atividade produtiva e reflexão, homem e mundo, reforça a opressão. A educação tradicional é construída a partir da lógica dos opressores que veem os oprimidos como invejosos, incapazes e preguiçosos. Os opressores se apropriam da ciência como instrumento de suas modalidades e da tecnologia como forma de manutenção da ordem, com a qual manipulam e esmagam os oprimidos. Eles não são percebidos como sujeitos e produtores de saberes, mas como objetos e meros receptores do conhecimento. Assim, Freire crítica a prática de uma educação bancária, na qual o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que eles julgam nada

saber. Essa doação, por sua vez, funda-se numa das manifestações da ideologia da opressão, que é a absolutização da ignorância (alienação), segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Refletindo a dinâmica de uma sociedade opressora, a educação bancária mantém e estimula, portanto, a contradição, criando obstáculos à ação dos homens e inibindo a capacidade criativa dos educandos, pois pensar autenticamente é perigoso e uma ameaça aos opressores. Na educação bancária, a realidade é posta como algo estático e o processo de construção do conhecimento é deslocado da experiência existencial do educando. Nega-se o homem como ser histórico, inconcluso, bem como sua vocação de “ser mais”, justamente porque este é concebido nessa perspectiva como ser abstrato, isolado e desligado do mundo: “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 25).

Contrapondo a educação bancária, Freire apresenta a educação problematizadora, na qual o homem é compreendido como ser que é com o mundo, que se faz com o mundo, na qual o processo do conhecimento somente faz sentido no reconhecimento da práxis e da relação entre a atividade produtiva e a reflexão. Enquanto a educação bancária está a serviço da opressão e da dominação, reforçando a contradição, a educação problematizadora visa superar a contradição. Essa superação só é possível por meio do diálogo, pois é a partir dele que o homem constrói sua consciência de mundo e sua humanidade.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Nesse sentido, na concepção de Freire, o diálogo assume uma função de mediação entre agir e refletir, sendo condição essencial para transformação,

porque é da relação dialógica dos homens entre si, com o mundo e do reconhecimento dessa relação que é possível transformar a realidade.

A *Pedagogia do oprimido*, ao problematizar a opressão, a educação tradicional e ao propor uma educação problematizadora, se dá a partir da concepção do homem como ser histórico, que constrói sua humanidade na relação com o mundo, estando embasada numa concepção dialética da realidade e, conseqüentemente, na práxis. Assim, o ponto central da obra *Pedagogia do oprimido* é a compreensão que processo de humanização se realiza com a práxis, pois os homens são “seres da práxis”, que transformam a si mesmo e o mundo.

Na obra *Pedagogia da esperança*, há um encontro com a *Pedagogia do oprimido*, em que o autor apresenta as tramas de sua vida que deram base para escrita desta obra, retomando algumas discussões, respondendo algumas críticas e refletindo sobre suas experiências por meio dela. Assim, o modo como é construída a *Pedagogia da esperança* já expressa a ligação do autor com a práxis, pois, ao apresentar o modo como foi escrito a *Pedagogia do oprimido*, remete à sua concepção da relação entre a reflexão e ação, entre sua vida e a sua escrita, pois a obra ganha forma a partir da experiência e da vida do autor e da relação deste com o mundo: “A *Pedagogia do oprimido* emerge de tudo isso e falo dela, de como aprendi ao escrevê-la e até de como, ao primeiro falar dela, fui aprendendo a escrevê-la.” (FREIRE, 1997, p. 6)

A *Pedagogia da esperança* parte do reconhecimento da esperança como necessidade ontológica do homem, mas destaca que a esperança sozinha não é capaz de transformar a realidade e que precisa estar ancorada na prática, como podemos perceber em: “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (FREIRE, 1997, p. 5).

Freire reforça, dessa forma, a ideia do movimento dialético e da relação da práxis, pois, além da esperança, é preciso a ação para se efetivar a transformação, uma vez que esperança e prática devem ser conjugadas

simultaneamente. Nesse sentido, Freire destaca que cabe aos educadores progressistas desvelar as possibilidades para esperança, a partir de uma análise crítica e séria da política, cientes de que a esperança sem ação é vazia. Para isso, os educadores devem construir uma postura dialógica e dialética, efetivando o processo de aprendizagem fundamentado na realidade vivida pelos educandos e na relação teoria e prática. Assim, jamais se deve reduzir a aprendizagem ao simples conhecer das letras, palavras e frases vazias de sentido, alheias ao mundo do educando. Para Freire (1997), a participação do sujeito no processo de construção do conhecimento, além de democrático, é mais profícuo.

Nessa perspectiva, Freire destaca várias vezes, na *Pedagogia da esperança*, que o processo de construção do conhecimento deve partir do “saber de experiência feito”, sem perder de vista que o respeito e valorização desse saber não quer dizer ficar preso a ele, e sim que é necessário superá-lo e aprofundá-lo.

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir* do “saber de experiência feito” para superá-la não é *ficar* nele. (FREIRE, 1997, p. 37, grifos do autor).

Freire, ao esclarecer que “partir do saber de experiência feito” é reconhecer o saber da experiência como ponto de partida para ampliação e aprofundamento do conhecimento, responde às críticas que apontam a *Pedagogia do oprimido* como propagadora de uma educação pragmática e superficial.

A defesa de que o processo de conhecimento inicia com “o saber de experiência feito”, segundo Freire, está embasada na sua visão dialética do mundo, na qual a totalidade é pensada na relação com as partes.

“Para mim vem sendo difícil, impossível mesmo, entender ao local, como negação do *universal*” (FREIRE, 1997, p. 45, grifos do autor).

O pensador, ainda sobre a *Pedagogia da esperança*, faz questão de deixar claro sua posição dialética, pois, para ele, somente a dialética é capaz de compreender a realidade em suas contradições, já que a visão mecanicista reduz tudo a uma atividade mecânica, enquanto na visão idealista tudo é reduzido à consciência.

É preciso, porém, deixar claro que, em coerência com a posição dialética em que me ponho, em que percebo as relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto, a leitura do mundo não pode ser a leitura dos acadêmicos imposta às classes populares. Nem tampouco pode tal leitura reduzir-se a um exercício complacente dos educadores ou educadoras em que, como prova de respeito à cultura popular, silenciem em face do “saber de experiência feito” e a ele se adaptem.

A posição dialética e democrática implica, pelo contrário, a *intervenção* do intelectual como condição indispensável à sua tarefa. E não vai nisto nenhuma traição à democracia, que é tão contraditada pelas atitudes e práticas autoritárias quanto pelas atitudes e práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas. (FREIRE, 1997, p. 54, grifo do autor).

A proposta educativa de Freire, reafirmada na *Pedagogia da esperança*, está, assim, alicerçada na práxis, na qual o conhecimento é compreendido na relação complexa entre o pensar e o agir. Cabe ao educador, dessa maneira, o comprometimento com a práxis, pois há de se respeitar o saber de experiência feito e não assumir práticas espontaneístas, negando aos educandos o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, esse acesso não pode ser mera transmissão, desarticulada da realidade dos educandos.

Assim como na *Pedagogia do oprimido* e na *Pedagogia da esperança*, na obra *Pedagogia da autonomia*, Freire também remete à concepção da práxis, embora a categoria não apareça de forma direta nenhuma vez. Mas é o sentido da práxis que permeia e sustenta as análises tecidas pelo autor sobre o objetivo central da obra, que é refletir sobre o papel

das práticas pedagógicas progressivas na construção da autonomia do saber e do ser dos educandos.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2002) reforça sua perspectiva dialética e histórica da realidade ao sinalizar sua compreensão dos homens como seres inacabados que constroem sua humanidade na sua relação com o mundo e com os outros:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também da realidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão de homem e de mulher como seres históricos e inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 2002, p. 12).

Nesse sentido, Freire, ao destacar sua concepção de que os homens são históricos, retoma suas discussões sobre os processos formativos como processos da formação humana que se estabelecem na relação do homem com o mundo. Assim, na compreensão do educando como sujeito histórico e social, Freire enfatiza que o processo educativo deve ser baseado na partilha e no respeito ao conhecimento que o educando traz para a escola; por essa razão, a postura do educador não deve ser presunçosa e nem arrogante, mas dialógica e respeitosa.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2002, p. 12).

Freire destaca que, embora os educandos e educadores estejam em lugares diferentes, e isso também há de ser respeitado, cabe a ambos ensinar e aprender, pois suas diferenças não devem propiciar uma relação de sujeito e objeto, entre aquele que transfere conhecimento e aquele que acumula, mas deve ser uma relação de troca, porque “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que a prática docente tem que ser uma

prática reflexiva, ou seja, não se pode reduzir a prática docente a uma atividade mecânica e reprodutiva. O educador deve assumir como sujeito da produção do saber, mas ciente que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

O conhecer, para Freire, está atrelado ao criar e, por essa razão, a prática docente não pode se basear em uma prática bancária, pois inibe a capacidade de criar do educando e do próprio educador. Cabe, então, ao educador progressista, estimular a “curiosidade epistemológica” e crítica do educando. Para isso, é necessário que haja rigorosidade metódica e que o educador ensine ao educando a “pensar certo”, ou seja, questionar, ir além do que é aprendido e relacionar a aprendizagem com a vida.

O ensinar a “pensar certo”, de acordo Freire (2002), requer do educador, além de respeitar o conhecimento de mundo do educando, estimular a problematizar a realidade concreta na qual vive, a discutir o porquê da miséria, da violência, da opressão, da degradação da natureza, entre outras questões que permeiam a realidade do educando. É necessário também instigar o pensar crítico e metódico, que não se traduz na ruptura entre o saber de experiência feito e do saber científico, mas da superação do saber do senso comum, ou seja, no aprofundamento do saber e da curiosidade que o educando traz consigo.

O educador também deve procurar refletir sempre a sua prática pedagógica; esta, por sua vez, deve ser uma reflexão crítica, baseada no movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois só assim é possível construir uma prática docente autêntica e emancipadora. Isso porque sem reflexão a teoria pode se tornar apenas discurso e a prática mero ativismo e reprodução alienada.

Outro aspecto importante destacado por Freire (2002) é a necessidade de ser, a prática educativa, um testemunho rigoroso de decência e pureza, entendidas como o compromisso ético, que deve orientar o exercício do educador. Para isso, o educador deve utilizar da corporificação das palavras com o exemplo, ou seja, sua postura deve

ser coerente com seus ensinamentos.

As reflexões sobre as práticas docentes discutidas por Freire partem do reconhecimento do inacabamento do ser humano, isto é, que o homem constrói sua humanidade na relação com o mundo. Tal reconhecimento permite refutar a visão determinista que nega a liberdade do homem. Assim, embora o ser humano seja condicionado pelas condições socioeconômicas, o que o condiciona não é algo fixo e intransponível, mas em movimento; nesse sentido, o homem pode transformar a realidade, tornando-se sujeito da história.

Nessa perspectiva, há a necessidade de que o processo educativo propicie uma formação capaz de formar sujeitos conscientes de seu papel no mundo, conforme julgamos. A educação proposta por Freire está totalmente atrelada à práxis, pois reconhece o processo do conhecimento como oriundo da interação entre homem e mundo, numa perspectiva na qual o conhecer é também transformar.

3 Aproximações entre os níveis da práxis de Vázquez e a compreensão de Práxis segundo Paulo Freire

Vázquez (1979) defende a existência de diferentes níveis de práxis, de acordo com o grau de consciência que o sujeito tem de sua prática e do grau de criação com que transforma a matéria e a realidade. Considerando esses diferentes níveis, postulados por Vázquez (1979), traçamos alguns pontos de diálogos entre tais níveis e a concepção de práxis de acordo com Freire, subentendida em sua compreensão da educação.

O conceito de práxis reiterativa de Vázquez (1979) se aproxima da concepção da educação bancária postulada por Freire (1987), pois ela se caracteriza pela repetição de algo criado num contexto, porém empregado fora dele, tornando a atividade mecânica e desconectada da realidade e inibindo novos processos criativos. Há nesse repetir uma aproximação com a concepção de educação bancária de Freire, porque esta também parte da repetição – o conhecimento produzido em

determinado contexto é simplesmente transmitido e transplantado. O que é transmitido e transplantado, embora tenha um vínculo com o que em outrora fora um ato criativo, ao ser meramente doado ou transferido, inibe que novos processos criativos sejam instaurados, além de limitar a capacidade criativa daquele que recebe o “conhecimento”. O QUADRO 2 ilustra essas aproximações entre a práxis reiterativa (VÁZQUEZ, 1979) e a educação bancária (FREIRE, 1987; 1997; 2002).

QUADRO 2 – Práxis reiterativa e educação bancária

Práxis reiterativa	Educação bancária
<p>Opera a partir da “reiteração”, da imitação e não criação;</p> <p>Supõe a transposição de modelos forjados da práxis criadora, adoção de modelos implica ruptura, todavia com o contexto da criação, daí que essa práxis pode assumir um caráter mecânico, repetitivo, desprovido de sentido;</p> <p>supõe uma ruptura entre as dimensões subjetivas e objetivas, entre o “pensado” e o “realizado”;</p> <p>por implicar a generalização do já criado, pode funcionar tanto positivamente – multiplicação deste, como negativamente, como inibição da criação.</p>	<p>Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber;</p> <p>a tônica da educação (tradicional) – narrar, contar – falar da realidade como algo estático, e muitas vezes descolada na experiência existencial do estudante;</p> <p>dá ênfase a permanência;</p> <p>reacionária (conservador/retrógrado).</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A prática da educação bancária atua como práxis reiterativa, na medida em que se baseia na repetição, na distância entre o vivido e o pensado, assim como também inibe novos processos criativos. É uma prática que se fecha ao novo e não problematiza as situações concretas

do educando. Entretanto, enquanto a prática da educação bancária se aproxima da práxis reiterativa, a educação problematizadora se aproxima da práxis criativa justamente porque se abre ao novo e estimula a criação, conforme descrito no QUADRO 3.

QUADRO 3 – Práxis criadora e educação problematizadora

Práxis criadora	Educação problematizadora
<p>Possibilita enfrentar novas necessidades, situações, criando novas soluções;</p> <p>estabelece pelo diálogo constante entre o “problema” e as suas soluções, não implica modelos prévios, seu caráter é processual;</p> <p>supõe uma íntima relação entre as dimensões subjetivas e objetivas, entre o planejado, pensado e o executado, realizado.</p>	<p>Dá ênfase a mudança;</p> <p>ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente;</p> <p>Reconhecer a situação problema – transformação.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A prática da educação problematizadora atua, assim, como práxis criadora, pois gera o novo, relacionando-se com o movimento histórico, questionando a realidade, propondo novas soluções, onde o conhecimento está intimamente ligado ao ato de criar e de superar o já estabelecido.

Retomando os níveis da práxis em Vázquez (1979), este destaca que em toda prática humana exige algum tipo de consciência; todavia, os graus de consciência implicados a atividade prática variam. Por exemplo, a práxis criadora requer um elevado grau de consciência com relação à atividade realizada, à medida que não há modelos *a priori*, o que exige uma capacidade maior de diálogo, problematização e intervenção. Já, do contrário, se observa na práxis reiterativa que o

grau de consciência diminui e quase desaparece quando a atividade assume um caráter mecânico.

Considerando os diferentes graus de consciência, Vázquez (1979) aponta que a práxis humana pode ser distinguida como “práxis espontânea” e como “práxis reflexiva”. Entretanto, o autor não estabelece uma relação linear entre “práxis reflexiva e práxis criadora” em oposição à “práxis espontânea e práxis reiterativa”, podendo haver interação entre elas.

A práxis reflexiva, apontada por Vázquez (1979), representa a autoconsciência do sujeito em relação à práxis como prática transformadora. Aqui, observamos outro ponto de diálogo de Vázquez com a concepção de Freire, pois a educação problematizadora é a busca da “práxis autêntica”, que tem as mesmas propriedades da “práxis reflexiva” de Vázquez, conforme explicitado no QUADRO 4.

QUADRO 4 – Práxis reflexiva e práxis autêntica

Práxis reflexiva	Práxis autêntica
Refere a um elevado grau da consciência envolvida na atividade prática; supõe reflexão sobre a prática. é consciência da práxis; tem caráter transformador.	Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo; por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida;

a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A busca por uma práxis autêntica, tão destacada por Freire, se caracteriza como a busca da práxis reflexiva, pois esta representa o anseio, a luta para a transformação e a compreensão que não existe transformação sem a interação entre reflexão e prática.

Considerações finais

Revisitar as (re)definições de práxis a partir dos estudos de Vázquez (1979) e Konder (1992) nos permitiu reconhecer a categoria na sua dimensão histórica e a profundidade que seu sentido ganha no pensamento de Marx, que a evidencia como síntese de *poíesis*, teoria e prática. Essa redefinição coloca o conceito como uma atividade exclusivamente humana, com fins transformadores. A compreensão de práxis segundo Freire tem raízes na perspectiva marxista, como afirma Scocuglia (2001), pois é entendida como o elemento primordial para efetivação da vocação primeira do homem que é “ser mais”. Assim, um dos elementos que demonstram a aproximação do conceito de práxis entre Vázquez e Paulo Freire é que ambos se ancoram na concepção marxista de práxis. Evidenciamos também aproximações entre os conceitos de práxis reiterativa, práxis criativa e práxis reflexiva de Vázquez (1979) com os conceitos de educação bancária, educação problematizadora e práxis autêntica de Freire (1987; 1997; 2002), conceitos que caracterizam a práxis como atividade dialética e que

não negam a contradição como parte do processo de transformação. Assim, compreendendo a práxis em seu movimento dialético e como dinâmica teórica e prática que transforma o homem e a natureza, podemos inferir que a pedagogia da alternância, ao propor a articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade no seu processo educativo, busca a afirmação da práxis.

Referências

- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 15, p. 43-75, 2000.
- FEUERBACH, Ludwing. *A essência do cristianismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (Col. O Mundo, Hoje).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- HAGE, Salomão Mufarrej; CORDEIRO, Georgina; REIS, Neila da Silva. Pedagogia da alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Brasília, Em Aberto*, v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.
- KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. Tradução de Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005. p. 117-120. (Coleção A obra prima de cada autor).

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação/rural/do campo: projetos em disputa. São Paulo, *Educação e pesquisa*, v. 34, n. 1, p. 27-46, jan./abr. 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Paulo Freire e a agenda da educação latino-americana no século XXI*. Buenos Aires: CLACSO – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001. p. 323-348.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias*. Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: a alternância pedagógica em foco. In: SOARES, Leôncio et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Maria Antonia; BELTRAME, Sonia. Movimentos sociais e educação: a construção de objetos de investigação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL E SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA, 1., 3., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: NPMS/UFSC, 2010. v. 1. p. 1.793-1.804.

TRINDADE, Glademir Alves. *O trabalho e a pedagogia da alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco/PR*. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz F. Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

O plano de estudo na articulação entre os tempos e espaços da formação por alternância

MELO, Érica Ferreira¹
SILVA, Lourdes Helena²

Introdução

A Educação do Campo é um movimento nacional que tem sido construído pelos sujeitos coletivos do campo na luta contra o processo de exclusão social e em defesa de outra escola, outra educação e de outro projeto de campo. Esse projeto sustenta, em sua extensão, uma nova qualidade de vida para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, valorizando suas experiências e culturas, fortalecendo um modelo popular de agricultura, além de procurar recuperar toda a dimensão educativa do trabalho, que possui um importante aspecto formativo, fundamental para a constituição do humano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009). Trata-se, portanto, de um movimento que visa construir um projeto de Educação do Campo articulado com um projeto de desenvolvimento de campo e de sociedade.

No contexto do movimento da Educação do Campo, diversas experiências educativas têm sido desenvolvidas na atualidade de nossa sociedade, com destaque para os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), cujas origens foram as experiências

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). e-mail

² Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora da UFV. e-mail

francesas das *Maisons Familiales Rurales* (SILVA, 2003). As primeiras experiências dos CEFFAs no Brasil, segundo Silva (2003), surgiram no final dos anos de 1960, no Estado do Espírito Santo, com a criação da Escola Família Agrícola, em Olivânia, município de Anchieta. A iniciativa de construção da primeira EFA partiu de um padre, pertencente à Companhia de Jesus, que identificou a necessidade de uma escola que fosse capaz de auxiliar nas necessidades do campo naquele Estado. Posteriormente, foram organizadas outras EFAs que, gradativamente, foram se multiplicando por todo o Estado do Espírito Santo e, com a consolidação dessas experiências educativas em solo capixaba, elas foram se expandindo para outras regiões brasileiras.

A partir da década de 1980, conforme destaca Silva (2003), teve início a emergência de outros Centros de Formação por Alternância, como as Casas Familiares Rurais, inicialmente na região Nordeste e, posteriormente, na região Sul do país, onde encontrou solo fértil para sua permanência e expansão. As EFAs e as CFRs, de acordo com Silva e Queiroz (2007), são, portanto, as experiências de formação por alternância mais antigas e significativas na sociedade brasileira, tendo influenciado de maneira direta a implementação de outras experiências de formação por alternância no país. Em 2005, durante o III Encontro Internacional da Pedagogia da Alternância, realizado em Foz do Iguaçu (PR), teve início um movimento de articulação das diversas experiências educativas de formação por alternância e de criação da rede denominada Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

Na atualidade, os CEFFAs encontram-se presentes em todas as regiões brasileiras, a partir das experiências das Escolas Família Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamento (EAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Casas das Famílias Rurais (CDFRs) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) (SILVA; QUEIROZ, 2007).

Cabe destacar também que, no processo de formação dos jovens, os CEFFAs utilizam diversos instrumentos pedagógicos na implementação da Pedagogia da Alternância, que “representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET 2007, p. 29). Busca-se, assim, uma formação orientada por uma dinâmica que, partindo das experiências de vida e trabalho dos jovens, quer avançar no processo de reflexão teórica, processo este orientado para a ressignificação das experiências de vida dos educandos.

No conjunto dos instrumentos utilizados pelos CEFFAs na busca de articulação e integração das aprendizagens no ambiente familiar com as aprendizagens no ambiente escolar, são utilizados diversos instrumentos pedagógicos: plano de formação, plano de estudo, colocação em comum, caderno da realidade, caderno didático, estágio, visitas à comunidade, visitas e viagens de estudo, intervenções externas e o projeto profissional do jovem (SILVA, 2009). Dentre os instrumentos de alternância, o Plano de Estudo (PE) se destaca pela sua importância na articulação entre os diferentes tempos e espaços que constituem o processo de formação, como família e escola, prática e teoria, trabalho e educação.

Desse modo, o PE é considerado por autores como Gimonet (2007), Silva (2003), Pereira (2002), Pettenon e Teixeira (2007), Begnami (2003), Menezes (2003), como sendo o instrumento central da Pedagogia da Alternância. Todavia, apesar dessa consideração, ainda são poucos os estudos que se debruçam sobre os processos e práticas de construção do PE nas experiências de formação por alternância em nossa sociedade. Assim, ainda existem questões que precisam ser aprofundadas nos estudos sobre a pedagogia da alternância em nossa sociedade: em que consiste o PE? Quais suas etapas? Quais processos se encontram envolvidos na sua execução? Na busca de abordar essas questões, o presente trabalho tem como objetivo descrever as etapas

do PE no cotidiano de um CEFFA, especificamente na Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP)³, analisando o processo de construção desse instrumento no cotidiano da escola e das famílias⁴, de maneira a compreender os limites e possibilidades desse instrumento na formação dos jovens do campo.

Na realização desses propósitos, realizamos uma caracterização do processo de construção do Plano de Estudos tanto em uma perspectiva teórica, quanto na compreensão e avaliação dos sujeitos envolvidos nesse processo – monitores, educandos e famílias da EFAP –, de maneira a apresentar elementos que sustentam nossas considerações sobre esse instrumento, particularmente seus limites e possibilidades na formação dos jovens do campo.

1 O PE e sua dinâmica de construção na perspectiva teórica

O PE consiste em um roteiro de pesquisa, cujo objetivo é nortear as atividades a serem executadas no processo de formação por alternância tanto no meio sócio familiar, quanto no meio escolar, envolvendo desde os conteúdos das disciplinas até as intervenções com o meio (GIMONET, 2007). Esse instrumento, diferentemente dos planos educacionais tradicionais, visa orientar a elaboração de conteúdos significativos para os educandos. Assim, além da função de nortear as atividades, o PE deve permitir aos educandos indagações sobre o meio em que vivem, assim como a avaliação deles sobre suas ações nesse meio.

Nessa perspectiva, Pereira (2002) destaca que o PE deve ser construído em conjunto com os educandos e monitores para ser

3 A EFAP se localiza no município de Acaiaca (MG), na Zona da Mata Mineira. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Acaiaca conta com uma população de 3.920 habitantes, dos quais 35% residem na zona rural.

4 Este trabalho se origina de uma pesquisa realizada no mestrado cujo objetivo geral foi analisar as potencialidades educativas do PE, como instrumento da pedagogia da alternância em uma EFA, na formação dos jovens do campo.

desenvolvido com as famílias e as comunidades. Essa construção deve estar orientada pela realidade de vida e de trabalho dos jovens, de maneira a permitir e incentivar o diálogo deles com a família. Todavia, segundo o autor, para que isso seja possível, torna-se necessário que os objetivos do PE estejam também orientados pela realidade de vida e de trabalho das famílias.

Pettenon e Teixeira (2007) também consideram que os objetivos do PE devam ser articulados ao contexto e a realidade de vida dos educandos, no conjunto das atividades e experiências vivenciadas no processo de formação. Além dos objetivos estarem articulados com a realidade, os autores também destacam que o PE deve favorecer aos educandos momentos de reflexão e de análises sobre as ações que realizam no seu cotidiano de vida e de trabalho, bem como, assim como ser instrumento de valorização de suas culturas e modos de vida.

Na realização dos objetivos do PE, autores como Pereira (2002), Gimonet (2007) e Menezes (2003) identificam a existência de diferentes etapas. São etapas que, segundo Menezes (2003), precisam ser consideradas como pontos singulares de um holograma, no qual cada ponto contém a totalidade da informação que representam “[...] o Plano de Estudo contém de maneira hologrâmica o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele” (p. 96). A maioria dos estudos indica que, geralmente, as etapas que compõem o PE são: planejamento, construção, operacionalização, socialização e arquivo. O planejamento do PE envolve a escolha do tema a ser trabalhado e previsto no Plano de Formação do CEFFA, que, por sua vez, deve ser relacionado com a realidade de vida e de trabalho dos educandos, tendo por base um diagnóstico da região na qual a escola se encontra inserida (GIMONET, 2007). Nesse processo, a utilização dos temas geradores favorece um levantamento sobre a realidade socioeconômica-cultural dos educandos e, conseqüentemente, a possibilidade de um aprofundamento sobre essa realidade a partir dos conteúdos das disciplinas dos CEFFAs (MENEZES, 2003; BEGNAMI, 2003).

Após a escolha do tema, o processo de construção do PE prossegue com um momento de motivação dos educandos sobre a temática escolhida, objetivando, ainda, a elaboração de questões que deverão ser respondidas e/ou pesquisadas durante o período em que os jovens irão permanecer no meio sociofamiliar. A elaboração dessas questões normalmente envolve duas etapas: a primeira consiste na elaboração do conteúdo, ou seja, do conjunto dos aspectos que serão investigados no âmbito do tema previsto no Plano de Formação. Essa elaboração é realizada em conjunto com os educandos e monitores, numa dinâmica na qual o monitor, por meio de um trabalho de motivação, instiga e favorece a emergência dos aspectos e questionamentos que serão investigados sobre o tema (GIMONET, 2007).

Nesse processo de motivação sobre o tema a ser investigado, é prevista a utilização de vários recursos didáticos, como roda de conversas, teatros, música, entre outros, visando envolver os educandos na temática de estudo e, em conjunto com eles, identificar os aspectos que serão privilegiados na pesquisa. Ao longo desse processo de motivação também é elaborada uma introdução ao tema que, procedendo às questões do PE, envolve a definição dos objetivos, justificativas e relevância do estudo proposto (MENEZES, 2003).

A segunda etapa da elaboração das questões, segundo Gimonet (2007), consiste na organização e sistematização dos aspectos identificados em um roteiro e/ou documento que, entregue aos educandos, deverá ser realizado no período em que eles permanecerem no meio sociofamiliar. Trata-se de uma etapa de sistematização do conjunto dos aspectos a serem investigados, de maneira a atribuir uma estrutura que orienta as observações e possibilite traduzir o conteúdo do tema em um questionamento aberto e instigante.

Após a construção do questionário ou roteiro de questões e encerrada a etapa de formação no meio escolar, os educandos retornam ao meio sociofamiliar, em que devem responder e problematizar as questões do PE (PEREIRA, 2002). Nesse momento, os educandos irão realizar

suas pesquisas, seja em sua propriedade, comunidade, associações e/ou sindicatos, entre outros lugares, podendo contar nessa operacionalização com o auxílio de seus familiares e/ou membros de comunidade, dependendo do local onde deve ser realizada a sua pesquisa.

O momento de socialização da pesquisa do PE, denominado de Colocação em Comum, é realizado no retorno do educando ao CEFFA, por meio de debates, discussões e problematizações, em que cada educando apresenta os resultados, observações e análises do seu estudo (PETTENON; TEIXEIRA, 2007). A Colocação em Comum consiste, assim, na socialização dos estudos e reflexões, sendo um: “[...] intercâmbio informal do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida e depois a atividade mais formal [...]” (GIMONET, 2007, p. 40). Busca-se, dessa maneira, articular e colocar em um mesmo patamar de importância as experiências vividas nos dois meios, escola e família, numa perspectiva de reciprocidade, na qual um meio complementa o outro.

Por meio da Colocação em Comum, conforme ressalta Petternon e Teixeira (2007), é possível identificar as convergências e divergências no desenvolvimento do PE de cada educando, assim como possibilita motivar a construção de novos conhecimentos a partir da socialização da pesquisa realizada. Assim, os procedimentos da Colocação em Comum dependem diretamente das possibilidades dos temas de pesquisa, assim como da criatividade dos monitores que, por sua vez, precisam utilizar técnicas e dinâmicas que possibilitem questionamentos e motivação dos educandos para que participem, socializando suas dificuldades e conquistas no desenvolvimento do PE. É importante ressaltar que esse momento de compartilhamento e socialização não significa, necessariamente, que o tema do estudo será totalmente explorado de maneira aprofundada. Esse aprofundamento será realizado ao longo do período do educando no meio escolar, envolvendo diretamente os conteúdos das disciplinas, das visitas de estudo, entre outras atividades previstas (PETTERNON; TEIXEIRA, 2007; MENEZES, 2003).

Analisando essa dinâmica de operacionalização da Colocação em Comum, Pettenon e Teixeira (2007) identificam três grandes fases no desenvolvimento desse instrumento pedagógico da alternância, que são: “[...] descrição dos fatos e processos de realidade; explicação destes em função da necessidade e instrumentalização para retornar a ação” (p. 9). Assim, segundo os autores, de início, são descritos os fatos ocorridos a partir da experiência, da situação vivida dos educandos na realização da pesquisa e/ou estudo do PE; em seguida, eles são estimulados a interpretar os fatos apresentados, delimitando as suas causas, origens e antecedentes, a fim de que os educandos possam ultrapassar o conhecimento ingênuo da realidade, desenvolvendo novas lógicas e/ou concepções, que, partindo do concreto, possibilitem proposições de alternativas e/ou soluções para o fenômeno estudado.

Na sequência, a Colocação em Comum envolve uma sistematização pelos educandos do conjunto das informações e reflexões laboradas a partir do PE e de sua socialização com os colegas, com o registro e arquivo desse processo no *Caderno da Realidade* (PEREIRA, 2002). Este Caderno, segundo Gimonet (2007), constitui o “[...] instrumento que juntava o conjunto das observações, análises e reflexões que estava sendo construído ao longo da formação” (p. 34). Como um memorial do processo de formação, no *Caderno da Realidade* fica registrado o conjunto das vivências, experiências e relatos dos educandos que, por sua vez, como instrumento de análise, possibilita aos jovens e aos monitores não apenas o registro da trajetória educacional, mas também uma maior compreensão e entendimento da realidade de trabalho e de vida dos estudantes dos CEFFAs.

Em síntese, conforme destacado na produção acadêmica sobre as dinâmicas e dispositivos pedagógicos da alternância nos CEFFAs, o Plano de Estudos assume uma importância e centralidade na articulação dos diferentes tempos e espaços de formação alternada, tanto na perspectiva da relação família-escola, quanto prática-teoria. Além disso, o PE é um dos instrumentos que contribui potencialmente para que a realidade de

vida e de trabalho dos educandos seja valorizada e incorporada como parte integrante formação dos jovens por alternância.

2 A dinâmica de construção, potencialidades e limites do PE: a perspectiva dos monitores, educandos e famílias da EFAP

Em nossa pesquisa sobre o PE no cotidiano da Escola Família Agrícola Paulo Freire (EFAP), os procedimentos técnicos de coleta de dados envolveram a realização de observações e entrevistas a três educandos do 3º ano do Ensino Médio, três famílias e três monitores. Buscamos identificar, na perspectiva desses sujeitos, como efetivamente o PE tem sido operacionalizado na EFAP, assumindo como referência as seguintes etapas: planejamento, construção, operacionalização, socialização, arquivo e finalização. O planejamento compreendido como o momento no qual ocorre a escolha do tema a ser abordado pelo PE; a construção, como o momento de debate e aprofundamento do conhecimento do grupo sobre o tema escolhido e a formulação das questões de estudo; a operacionalização, como a etapa na qual as questões são respondidas no meio sociofamiliar; a socialização realizada pela na Colocação em Comum, etapa na qual as questões de estudo, informações e reflexões que lhe são decorrentes são sistematizadas coletivamente; e, por último, a etapa de registro, arquivo e finalização das questões por meio da construção de sínteses arquivadas no *Caderno da Realidade*.

De início, é interessante destacar que, questionadas sobre uma definição do Plano de Estudo, os sujeitos entrevistados revelam diferentes perspectivas: enquanto o conjunto de famílias compreende esse instrumento como sendo um “dever de casa”, construído no período em que os jovens estão no meio escolar e que deve ser desenvolvido por ele no período no meio sociofamiliar, os educandos revelam uma compreensão sobre o PE associando-o a uma tarefa que,

possuindo o formato de um questionário, envolve questões sobre temas variados que devem ser respondidas no meio sociofamiliar; os monitores, por sua vez, destacam a dimensão investigativa do instrumento pedagógico, definindo-o como uma atividade de pesquisa que, possuindo o formato de um roteiro, orienta o processo de levantamento de dados realizado pelo educando no período em que ele está no meio sociofamiliar.

Nessa perspectiva assumida pelos monitores, o PE, como um roteiro de pesquisa se desenvolve por meio de uma sequência que envolve os dois contextos de formação, meio escolar e meio sociofamiliar. Assim, primeiramente o roteiro é construído na EFAP, a partir das dúvidas dos educandos sobre o tema de estudo. Após o roteiro construído, os educandos, em suas propriedades e/ou comunidades, elaboram as respostas do roteiro de pesquisa e, posteriormente, de volta ao meio escolar, apresentam o trabalho realizado. Assim, na perspectiva dos monitores, o PE é assim definido: *“Um roteiro para ser desenvolvido na comunidade. Com o objetivo, por exemplo, de tirar as dúvidas que surgiram aqui, esclarecer lá na comunidade ou com a família e depois novamente trazer para esclarecer aqui na escola com os monitores.”* (MONITOR B).

Quanto aos educandos, questionados sobre o PE, definem esse instrumento como sendo um questionário, construído no meio escolar, busca enfocar um tema relacionado com a realidade de vida e trabalho dos jovens, como suinocultura, cafeicultura, apicultura, entre outras. Segundo os educandos, após a definição/seleção do tema, eles apresentam as suas dúvidas e questionamentos, possibilitando um debate amplo, no qual os monitores também participam. Posteriormente, essas dúvidas são convertidas em questões de estudo que, compondo a estrutura de um questionário, serão respondidas no período de estada no meio sociofamiliar, contando com o auxílio de familiares e/ou de membros da comunidade. Semelhante a uma entrevista, na aplicação do PE, cabe ao educando o papel de entrevistador. Essa perspectiva dos educandos de definição do PE é assim abordada:

O Plano de Estudo é um instrumento da EFAP muito importante para nós estudantes, que serve para tirar dúvida sobre o nosso curso. Nós pegamos um tema, que pode ser bovinocultura, cafeicultura, geralmente são temas que achamos interessantes e gostamos. Logo após, levamos o tema para casa, em forma de questionário, para fazermos a entrevista com alguém e para responder as nossas dúvidas. Depois levamos para a escola novamente. (EDUCANDO A).

As famílias, por sua vez, definem o PE como sendo as atividades que os filhos realizam no período em que se encontram no meio sociofamiliar, de uma maneira bastante semelhante a um “dever de casa”. É importante ressaltar que, inicialmente, as famílias demonstraram dificuldades em responder a essa questão, manifestando, ainda, certa insegurança em suas respostas. De uma maneira geral, o Plano de Estudo é compreendido como um conjunto de questões que, a exemplo dos deveres de casa tradicionais, exige com que os jovens busquem respostas e/ou informações para sua realização. “*Deve ser o dever de casa, aquele que ele faz aqui e às vezes, sai para fazer. Nessa atividade ele sempre está buscando informação. Eu acho que é isso, umas perguntas que ele tem que responder, fazendo alguma coisa.*” (FAMÍLIA B).

Assim como o sentido e/ou finalidade do Plano de Estudo são compreendidas de maneira diferente, o processo de planejamento, ou escolha do tema, desse instrumento também assume significados diversos. Nesse aspecto, para as famílias, essa fase acontece por meio de uma reunião entre monitores e educandos, na qual são decididas as atividades que os alunos irão realizar durante o período em que permanecerem no meio sociofamiliar. Além disso, na compreensão das famílias, não existe uma distinção nas etapas do PE; planejamento e construção constituem um único e mesmo momento. De maneira diferente, a perspectiva dos monitores e dos educandos revelam que são planejamento e construção são processos que, apesar de relacionados, acontecem de maneira distinta na EFAP.

Assim, para os monitores, o planejamento consiste em um processo

de construção coletiva do tema do PE, no qual são utilizados fontes e documentos diversos sobre a pedagogia da alternância, como subsídio à elaboração do tema. Nesse processo, ainda segundo os monitores, os propósitos, os interesses e a motivação dos educandos aos temas definidos também são fontes de consultas e orientam as etapas posteriores, conforme destacado pelo monitor A, no relato abaixo:

Nós levamos os temas, pesquisamos dentro dos documentos da alternância de outras escolas. Esse ano nós fizemos um levantamento dos propósitos de cada estudante. E trabalhamos os temas que eles queriam. Assim foi válido, esse ano eu acho que nós conseguimos uma participação maior dos próprios estudantes. (MONITOR A).

Essa compreensão dos monitores não é compartilhada pelos educandos, que compreendem o processo de planejamento PE como sendo centrado nas deliberações apenas dos monitores na escolha dos temas desenvolvidos pelo PE. Em seus relatos, indicam que, como um processo centrado nas deliberações do grupo de monitores; quando da apresentação do tema do PE, cabe a eles – mesmo em casos que não consideram a escolha do tema conveniente – apenas aceitar e desenvolver o Plano. Os educandos salientam, ainda, que os momentos no quais os monitores apresentam os temas para o grupo – momentos finais das aulas e/ou do período no meio escolar – nem sempre são momentos oportunos e/ou favoráveis para um posicionamento e sinalização de sugestões pelos educandos, o que acaba favorecendo uma postura de simples aceitação do tema.

Os monitores levam o tema pronto e nós damos a opinião ali. Já aconteceu de nós não gostarmos do tema, mas acabamos aceitando. No final dessa seção mesmo, nós não gostamos tanto do tema, mas, como estava no final da aula e não tínhamos mais tempo, acabamos aceitando. (EDUCANDO A).

Diferentemente do processo de planejamento, a construção do PE é considerada pelo conjunto dos entrevistados como sendo uma dinâmica coletiva, envolvendo a participação dos monitores e dos educandos.

Organizada na forma de reunião, a construção do PE tem início, na maioria das vezes, com a realização de alguma dinâmica de motivação, envolvendo leituras, mensagens reflexivas, músicas, apresentação de *slides*, vídeos e outros. A partir do debate do tema escolhido, os educandos apresentam suas dúvidas e questionamentos para que, com o auxílio do monitor, elas sejam transformadas em questões norteadoras do estudo a ser desenvolvido no meio sociofamiliar.

Na especificidade da operacionalização do PE no meio sociofamiliar, os entrevistados indicam que esse é um momento no qual as questões do estudo são respondidas, problematizadas e/ou, dependendo da natureza dos questionamentos, são colocadas em prática. Essa etapa, na maioria das vezes, conta com o envolvimento e participação das famílias, de membros das comunidades e/ou colegas de sala dos educandos, na realização das questões propostas. Esse processo de operacionalização do PE é destacado tanto pelas famílias, quanto pelos educandos como importante momento de aprendizagens. Todavia, na lógica dos monitores, a perspectiva destacada no processo de operacionalização do PE é a ideia de envolvimento e participação das famílias nas atividades de formação dos jovens. Apesar das dificuldades enfrentadas para o acompanhamento da aplicação do PE no meio sociofamiliar, os monitores também ressaltam as dificuldades enfrentadas pelas famílias na compreensão e/ou se interesse no envolvimento nesta etapa do instrumento pedagógico.

Quanto às famílias que participam desse processo de operacionalização do PE, elas se envolvem de diferentes formas: respondendo as questões do questionário, acompanhando os filhos em outras propriedades e/ou em lugares, auxiliando-os em atividades experimentais com animais e/ou na agricultura etc. Assim, pelo envolvimento e inserção nas atividades realizadas pelos jovens, as famílias assumem um papel importante no auxílio ao desenvolvimento do PE.

Eu já ajudei muito, sempre ajudo, respondo várias perguntas, o pai o leva nos lugares. Um dia ele me perguntou como que fazia

sabão, perguntou sobre cultura popular, um monte de coisas. Nós sempre ajudamos e se precisar eu vou com ele em outro lugar. Eu sempre estou participando. (FAMÍLIA A).

Na sequência das atividades do Plano de Estudo, por ocasião do retorno ao meio escolar, tem início a fase de socialização do PE, denominada pelo conjunto dos entrevistados como Colocação em Comum. De uma maneira geral, a Colocação em Comum é compreendida como sendo um momento de apresentação pelos educandos, para os colegas e monitores, dos resultados das pesquisas e/ou estudos realizados no período em que esteve no meio sociofamiliar. Na avaliação dos monitores e educandos, é um momento muito importante, no qual eles têm a oportunidade de conhecerem as diferentes realidades de vida e de trabalho dos jovens, assim como as estratégias utilizadas pelas famílias na produção agrícola e pecuária. Além disso, semelhante ao processo de construção do PE, é um momento conduzido e mediado diretamente pelos próprios educandos. A Colocação em Comum é, assim, compreendida como sendo uma dinâmica de socialização, de comparação das realidades e da diversidade dos modos de vida, trabalho e cultura dos educandos da EFAP:

Aqui na EFA Paulo Freire e acho que em outras EFAs mineiras, esse momento é chamado de Colocação em Comum. É justamente esse momento de socializar, de pegar os mais diversos PEs, os PEs que foram feitos nas diferentes comunidades pelos respectivos alunos e observar, quais são os consensos e quais são as grandes diferenças, quais são as singularidades? (MONITOR C).

A etapa seguinte, de finalização do PE, é definida como sendo o arquivamento das sínteses construídas na Pasta da Realidade. Os entrevistados se referem à dinâmica de sistematização, na qual os educandos, a partir de uma síntese individual sobre a sua compreensão acerca do tema do PE, construída ainda no período em que estão no meio sociofamiliar, irão elaborar, posteriormente, no meio escolar e de maneira coletiva, uma síntese sobre a compreensão do grupo. Ao final dessa elaboração, cada grupo elege um relator para confecção de uma síntese geral sobre a compreensão do tema do PE. Essas sínteses

– individual, grupal e geral –, são anexadas na Pasta de Realidade dos jovens, juntamente com ilustrações, mensagens, músicas, enfim, os diversos recursos utilizados para ilustrar a compreensão dos educandos sobre o tema desenvolvido pelo PE.

E como esses sujeitos envolvidos na sua realização na EFAP avaliam o Plano de Estudos? Especificamente, quais os seus pontos fortes, fragilidades e aspectos que podem ser melhorados? Estes foram outros aspectos que foram questionados aos monitores, educandos e famílias.

As famílias, quando solicitadas a emitirem uma avaliação sobre os aspectos positivos e/ou pontos fortes do PE na especificidade de sua realização no meio escolar, tiveram muitas dificuldades em responder tanto pela falta de informações sobre esse processo, quanto pelo fato de que uma maioria delas não conhecia *in loco* a Escola Família Agrícola Paulo Freire. Já os monitores destacam como aspectos positivos o envolvimento dos educandos no planejamento do PE e o potencial da interdisciplinaridade do instrumento, que favorece a organização e a articulação das disciplinas em torno de um determinado tema. Os educandos, por sua vez, ressaltam como ponto forte o momento da Colocação em Comum e a possibilidade que oferece para um contato com outras realidades de vida e trabalho dos colegas.

Quanto aos pontos fracos do PE no meio escolar, os monitores destacam a falta de compreensão de alguns envolvidos no processo de formação, sobre a centralidade do PE na articulação dos diferentes tempos e espaços da formação alternada, favorecendo a falta de um maior envolvimento e comprometimento de monitores e educandos. Os educandos, por sua vez, revelam como sendo uma das maiores fragilidades o processo de desenvolvimento do PE no meio escolar, especificamente as dinâmicas dos momentos de construção do instrumento pedagógico que, segundo eles, nem sempre são bem planejadas. Outro aspecto destacado se refere à escolha dos temas dos PEs, que em seu planejamento não é realizado de maneira coletiva. Esta é uma perspectiva que converge com a avaliação dos monitores, de que

os educandos nem sempre participam do processo de planejamento do PE e, por isso, acabam por não se envolverem na escolha dos temas.

Em relação às sugestões de melhoria da utilização do PE no meio escolar, os monitores ressaltam a necessidade que o instrumento seja mais bem compreendido como sendo um instrumento central na articulação dos tempos e espaços do meio escolar e sociofamiliar, portanto, vital no processo de formação por alternância. Os educandos, por sua vez, sugerem que o PE seja desenvolvido de maneira a ser melhor potencializado, destacando que sua melhor e maior articulação com outros instrumentos pedagógicos da alternância, a exemplo das Visitas e Viagens de Estudo e das Intervenções Externas.

Quanto aos pontos fortes, fracos e as sugestões do PE no meio sociofamiliar, os monitores indicam a interação entre a família e os educandos na aplicação do PE e o diálogo que o instrumento possibilita com a realidade de vida e de trabalho dos jovens como sendo os pontos fortes. Já as famílias e os educandos são convergentes na opinião de que o aspecto positivo do PE é o de que ele favorece aprendizagens diversas, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e das compreensões sobre os temas desenvolvidos.

Quanto aos pontos fracos do PE no meio sociofamiliar, os monitores revelam a falta de compreensão de algumas famílias da centralidade do Plano de Estudo, gerando a falta de um envolvimento na operacionalização do instrumento. Os educandos, por sua vez, identificam as dificuldades de aplicação do PE devido tanto ao fato da escolha de tema distantes e sem relação com suas realidades de vida e de trabalho, quanto pela falta de um acompanhamento dos monitores nesse processo de operacionalização do Plano de Estudo no meio sociofamiliar.

Assim, enquanto os educandos e as famílias apresentam como sugestão de melhoria na efetivação do PE o acompanhamento dos monitores no meio sociofamiliar durante a operacionalização do PE, os monitores, por sua vez, sugerem que as famílias compreendam melhor e, conseqüentemente, tenham um maior envolvimento com o

desenvolvimento dos Planos de Estudos.

Considerações finais

Analizando o conjunto das percepções dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do PE na Escola Família Agrícola Paulo Freire, identificamos a presença de algumas limitações e contradições no desenvolvimento do PE como um instrumento articulador dos diferentes tempos e espaços do processo de formação por alternância. Uma delas é a escolha do tema do Plano de Estudo apenas centrada no envolvimento e participação dos monitores. Entre outros aspectos, esse processo nega os princípios propostos pelos CEFFAs, limitando a participação dos educandos e fazendo com que a realidade de vida e de trabalho dos jovens não seja o ponto de partida da formação. Nesse aspecto, cabe destacar, ainda, que a maioria dos monitores não conhece a realidade da propriedade e/ou da comunidade dos estudantes da EFAP, na medida em que não tem as condições necessárias para a realização de visitas aos jovens, acompanhando sua permanência no meio sociofamiliar. Essa ausência das visitas dos monitores às propriedades e/ou comunidades dos educandos também foi destacada como outra limitação do PE no processo de articulação dos meios sociofamiliar e escolar. Obviamente, essa ausência não é uma opção dos monitores, sendo muito mais uma limitação decorrente da falta de recursos financeiros e de infraestrutura da referida instituição de formação por alternância.

Outra limitação identificada é a dificuldade dos monitores em ampliar os recursos do PE como instrumento pedagógico da alternância. Nesse aspecto, ele necessita ser mais bem potencializado, com o aprofundamento do tema de estudo a partir dos conteúdos das disciplinas e/ou com sua articulação com outros instrumentos da Pedagogia da Alternância, como as intervenções externas, visitas e viagens de estudo, entre outros.

Estas são algumas fragilidades e limites que revelam um desencontro entre a proposição teórica do PE e a realidade de sua implantação na realidade e no cotidiano de um CEFFA, especificamente no contexto da Escola Família Paulo Freire.

A despeito de tais limitações, identificamos indícios do PE favorecer práticas de interação, sobretudo no contexto familiar, com o envolvimento, participação e auxílio dos pais no processo de operacionalização do Plano de Estudos, estimulando o diálogo e trocas diversas com os educandos. Outro aspecto que merece ser destacado é o potencial do PE na EFAP, como um instrumento que tem proporcionado, mesmo com limitações, uma articulação entre a formação escolar e o mundo do trabalho dos jovens educandos, suas formas de produção agrícola e pecuária, enfim, com a realidade da agricultura camponesa.

Por fim, cabe reiterar a compreensão de que, apesar do PE constituir um instrumento central nos CEFFAs, com forte potencial para viabilizar o diálogo e a articulação entre os diferentes espaços e tempos da formação, esse potencial educativo não tem sido totalmente utilizado. Temos, assim, um descompasso entre as proposições teóricas e a prática que vem sendo construída no cotidiano das Escolas Famílias, que, por sua vez, também revelam limitações e dificuldades diversas, indo da simples compreensão dos envolvidos sobre o papel do Plano de Estudos na pedagogia da alternância, até dimensões mais complexas relacionadas à estrutura, à organização e ao projeto dos CEFFAs brasileiros.

Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEGNAMI, João Batista. *Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. 2003. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Nova de Lisboa-Portugal, Universidade François Rabelais de Tours-França, Lisboa, 2003.

GIMONET, Jean Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierryde Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENEZES, Raquel Reis. *Novo paradigma educativo e práticas pedagógicas das EFAS: análise de planos de estudos inovadores em relação aos sete saberes da educação do futuro do Morin*. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Nova de Lisboa-Portugal, Universidade François Rabelais de Tours-França, Lisboa, 2003.

PEREIRA, Cenira Peres da Silva. *Plano de estudo: instrumento pedagógico utilizado na pedagogia da alternância*. 2002. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2002.

PETTENON, Cristina. Vial; TEIXEIRA, Edval. Sebastião. A colocação em comum como instrumento da pedagogia da alternância: um estudo com monitores e jovens em CFRS

do sul do Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 1., 2007, Pato Branco, PR. *Anais...* Pato Branco, PR: UTFPR, 2007, p. 1-16.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. Centros familiares de formação por alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Portugal, v. 8, p. 270-290, jul./dez. 2009.

SILVA, Lourdes Helena da.; QUEIROZ, João Batista Pereira de. Alternância: concepções e práticas no Brasil. In: LENZI, Lucia Helena Correa; CORD, Denise (Org.). *Formação de educadores (as) em EJA no campo: compartilhando saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 94-110.