



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCIA HELENA CORREA LENZI

**“EU NÃO DESISTI!”: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO
RETRATADOS POR ESTUDANTES ADULTOS DO CAMPO**

**Florianópolis
2010**



LUCIA HELENA CORREA LENZI

**“EU NÃO DESISTI!”: OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO
RETRATADOS POR ESTUDANTES ADULTOS DO CAMPO**

Tese submetida ao Colegiado de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Silvia Zanatta da Ros.

Coorientador:
Prof Dr. João Wanderley Geraldi

**Florianópolis
2010**

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

L575e Lenzi, Lúcia Helena Corrêa

Eu não desisti! [tese]: os sentidos da escolarização
retratados por estudantes adultos do campo / Lucia Helena
Correa Lenzi; orientadora, Sílvia Zanatta Da Ros. -
Florianópolis, SC, 2010.

295 p.: tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de adultos. 3. Educação do
Campo. 4. Enunciado fotográfico. I. Da Ros, Sílvia Zanatta.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“Eu não desisti!": os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo.”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/07/2010

Dra. Sílvia Zanatta Da Ros (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. João Wanderley Geraldi (UNICAMP/SP-Co-orientador)

Dra. Helena Célia de Abreu Freitas (UnB-Examinadora)

Dra. Denise Cord (CFH/UFSC-Examinadora)

Dra. Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Nara Caetano Rodrigues (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Antonio Munarim (CED/UFSC-Suplente)

Dra. Nelita Bortolotto (CED/UFSC-Suplente)

Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação - UFSC

LUCIA HELENA CORREA LENZI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2010

Dedico esta pesquisa aos
estudantes adultos ,
trabalhadores do campo e da
cidade, e ao Movimento dos
Trabalhadores Rurais Sem
Terra, que compreende o
analfabetismo como violação
dos direitos individuais e
coletivos.

AGRADECIMENTOS

Povoada pelos *clics* e pelas vozes constitutivas deste estudo, tomo do seu texto, para esses agradecimentos, alguns dos sentidos que Jéssica, Denis, Edi, Izabel, Marta, Karina e Tani atribuíram à sua escolarização e algumas frases do livro *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros* (2010), para escrever que:

“A esse tempo [de tese] também eu aprendi a escutar o silêncio das paredes”. As fotografias e textos colados nessas paredes silentes foram me ensinando que era preciso “escovar as palavras [e as fotografias] para escutar o primeiro esgar de cada uma”. Fui aprendendo a “gostar quase até do cheiro das letras” e das fotografias. Foi no “escovar” das palavras e das fotos que “aprendi a não gostar de palavra [nem de foto] engavetada”. “Aprendi a gostar mais das palavras [e fotos] pelo que elas entoam do que pelo que elas informam”, e fui sentindo que o doutorado começou a “botar sentido em mim”. Só assim “a gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas”. Essa “intimidade” se constituiu só depois que me deixei “aquecer” e vagorosamente fui sendo “comovida c nossos estudo”. Foi compreendendo os ditos e os não-ditos que me exercitei na opacidade das “palavras [e fotografias] que fossem de fontes e não de tanques”. Tantas pausas e mais pausas ocorreram na trajetória desta tese, mas me tomava de “coragem” e de “força”, pois me dei conta que o movimento era inacabado “sempre compreendendo o que faço depois que já fiz” e comecei a compreender que “o olhar segura a palavra na gente”. “Eu já sabia [...] que as palavras [e as fotografias] possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas”, mas a “exemplo” de Jéssica, Denis, Edi, Izabel, Marta, Karina e Tani, que “dialoga[vam] com as águas ainda que não soubesse[m] nem as letras que uma palavra tem”, é que “comecei a não gostar [nem] de palavra engavetada [e nem de fotografia engavetada]”. Por isso, “agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei”. Àqueles que ou porque souberam ou porque pacientemente me viram “horas inteiras, dias inteiros fechad[a] no quarto, trancad[a], a escovar palavras” e fotografias amorosamente agradeço:

Malena, Cissa, Elpídio, Bernardina, Carmelina, Antonio, Dina, Darci, Soeli, Denir, Maria Margarida, Erta, Antonia, Kaká, Edna, Ives, Elis, Mara, Mariza, Nara, Paulo, Nelita, Munarim, Denise, Maria Hermínia, Helana, Beatriz, Sonia, Adriano, Iraci, Leyli, Igê, Lia,

Jovânia, Olinda, Ana, Rafael, Mauro, Afonso, Eros, Domitila, André, Amanda, Suzana, Túlio, Neide, Pâmela, Soninha e Patrícia

Mas há, entre tantos agradecimentos, duas distinções que prazerosamente faço:

Ao Wanderley, meu querido e singular co-orientador que soube dar ao desafio do aprender o tom do compreender.

Em especial quero destacar quem, além de me apresentar a Mikhail Bakhtin, foi dialogicamente me ensinando a “escovar” palavras e fotografias, até me ver usando minha própria “escova”; A Silvia minha “queridíssima” orientadora que ultrapassou os limites da “escovação” acadêmica, porque responsivamente compartilhou meu “como/ver” na vida... na tese... e na tese da vida durante esses quase quatro anos e meio de trabalho.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os sentidos que estudantes adultos do Campo atribuem às relações que se processam entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, e a sua permanência nessa modalidade de ensino. Os sujeitos da pesquisa são sete adultos, seis assentados(as) em áreas da Reforma Agrária e uma acampada, no estado de Santa Catarina, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, matriculados em três diferentes turmas de um projeto de alfabetização de adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/INCRA. A perspectiva teórico- metodológica que embasa a pesquisa centra-se nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo. Sob esse aporte, foram articulados a Educação de Jovens e Adultos – EJA, MST e Educação do Campo, referenciais relevantes à compreensão analítica requerida pelos dados. Fotografias, tomadas pelos sujeitos da pesquisa, e entrevistas, geradas no processo de discussão ao longo de 2006 e 2007, sintetizaram o percurso de geração dos dados numa composição fotográfica constituída na forma de Cartema. Na pesquisa, as fotografias cartemizadas foram compreendidas como enunciado fotográfico, pois assinalam escolhas que trazem em sua produção refrações de um dado contexto, tanto de quem as produziu quanto de quem as interpretou. Assim, para proceder à análise dialógica, considerei os discursos desses adultos do Campo na condição de enunciados, os quais, indissociáveis da sua materialidade constitutiva, trouxeram marcas dos tempos e das temporalidades dialógicas (BAKHTIN, 2000) na sua produção enunciativa, configurando, em especial, o sentido que esses adultos do Campo atribuíram à própria escolarização. Na análise do Cartema, estreitaram-se pontes com o vivido que focaram: nas *Pelejas* – pelo presente, o passado – as conquistas já efetivadas; nas *Travessias* – o presente pelo presente – um vivido onde o que se quer conquistar se tornará possível sustentado num coletivo; nas *Iluminuras* – pelo presente, o futuro – a memória de futuro como vir-a-ser que enuncia os sentidos atribuídos à escolarização de EJA no Campo. Essa relação temporal deu visibilidade à produção de efeitos de sentido atribuídos à escolarização que se reveste em permanência, nessa modalidade de ensino, quando sustentada e alavancada por conhecimentos gestados num vivido inconcluso que não se pauta em garantias individuais de acesso à escolarização, mas se reconhece como um percurso dialogicamente marcado no qual o que se quer é construído coletivamente.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação do campo; enunciado fotográfico.

ABSTRACT

This study aims to analyze the meanings that countryside adult students attach to the relationships that take place between the Youth and Adults Education – EJA (Educação de Jovens e Adultos), and their stay in this mode of education. The research subjects were seven adults, six settlers in areas of agrarian reform and camped in the state of Santa Catarina linked to the Movement of Landless Rural Workers – MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), enrolled in three different classes of an adult literacy project of the National Education Program in Agrarian Reform - PRONERA / INCRA. The theoretical-methodological perspective that underlies the research focuses on the assumptions of Bakhtin and his Circle. Under this supply the Education of Young Adults - EJA, MST and Rural Education were articulated, references to relevant analytical understanding required by the data. Photographs taken by the research subjects, and interviews, generated in the process of discussion throughout 2006 and 2007, synthesized the data path generation in a photographic composition formed in the shape of Cartema. In the present research, the cartema photographs were stated as photographic announcement since they indicate choices that bring in their production refractions of a given context, both of whom produced as of those who played. Thus, to investigate dialogic, I have considered the speeches of those countryside adults on the condition of statements which, inseparable from their materiality constitutive, brought trademarks of times and dialogic temporalities (Bakhtin, 2000) in its enunciative production, setting in particular, the sense that these countryside adults attributed to schooling itself. In the analysis of Cartema, bridges were narrowed with the experience that focused on: battle (Pelejas) - at present, the past - the successes already become effective, the crossings (Travessias) - this at present - a living where you want to make it possible to achieve a sustained collectivity; in Iluminuras - at present, the future - a future as a memory come to be suggesting the meanings attributed to the education of adult education in the countryside. This temporal relationship has given visibility to the production of meaning effects attributed to schooling that dresses itself this way permanently, in this mode of teaching, when sustained and leveraged by knowledge gestated in a unfinished living that does not lie in individual guarantees of access to schooling, but it is recognized as a route dialogically marked in which what is wanted is to be built collectively.

Key words: Youth and adults education; countryside education; photographic announcement.

RIASSUNTO

Questo studio mira ad analizzare i significati che gli studenti adulti della campagna attribuiscono al settore delle relazioni adulte che hanno luogo fra la *Educação de Jovens e Adultos - EJA*, e la loro permanenza in questo tipo di istruzione. I soggetti di ricerca riguardano sette adulti, sei insediati definitivamente in aree di riforma agraria e una insediata temporaneamente, entrambi dello Stato Santa Catarina e vincolati al *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*, immatricolati in tre diverse classi di un progetto di alfabetizzazione degli adulti del *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/INCRA*. La prospettiva teorico-metodologica che sottende la ricerca si concentra sui presupposti di Bachtin e alla sua cerchia. In base a questo apporto sono state articolate la *EJA*, *MST* e *Educação do Campo*, riferimenti rilevanti alla comprensione analitica richiesta dai dati. Le fotografie scattate dai soggetti della ricerca, e dalle interviste, generate nel processo di discussione per tutto il 2006 e il 2007, hanno sintetizzato il percorso di generazione di dati in una composizione fotografica costituita a forma di *Cartema*. Nella ricerca, le fotografie *cartemizadas* sono state incluse come enunciato fotografico poiché indicano delle scelte che contengono nella loro produzione le rifrazioni di un dato contesto, sia da chi le ha prodotte come di coloro che le hanno interpretate. Così, per procedere all'analisi dialogica, ho considerato il discorso di questi adulti della Campagna nella condizione di enunciati, i quali, inseparabili dalla sua materialità costitutiva, hanno portato i segni dei tempi e della temporalità dialogica (Bachtin, 2000) nella sua produzione enunciativa, particolareggiando il senso che questi adulti della campagna hanno attribuito alla loro stessa scolarizzazione. Nell'analisi di *Cartema* si sono avvicinati dei ponti con l'esperienza vissuta che concentra: nelle Lotte - tramite il presente, il passato - le conquiste ormai in vigore; nelle Travessias - il presente per il presente - una esperienza vissuta in cui ciò che si desidera conquistare diverrà raggiungibile con il sostegno del collettivo; nelle *Iluminuras* - tramite il presente, il futuro - la memoria di futuro come divenire che indizia i significati attribuiti alla educazione degli adulti nel Campo. Questo rapporto temporale ha dato visibilità alla produzione di effetti di significati attribuiti alla scolarizzazione che è sinonimo di permanenza, in questa modalità di insegnamento, quando sostenuta e gestita da conoscenze maturate in una esperienza vissuta incompiuta, la quale non si basa nelle garanzie individuali di accesso alla scuola, ma si riconosce come un percorso dialogicamente segnato sul quale ciò che si desidera è costruito collettivamente.

Parole chiave: educazione per giovani e adulti; educazione agricoltori; enunciato fotografico.

SUMÁRIO

UM RETRATO 3X4 DA PESQUISA	13
1. AJUSTANDO AS LENTES: PALAVRA E CONTRAPALAVRA	18
1.1 Inquietações e Sentidos.....	21
1.2 Nas vozes dos sujeitos os contratos e recontratos da pesquisa.....	23
1.3 O foco na coleta e análise dos dados.....	31
1.4 Na partilha de vozes e fotografias: o retrato coletivo.....	39
2. EM RETRATOS: O CONTEXTO DAS VOZES PRÓPRIAS	46
2.1 Assentamento Vida Nova (Santa Cecília)	47
2.2 Pré-assentamento Herdeiros de Argemiro de Oliveira (Canoinhas)	59
2.3 Acampamento Edson Soibert (Rio Negrinho)	70
3. EM PORTA-RETRATOS: AS VOZES ALHEIAS E AS MARCAS DO PERTENCIMENTO	81
3.1. A história da EJA tecendo os sentidos da escolarização.....	84
3.2 Dos jesuítas à Educação do Campo: dizeres que “abrem picadas”.....	102
3.3 Na Educação do Campo um anúncio das vozes próprias.....	109
3.3.1 Educação do Campo e MST: compartilhando as vozes próprias.....	113
3.3.2. PRONERA: possibilidades de falas e escutas.....	119
3.3.2.1 PRONERA em Santa Catarina.....	126
3.3.2.2 Os projetos de EJA – PRONERA/SC.....	128
3.3.2.3 Operacionalização dos Projetos de EJA.....	129
3.3.2.4 Gestão financeira dos Projetos desenvolvidos.....	131
4. O FOCO TEÓRICO	135
4.1. Os enunciados como forma viva da/na língua.....	142
4.2 O signo e sua ubiquidade.....	149
4.3. Do sentido e das significações.....	156
4.4 O retrato: excedente de visão objetivado em enunciado.....	162
4.4.1 A fotografia como enunciado.....	167
5. EM RETRATOS: REVELAR E DESVELAR	179
5.1 O Cartema em foco.....	181
5.2. Uma compreensão do enunciado cartemizado.....	190
5.2.1 As Pelejas em enunciados fotográficos e verbais.....	195
5.2.2 As Travessias em enunciados fotográficos e verbais.....	215
5.2.3 Nas Iluminuras os “fundamentos” em enunciados verbais e fotográficos.....	237
No ajuste do foco: as considerações passíveis de serem auscultadas ..	253
6. REFERÊNCIAS	260
ANEXOS	275

UM RETRATO 3X4 DA PESQUISA

“Eu não desisti!” os sentidos da escolarização retratados por estudante adultos do Campo. O primeiro enunciado que compõe o título desta tese foi proferido por Edi, um dos sete sujeitos desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que é afirmação de uma vontade – de uma postura de resistência –, é também denúncia que desvela as condições de acesso dos sujeitos do Campo à escolarização. Edi, a exemplo de tantos outros “adultos analfabetos ou pouco escolarizados” (GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p. 18), teve seus estudos interrompidos pela inexistência das condições básicas de acesso à escola, ausência que se fortalece na mesma proporção em que esses mesmos adultos, estudantes ou não da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vão se distanciando das áreas urbanas. A escola onde Edi estudou até o primeiro ano do “primário” passou de escola “isolada” a inexistente, já que a professora foi embora e nunca mais foi substituída. Nesse acontecimento, encontra-se referenciado um sistema educacional que historicamente foi, e é ainda, constituído sem a voz nem a vez dos seus protagonistas, ou melhor, sem que sejam considerados os sujeitos do campo que, com grande esforço, tentam escolarizar-se, necessitando retomar a escolarização muitas vezes em diferentes momentos de sua vida. Contudo, o enunciado de Edi traz a força do direito, da resistência e da possibilidade de se constituírem sentidos diferentes daqueles que se estabilizaram historicamente em torno dos sujeitos da EJA.

Esta pesquisa baseia-se fundamentalmente na perspectiva teórica extraída do “Círculo de Bakhtin”¹ (2003, 2004), embora outros referenciais tenham sido incorporados ao longo do trabalho, de acordo com sua relevância no processo de discussão e análise. Seu objeto fundamental é o discurso² dos estudantes da EJA do Campo, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) matriculados entre 2006 e 2007, em turmas de EJA do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em cursos que ocorreram em assentamentos e acampamentos de áreas de Reforma

¹ Conforme Tezza (2003, p. 25), participam desse grupo, entre outros, Bakhtin, Volochinov e Medvedev.

² Com base em Bakhtin (2003, 2004) entendo discurso como toda a atividade comunicativa e, portanto, produtora de sentidos e efeitos de sentido, não só sobre o quê ou de quem se fala ou a quem se fala, mas também sobre quem fala numa trama que considera os lugares sociais dos falantes e as valorizações sociais dos objetos dos discursos. Neste sentido, todo discurso entoa de forma social e valorativa.

Agrária no Estado de Santa Catarina. O foco central da presente pesquisa recai sobre a EJA, destacando nela as diferentes vozes que ecoam na constituição do discurso dos estudantes quanto ao sentido que atribuem à escolarização, em especial pelas manifestações discursivas objetivadas na articulação entre o verbal³ e o visual. Assim, os dados desta pesquisa são constituídos por discursos gerados por entrevistas e fotografias, enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa em interações com a pesquisadora (ou com *outro* dos sujeitos estudantes).

O problema de pesquisa surge e se define pelo seguinte recorte: as atribuições de sentido relativas à escolarização de um grupo específico, matriculado em turmas de Educação de Jovens e Adultos, que representam estudantes situados em assentamentos e acampamentos de áreas da Reforma Agrária na Região Norte do Estado de Santa Catarina.

Nesse contexto, pretende-se explicitar compreensivamente as relações que se processam entre a EJA e a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino entre populações do campo vinculadas ao MST/SC. Para tal, buscou-se: contextualizar a história da EJA em relação à Educação do Campo e ao projeto PRONERA/UFSC/MST; investigar os sentidos da escolarização para estudantes da EJA do Campo vinculados ao MST e que permanecem nessa modalidade de ensino apesar de seus índices de evasão; elencar e analisar os sentidos (produzidos e produtores dos estudantes) expressos em enunciados verbais e fotogrâficos significativos para a EJA no que diz respeito à permanência desses estudantes em tal modalidade de ensino e, ainda, divulgar as análises produzidas na pesquisa, com o intuito de colaborar no alargamento da compreensão da temática EJA/Campo/MST.

A partir da premissa bakhtiniana de que o caráter intersubjetivo transpassa a especificidade dos lugares de pesquisador e de pesquisado na produção de conhecimento em Ciências Humanas, bem como a especificidade do objeto deste estudo, elaborei um percurso metodológico para constituir e analisar os dados referendados numa

³O eixo norteador de todo o pensamento bakhtiniano caracteriza-se pela interação verbal e seu caráter dialógico que, como fenômeno social, realiza-se por meio dos enunciados concretos dos sujeitos. Nesse sentido, a interação constitui a realidade fundamental da linguagem. Por esse raciocínio, não se impõe limites à interação verbal que se trama “inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção [tornando-se parte integrante de qualquer] vínculo concreto com a situação” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Isto posto, é possível compreender que o verbal supõe outras formas de comunicação que abrangem o oral e o visual. De modo que, para esta tese, compreende-se o verbal e visual, ou o verbo-visual (BRAIT, 2005, p. 98), em seu alcance oral ou escrito (e, neste caso, necessariamente visual), incluído entre as formas de ‘escrita’ o registro fotográfico.

abordagem de inspiração qualitativa e “interpretativista” de pesquisa (FREITAS, 2003, p. 31). Com essa perspectiva e para fins de organização, sistematizei o presente estudo em cinco capítulos.

Compreendendo que o sentido se produz na interação que sujeitos situados historicamente e constituídos axiologicamente constituem entre si, no primeiro capítulo, intitulado **Ajustando as lentes: palavra e contrapalavra**, optei por apresentar um contato inicial com o contexto social mais imediato no que diz respeito ao processo de produção da problemática de pesquisa e de definição dos sujeitos da pesquisa, cujas contrapalavras e fotografias produziram, na relação com esta pesquisadora (também sujeito da pesquisa), os enunciados fotográficos e verbais: dados gerados para esta pesquisa. Explícito, além do percurso metodológico, o tratamento dos dados e a opção pela análise dialógica do discurso.

No segundo capítulo, intitulado **Em retratos: o contexto das vozes próprias**, o foco recai sobre o contexto imediato de produção dos discursos analisados, colocando em evidência os sujeitos e o campo de estudo. Para tanto, situo a região, as escolas e os sujeitos, apresentando também a formação do assentamento, pré-assentamento e acampamento e, em cada um destes, o processo de constituição de cada turma de EJA onde os sete estudantes estavam matriculados. Os relatos da trajetória de escolarização dos sujeitos da pesquisa, desde a sua infância e adolescência, entremeadas com suas relações familiares, permitiram entrever a constituição da situação social mais imediata e o meio social mais amplo em que esses sujeitos constituíram ao constituírem-se adultos estudantes de EJA do Campo. É desse contexto social mais imediato que apresento, no terceiro capítulo, intitulado **Em portarretratos: as vozes alheias e as marcas do pertencimento**, o meio social mais amplo como contexto enunciativo que é parte das condições que constituíram e nas quais foram constituídos os discursos aqui analisados. Para que se pudesse estabelecer as relações necessárias ao analisar os sentidos atribuídos à escolarização, enveredei pela história procurando reconstruir a trajetória constitutiva de como a EJA, hoje uma modalidade de ensino, foi sendo constituída. Para tanto, busquei compreender da Educação Rural o contexto no qual surgiu e hoje se insere a Educação do Campo. Em especial, nesse contexto, julguei necessário explicitar a Educação do Campo e o PRONERA como “vozes alheias” que compartilham e são constitutivas das “vozes próprias” em suas relações com a escolarização que é mediada e

estimulada pela inserção política no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

No quarto capítulo, intitulado **O foco teórico**, abordei alguns princípios fundamentais sobre os quais se constrói a teoria do Círculo de Bakhtin e que serviram de base para a análise dos dados. Da arquitetura da teoria/análise dialógica do discurso, destaquei alguns conceitos-chave, tais como enunciado, signo, sentido e significação. Por compreender que o discurso em qualquer esfera da vida não pode ser tomado fora da situação social que o engendra, ao final deste capítulo assinalo que a produção e a interpretação da fotografia – aqui tomada como enunciado – é, tanto quanto outras formas de comunicação discursiva, constituinte dos e constituída pelos sujeitos porque signicamente mediado pelas condições sociais de produção. Assim, por fim, foi possível no quinto capítulo, intitulado **Em retratos: revelar e desvelar**, adentrar o processo de construção do sentido da escolarização ao tomar signicamente, no contexto de interpretação, os enunciados verbais e fotográficos articulados que foram, em sua composição final, na forma de um Cartema. Para tanto, o horizonte social mais imediato e o mais distante, objetivados no Cartema, trouxeram as marcas inalienáveis da vida que remete necessariamente à compreensão da escolarização em EJA no Campo como construção coletiva. Na análise do Cartema, emergiram temporalidades dialógicas que permitiram compreender que, no presente, há um passado onde se evidenciaram as conquistas já efetivadas; no presente do presente, o que se quer conquistar torna-se possível se sustentado num coletivo, enquanto o futuro, emoldurando o presente e o passado, constituiu o vir-a-ser como sentido que sustenta e alavanca dialogicamente a escolarização em EJA no Campo. *Orgulho, aquecimento, coragem, exemplo, comover, grupo, conhecimento e liberdade* enunciados em voz própria como “fundamentos”/sentidos para a EJA, exprimem, tanto a negação de direitos que permeia todo o percurso de escolarização desses sujeitos de EJA do Campo, quanto parecem sinalizar que esses sentidos, porquanto gestados coletivamente, apresentam-se como percursos de superação onde a escolarização não é reconhecida como tempo de preparação para um futuro que há de vir, mas sim uma escolarização que se entretence cognitiva, ética e esteticamente pela vida.

Considerando que o que é particularmente importante exprime o que é coletivamente significativo, este estudo, ao cotejar os sentidos aqui atribuídos à escolarização com outros já produzidos, alavanca uma outra produção discursiva acerca da EJA no Campo, trazendo para

primeiro plano seu estudante. Assim, em seu conjunto, estes capítulos foram organizados com o intuito de contribuir para que a compreensão dos sentidos/"fundamentos" aqui expressos em voz própria, quando ouvidos e vistos, enunciem, com sua provisoriedade constitutiva, uma escolarização para a EJA do Campo a partir do que seus próprios sujeitos, protagonistas nesse campo discursivo, consideram que se reveste em permanência nessa modalidade de ensino. Atentar para a complexidade das vozes que constituem o discurso dos estudantes de EJA do Campo marca também a importância deste estudo na contribuição das políticas públicas para a EJA, de modo a ultrapassar o caráter particular da EJA no Campo, por ser coletivamente significativo.

1. AJUSTANDO AS LENTES: PALAVRA E CONTRAPALAVRA

O foco⁴ desta tese não é um assunto novo, já que várias questões referentes à alfabetização de jovens e adultos têm sido ponto de interesse investigativo por parte de diferentes pesquisadores. Entre outras pesquisas recentes, pode-se citar: Camargo (2006), Garcia (2004), Barbosa (2004), Szanto (2006), Barella (2007) Haddad (2000), Di Pierro (2000), Paiva (2006), Ribeiro (2003), Laffin (2006). No entanto, há uma ênfase às políticas públicas, as questões metodológicas, as concepções epistemológicas que permeiam este campo de ação e conhecimento. A maioria dos trabalhos trata dos processos que se referem à escolaridade⁵ dos sujeitos, mas poucas pesquisas têm se dedicado a ouvir os sujeitos que são o foco das políticas, das metodologias e teorias com suas diferentes concepções. Em especial os homens e mulheres do campo têm tido poucos espaços de fala no que se refere aos seus processos de retorno à escola ou início de escolarização pela EJA. O objetivo da presente tese é trazer para as discussões vigentes, na escuta da voz dos estudantes de EJA do Campo, os sentidos por eles atribuídos a esse processo.

A partir do reconhecimento de que a EJA alinha-se no horizonte social mais amplo e mais imediato dos homens e mulheres do campo, é importante abrir espaço de vez e de voz para os sujeitos de EJA, protagonistas nesse campo discursivo, cujas marcas singulares os distingue daqueles para o qual, historicamente, a escola foi e é orientada.

Bakhtin (2003, 2004) indica que o processo de construção de sentido pressupõe a incorporação dos contextos históricos e sociais pelos sujeitos. Nessa concepção, é possível recusar a idéia de que um sujeito possa se apossar de um sentido, retendo-o para si, já que a vida

⁴ Bakhtinianamente é possível compreender que a palavra adquire sentido na e pela maneira com que é utilizada em determinado contexto do enunciado, por isso, neste estudo, a exemplo do repertório da esfera fotográfica e em sua convergência com os propósitos desta tese, utilizarei palavras como: retrato, revelação, contato e foco, entre outras. Especificamente com a palavra “foco” quero remeter o leitor a também considerá-la, como o ponto central para o qual converge ou do qual diverge o movimento da teleobjetiva que busca obter, no plano fotográfico, um dado grau de nitidez desejada, quimicamente revelada, sobre a película bidimensional.

⁵ Neste estudo, o termo escolaridade diferencia-se do termo escolarização: o primeiro referir-se-á sempre a uma vinculação com o ensino sistematizado institucionalmente em seus diferentes níveis, como produto e resultado, enquanto o segundo é aqui tomado no âmbito do processo, da produção vivida pelo próprio sujeito como ato em realização e em sua singular relação com a primeira, mas na perspectiva do sujeito.

social é constituidora dos sentidos que refletem e refratam *o e no* auditório social (BAKHTIN, 2004, p. 31). Ou ainda, dito de outro modo: não se escolhe ser “analfabeto ou pouco escolarizado”, são as condições sociais e culturais que constituem e são constituídas pelo chamado analfabeto na esteira da desigualdade social e econômica produzida historicamente. O sentido não é o resultado de uma codificação, mas existe porque o discurso é dialógico e sempre abre espaço para outras vozes, outros e outros sentidos (proferidos ou não).

Na perspectiva da Educação do Campo, a discussão, que será aprofundada no decorrer desta tese, retoma e corrobora o ponto de vista defendido por Fernandes (2006), ao afirmar que o protagonismo não era dos sujeitos do campo, mas antes de uma concepção de educação denominada Rural que “nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para ‘civilizar’ e manter a subordinação” (FERNANDES, 2006, p. 16). Contestando a concepção da educação rural, emerge a Educação do Campo calcada numa compreensão que toma o campo como espaço de vida e não de subordinação a serviço do mercado. Nessa perspectiva, o Campo “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (MEC/SECAD, 2007, p. 52). Construir, agir e formular políticas educacionais numa perspectiva que reconheça a Educação do Campo para sujeitos do campo com direitos universais exige uma pauta que situe tais sujeitos que, vivendo no campo, estabelecem nele e com ele relações de produção de vida e não de manutenção ou de fixação desses sujeitos no campo como queria a educação rural. A especificidade da Educação do Campo nasceu, conforme Caldart (2008, p. 72), “como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato” com seus sujeitos lutando para que esta educação estivesse amalgamada aos modos de organização historicamente constituídos pelos povos que vivem no campo.

Considerando especialmente Fernandes (2006), Caldart (2008), Molina (2003) e Andrade (2004), é possível afirmar que, no Brasil, a gênese das políticas para a Educação no e do Campo se deve em grande parte às alternativas de escolarização implementadas pelo MST. Essas ações, sistematizadas por encontros estaduais e nacionais, confluíram para que em 1998, acontecesse a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, dando origem ao PRONERA que, “como

guardião das concepções originárias da Educação do Campo” (Caldart, 2008, p. 85), visava a “implementar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais” (ANDRADE, 2004, p. 22). Para o universo de mais de 800 mil famílias brasileiras, distribuídas em 8.001 assentamentos rurais, o PRONERA apresenta-se como um dos programas de democratização da educação, em cujos primeiros cinco anos de existência atendeu mais de 120 mil alunos, alcançando cerca de 14% dos assentamentos no Brasil. A EJA é a modalidade educativa prioritária e representa 94% das ações educativas promovidas pelo Programa. Estima-se que no período de 1999-2002 cerca de 110 mil alunos tenham frequentado os cursos de alfabetização.

Ainda de acordo com Andrade (2004), a avaliação nacional do PRONERA apontava, em 2004, alguns indícios que tentavam responder à descontinuidade da matrícula dos estudantes nos seus projetos, mais especificamente de alfabetização e escolarização no 1º segmento do ensino fundamental: problemas de ordem oftalmológica, pouca ou nenhuma iluminação noturna, ausência de transportes, falta de merenda, as lides diuturnas exigidas pelo trabalho agrícola que, nessa modalidade, são necessariamente conjugadas à escolarização, entre outros. No entanto, essas respostas, importantes na compreensão e encaminhamentos das políticas educacionais às populações do campo, por vezes revertem-se em estatísticas oficiais que denunciam a escassa vida escolar destas populações, mas também podem provocar o risco de naturalizar a problemática.

Diante de estatísticas que mostram as diferenças entre o estudante do campo e da cidade em suas condições de acesso, frequência e impacto do sistema educativo, e diante de tantos discursos produzidos para explicar e justificar as vontades e as negligências políticas educativas, as metodologias de ensino eficazes e ineficazes, as opiniões dos professores formados para trabalhar no meio urbano, as interrupções, as permanências, as retomadas, enfim diante de possibilidades e impossibilidades, é importante ouvir os estudantes da modalidade de EJA no e do Campo, ou seja, aqueles que não compõem as estatísticas de evasão e que, se ouvidos, poderiam contribuir para a elaboração de encaminhamentos mais específicos à dinâmica desta modalidade de ensino.

A profusão de vozes alheias retratadas nas taxas de abandono, índices de permanência, evolução de matrículas, taxa esperada, dados de analfabetismo, além dos inúmeros programas de erradicação de analfabetismo, leis, constituições, legisladores, projetos – vozes que se

outorgam o direito de dizer em “nome dos adultos” – transforma a estes em simples palavras anônimas de um sistema de ensino. Há possibilidades de que se vejam assegurados os seus direitos, não só pela esfera das legalidades, mas sim pela esfera das legitimidades, da contrapalavra que abre espaço à escuta da voz dos estudantes adultos do campo com seus sentidos plurais considerando que não há um único sentido: aquele referendado pelos preceitos escolares lastreado na perspectiva da voz dos estudantes em “idade própria”⁶.

Ao assumir como pressuposto um dos princípios bakhtinianos de que toda “compreensão é prenhe de respostas, e nessa ou naquela forma [...] obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271), esta pesquisa tem como foco, aquele que não é ouvido como falante que é. Nessa perspectiva, a compreensão é sempre dialógica e assume o discurso constituído como parte de outros enunciados já proferidos por outras vozes. É nesse entrecruzamento de múltiplas vozes que se elabora a *contrapalavra* e um novo sentido é concebido, sem que se fixe para sempre, pois seu retorno no diálogo o reveste de novo investimento de sentido. Essa configuração dialógica coloca em relevo os sujeitos, tanto o pesquisador quanto aqueles com quem conversa - nesta pesquisa, estudantes dos assentamentos e acampamentos vinculados a ações do PRONERA em Santa Catarina.

1.1 Inquietações e Sentidos

As inquietações constituídas ao longo da minha carreira de magistério no ensino fundamental e médio tomaram proporções de pesquisa quando o PRONERA chega ao Centro de Ciências da

⁶ O termo “idade própria” será usado, nesta tese, destacado, sempre entre aspas, pois sua significação vem carregada de uma compreensão que não reconhece o psiquismo humano como constituído nas e pelas práticas sociais concretas, histórica e culturalmente instituídas. Imagina o aprender como devendo ocorrer dentro de uma dada idade, que é própria para se ter acesso aos conhecimentos sistematizados pela escola, ou ainda, como adequado a um dado momento bio-psico-físico da vida de homens e mulheres. Essa denominação é naturalizada pela atribuição de extemporaneidade àqueles que buscam, já adultos ou jovens a sua escolaridade. Considerando as discussões de Oliveira (1999) que critica as concepções abstratas e universalistas, pode-se compreender que a apropriação do conhecimento não é uma questão de especificidade de uma ou de outra faixa etária, mas sim de especificidade histórica e cultural. Sobre esta questão, Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001, p. 70) enfatizam a educação continuada como concepção de EJA ao reconhecerem que “jovens e adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida e que as mudanças econômicas, tecnológicas e socioculturais em curso neste final de milênio impõem a aquisição e atualização constante de conhecimentos pelos indivíduos de todas as idades “ao longo da vida”.

Educação – CED/UFSC, por uma demanda dos movimentos sociais. Em 2001, o CED assume o PRONERA, na qualidade de projeto de cunho extensionista, para alfabetizar jovens e adultos em assentamentos de áreas da Reforma Agrária em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a ser desenvolvido com o MST. Atuei como educadora neste programa e nele desenvolvi minha pesquisa de mestrado. Nessa pesquisa, analisei as significações da prática docente e política de educadores e educadoras que trabalham com jovens e adultos, vinculados ao MST, em seis microrregiões do Estado de Santa Catarina.

Na análise das informações – verbais e fotográficas – foi constatado que o envolvimento e a ação dos educadores/as pesquisados/as, voltados para a Educação de Jovens e Adultos, deviam-se necessariamente à sua condição de integrantes do Movimento que, favorecidos por condições sociais diferentes das anteriores ao seu ingresso no MST, sentiam-se orgulhosos por esta pertença, gerando um forte sentimento de lealdade ao Movimento. Isso se evidenciou na análise do acervo fotográfico constituído na pesquisa onde, dentre as 59 fotografias tomadas pelos assentados e assentadas, somente 4 delas fizeram referência aos seus estudantes. A maioria significou sua prática docente pela mística e pelo tema gerador, instrumentos cotidianos presentes em todas as ações do MST e que mediavam sua prática docente. Ou seja, a maioria não retratou a presença dos alunos como elemento constituinte da sua prática docente, deixando de considerar a relação entre professores e estudantes como recíproca e mutuamente constitutiva, vinculando-a especialmente às premissas educacionais do Movimento. Constatado que para os/as educadores/as o sentido de exercer a docência encontrava-se, naquele momento, em grande parte referendada na militância, intrigou-me a ausência da enunciação que explicitava a relação com os estudantes e instigou-me a pesquisar os sentidos que esses poderiam atribuir ao próprio processo de escolarização. Este foi o primeiro indício que me levou a considerar a possibilidade de apurar a escuta daquele que vive a condição de estudante de EJA no campo.

Paralelamente, deparei-me com outras informações decorrentes do trabalho na coordenação de um dos projetos do PRONERA no CED/UFSC, especialmente dados numéricos de duas ordens. A primeira destas informações expressa nacionalmente um aumento da procura na modalidade de EJA, acompanhada de uma porcentagem considerável de abandono e/ou interrupção na referida modalidade,

tanto na área rural quanto urbana. A segunda, explicitada nos relatórios dos trabalhos desenvolvidos nesta modalidade em Santa Catarina pelo PRONERA - de 1999 até 2005, aponta 55,47% de evasão dos assentados e acampados nas aulas de EJA.

Essas informações, somadas aos indícios presentes na pesquisa de mestrado, mostravam-se convergentes e derivadas entre si, desaguando na questão essencial da ausência dos sujeitos-estudantes, pois, se por um lado, os sujeitos tornam-se quase invisíveis junto aos seus educadores, por outro, são abafados e impermeabilizados por índices numéricos. Deste modo, cabe perguntar: qual escola faz sentido para esses estudantes de EJA do Campo? Quais vozes são constitutivas da compreensão dos processos de escolarização nos quais esses estudantes adultos interagem? Quais são os sentidos e como se constituem as vozes enunciadas, verbal e fotograficamente, por estudantes de EJA do Campo quando chamados a se manifestarem sobre a escolarização?

Essas questões embasam a busca dos sentidos da escolarização que, por certo, não é uma prerrogativa da EJA, mas é a partir dela que nesta pesquisa se trabalha a expectativa de estudar esses sentidos já amalgamados a um cotidiano marcado pela marginalidade que vincula os sujeitos da EJA à escolarização.

A educação dos povos do campo vem sendo tratada e delineada preferencialmente por múltiplas vozes institucionais em meio a cifras e percentuais, onde a voz dos próprios sujeitos não encontra espaço de escuta. Por isso procuro nesta pesquisa, ao reparar e cotejar, nos enunciados verbais e fotográficos dos estudantes adultos, a compreensão de um sujeito que não somente fala, ouve, enxerga e sonha pela perspectiva dos já-ditos nas vozes alheias, mas, antes de um sujeito falante que interage e coloca nas suas contrapalavras, na sua fala, seus próprios sonhos e sentidos, não oficiais, não hegemônicos, acerca da escolarização.

1.2 Nas vozes dos sujeitos os contratos e recontratos da pesquisa

A seguir, apresento o contexto social imediato no qual se desenvolveu esta pesquisa bem como as vozes/contrapalavras dos sujeitos que compuseram o grupo de pesquisa. Além disso, mostro os procedimentos utilizados e específico os momentos de coleta dos dados. Como último item desta seção, apresento os procedimentos de análise

dos enunciados verbais e fotográficos que compõem o corpus da pesquisa.

Na condição de executora, a Universidade Federal de Santa Catarina através do CED, desenvolveu o projeto denominado *Educação e Cidadania: Interação entre sujeitos Educadores/as*⁷. A área de atuação do referido projeto está circunscrita a quatro das cinco microrregiões do Estado de Santa Catarina, quais sejam: Planalto Norte; Planalto Central; Oeste II e Norte. Nesse projeto, com início em 2005 e conclusão em dezembro de 2007, é que esta pesquisa de doutorado centrou-se e desenvolveu-se.

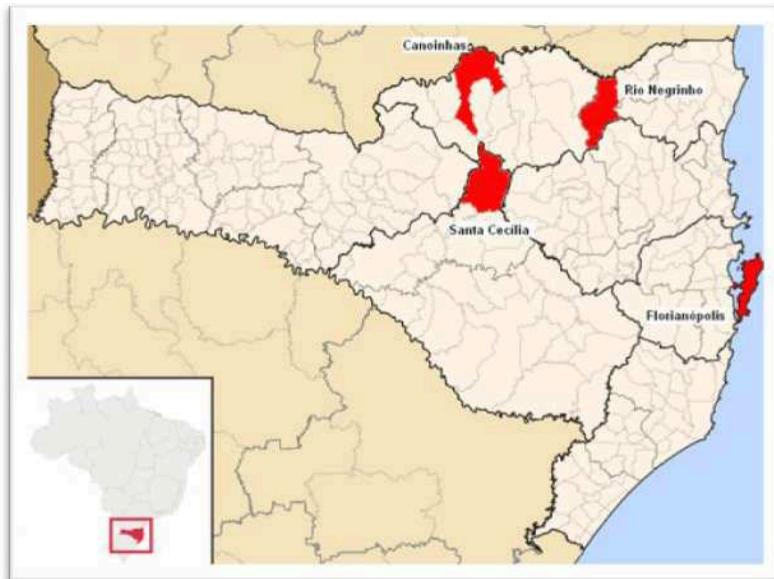
Os critérios que se tramaram e que foram definidores para estabelecer, dentre estas quatro microrregiões, a regional onde a pesquisa foi realizada foram os seguintes:

- o cruzamento dos dados no que se refere à demanda inicial de estudantes e turmas por assentamento com o número de estudantes e turmas, um ano após o início do projeto, indicou o seguinte índice de evasão dos estudantes de EJA: - Planalto Norte 64,7%; - Central 61,5%; Oeste II 59,3% e Norte com 76,1%;
- um levantamento junto ao MST que indicava ser a Regional Norte o local de menor número de pesquisas acadêmicas.

Essas constatações permitiram-me delimitar como *locus* de pesquisa a microrregião correspondente à Regional Norte. Dentre as nove turmas de EJA que estavam ocorrendo, pelo PRONERA, nesta regional, escolhi três, localizadas em municípios equidistantes e em que os sujeitos se encontravam em diferentes situações de acesso à terra, quais sejam: acampamento; pré-assentamento⁸ e assentamento. De modo que as três turmas pesquisadas localizam-se no Assentamento Vida Nova no Município de Santa Cecília; Pré-assentamento Herdeiros de Alzemi de Oliveira no Município de Canoinhas e o Acampamento Edson Soibert no Município de Rio Negrinho. No mapa colocado a seguir estão em evidência os três Municípios da microrregião referente à regional Norte, onde a pesquisa foi desenvolvida, e a capital do Estado, sede do PRONERA CED/UFSC.

⁷A proposta e a operacionalização desse projeto será apresentada na seção 3.3.2 **PRONERA: possibilidades de falas e de escutas**.

⁸ Esta denominação, não reconhecida pelos órgãos oficiais, é utilizada nesta tese por ser assumida pelos assentados/as ao designar as terras já definidas para assentamentos, mas que se encontram com o Plano de Desenvolvimento de Assentamento (PDA) em andamento para posterior concessão de Crédito Instalação (MDA/INCRÁ, 2010).



Fonte: montagem a partir de <http://pt.wikipedia.org>

São **sujeitos** desta pesquisa sete adultos assentados/as, pré-assentados/as de áreas da Reforma Agrária de Santa Catarina, e uma acampada, todos vinculados ao MST, dentre os quais seis são do sexo feminino e um é do sexo masculino. As idades variam de 35 a 59 anos. Neste grupo, seis pessoas iniciaram sua trajetória escolar ainda na infância, enquanto uma delas teve seu primeiro contato com a escolarização numa turma de EJA do PRONERA, ficando assim configurado o grupo: - duas somente iniciaram a primeira série do ensino fundamental; duas estudaram até a segunda série do ensino fundamental; - um interrompeu a escolarização na terceira série do ensino fundamental; uma terminou a quarta série e uma não frequentou a escola.

Os sujeitos da pesquisa são estudantes que estavam matriculados em janeiro de 2007, no projeto *Alfabetização e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*, vinculado ao PRONERA/INCRA/SC, encontrando-se assim distribuídos pelas três turmas da EJA: 03 no pré-assentamento Herdeiros de Alzemi de Oliveira, Município de Canoinhas; 03 no assentamento Vida Nova, Município de Santa Cecília e 01 no acampamento Edson Soibert, Município de Rio Negrinho.

Essa localização dos sujeitos da pesquisa deveu-se inicialmente à composição da turma já agrupada para as aulas de EJA do PRONERA em cada uma das localidades intencionalmente escolhidas e já referidas. O percurso de definição dos 07 sujeitos da pesquisa passou pelos seguintes momentos: 1º- estudantes matriculados entre janeiro de 2005 e janeiro de 2006 – grupo de 49 estudantes; 2º- estudantes matriculados e presentes nas três etapas de coleta de dados durante o ano de 2007 – grupo de 12 estudantes; 3º- estudantes indicados pelo grupo como seus representantes para a atividade de livre inspiração no grupo focal – grupo de 9 estudantes; 4º- estudantes presentes nas atividades de livre inspiração no grupo focal – grupo de 7 estudantes.

A participação na sequência das atividades acabou por definir um grupo de sete sujeitos⁹ da pesquisa, estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos do Campo assim constituído:

NOME ¹⁰	IDADE	RESIDÊNCIA	LOCALIDADE	ESCOLARIDADE
Jéssica	59	Canoinhas	Pré-Assentamento Herdeiros de Alzemirol de Oliveira	2 meses de aula
Denis	39	Canoinhas	Pré-Assentamento Herdeiros de Alzemirol de Oliveira	Interrompeu a 3ª série
Edi	52	Canoinhas	Pré-Assentamento Herdeiros de Alzemirol de Oliveira	6 meses de aula
Izabel	35	Santa Cecília	Assentamento Vida Nova	Concluiu a 2ª série
Marta	49	Santa Cecília	Assentamento Vida Nova	Concluiu a 4ª série
Karina	51	Santa Cecília	Assentamento Vida Nova	Concluiu a 2ª série
Tani	59	Rio Negrinho	Acampamento Edson Soibert	Não estudou até então

Os primeiros passos que delimitaram a realização desta pesquisa foram movidos pela necessidade de um levantamento numérico dos estudantes que o PRONERA atingira de 1999 a 2005 em Santa Catarina. Para tanto, levantei informações que datavam de 1999, quando o Programa tinha como sede a Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, até o último projeto concluído pela UFSC em 2005. Nesse levantamento foram correlacionados três pontos: a demanda inicial apresentada pelo MST; número efetivo de matriculados; número de

⁹ Em resposta às resoluções 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde e como a pesquisa envolve seres humanos com utilização de imagens fotográficas tomadas pelos sujeitos de pesquisa e pela pesquisadora, foi solicitado que o grupo de estudantes/sujeitos da pesquisa assinasse o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (anexo 01) para participar da presente pesquisa e para uso das fotografias na pesquisa. Submetido à análise do Comitê de Ética da UFSC, de acordo com as resoluções supracitadas, o projeto desta pesquisa foi aprovado em dezembro de 2007, cujo parecer está registrado no Conselho Nacional de Saúde sob número 309/07.

¹⁰ Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos da pesquisa.

estudantes que concluíam os projetos desenvolvidos e em andamento. O levantamento evidenciou um índice médio de 55,4% de evasão de estudantes de EJA nos projetos do PRONERA até então desenvolvidos, em Santa Catarina, pela UNOESC e pela UFSC.

O intuito de efetivar uma leitura para além desse índice numérico e suas justificativas institucionais, assim como utilizar a fotografia como recurso metodológico, levou-me a sistematizar, à época, um anteprojeto de pesquisa no qual problematizava a questão da “evasão”. Desde o início dos meus estudos queria ouvir o que os sujeitos do campo pensavam sobre a evasão nas turmas de EJA em seus assentamentos e/ou acampamentos. Para tanto, após estudos e planejamento, fui a campo propor a pesquisa que, para aquele momento, consistia em estabelecer o “contrato” apresentando a proposta de pesquisa e solicitando que os estudantes de cada uma das três turmas de EJA retratassem o que em grupo fosse considerado como significativo da evasão.

Ao iniciar a coleta dos dados, fui com a certeza que a minha questão de pesquisa – Qual a significação atribuída ao abandono da escolaridade em programas do PRONERA na região Norte de Santa Catarina? – seria respondida pelos participantes da pesquisa, por acreditar que tudo o que havia para ser dito se encontraria num enunciado proferido ou retratado. Tal certeza “caiu por terra” ao me dar conta de que o pesquisador é também partícipe da pesquisa que, como sujeito “falante”, constitui-se durante a pesquisa do mesmo modo que o sujeito de pesquisa também se transforma pelo contato com o pesquisador. Deparei-me com as *contrapalavras* dos sujeitos da pesquisa, com suas respostas e questões, objetivadas ou não. Elas mostravam que, para compreender a evasão nos programas que levavam a escolaridade aos assentamentos, era necessário, antes de tudo, escutar os sujeitos do campo na perspectiva da escolarização.

Essas *contrapalavras* tiveram mais espaço de escuta na minha segunda ida a campo. Nessa etapa de coleta dos dados, utilizei como recurso a entrevista coletiva (KRAMER, 2003, p. 64), quando, pela interação palavra-fotografia, os estudantes compartilharam a intencionalidade do enquadramento fotográfico, atribuindo, verbalmente, sentido às fotografias que haviam produzido após a primeira ida a campo e que agora viam reveladas. Ao transcrever as informações desta entrevista coletiva, apresentaram-se os primeiros indícios de que a evasão era o foco da pesquisadora, mas não dos sujeitos da pesquisa. Eles explicitaram prontamente os sentidos

atribuídos às suas próprias fotos, dando ênfase às fotos que registravam não só a própria permanência na turma, mas também o alcance da escolarização no cotidiano de cada um deles. Dei-me conta que a evasão, como decorrência das inúmeras interrupções na trajetória de vida escolar daqueles estudantes de EJA do Campo, era parte do seu percurso de vida, mas não era a “fala” maior desses estudantes adultos que agora permaneciam nas turmas de EJA. Além disso, por estar imersa no trabalho de coordenação do PRONERA, eu me aproximara de quem estava frequentando as aulas e não de quem já as abandonara.

O exercício passou a ser buscar o sentido que eles atribuíam à escolarização em suas vidas, pois a questão de pesquisa, bem como sua problematização, não se daria pelos percentuais de evasão, mas sim pela voz daqueles que permaneciam nas aulas e não compunham as estatísticas de evasão. Responder às questões sobre a desistência de seus companheiros era responder a uma pergunta feita por alguém que falava do lugar de coordenação de um projeto do PRONERA com problemas de continuidade¹¹ nos assentamentos, pré-assentamentos e acampamentos. Assim, corria o risco de estar reprisando o silenciamento já imposto àqueles que não tiveram acesso, não à escolarização, mas também a ler e escrever de “própria voz” o próprio texto, um de seus direitos pela própria passagem sua pelo mundo. Deparei-me na condição de *dar* voz aos estudantes adultos para que eles falassem o que a pesquisadora queria ouvir e eles, por sua vez, me mostraram que já tinham voz, o que não tinham era espaço de escuta. Tomada pela função de coordenação do PRONERA, não me reconhecia como pesquisadora. Não me distanciara de uma das obrigadoriedades decorrentes da função de coordenação que era prestar contas ao órgão financiador – INCRA – já que o repasse do financiamento é controlado por relatórios trimestrais baseando-se no número de alunos/ano apresentado pela demanda do MST e pelas matrículas e presença às aulas registrada em diário. Para que o enurdecimento àquilo que eu buscava ouvir no campo desse lugar à escuta do que o campo trazia, ao distanciar-me do lugar de coordenação do PRONERA foi possível problematizar, pela voz dos sujeitos da pesquisa, a minha própria voz. Assim, ao invés de falar e escutar *sobre* a escolaridade no campo, comecei, *com* os sujeitos da pesquisa a ouvir, fotografar, falar, escutar *dos/das* estudantes adultos o que pensavam e como se sentiam em relação ao próprio percurso de escolarização.

¹¹ A continuidade do Projeto estava ameaçada em decorrência de atrasos no repasse das parcelas devidas pelo INCRA, conforme discriminado no Capítulo 3 – seção 3.3.2.4.

Instaurou-se, assim, uma outra relação “entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer, uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber” (AMORIM, 2004, p. 31). Passei a vê-los exotopicamente¹² e (ad)mirá-los pelas suas falas, pelas suas trajetórias de vida, pelo que plantavam, pelo que colhiam, pelo modo penoso como escreviam suas primeiras palavras, pelos seus horizontes de futuro, pelas fotos que foram “tirando”, mas sobretudo como sujeitos da pesquisa. A partir de então, o foco da pesquisa não se centrava mais na evasão, ou seja, a questão que os sujeitos de pesquisa mostravam ser importante para esta pesquisadora foi compreender *com* e *como* estes sujeitos do campo que não compõem as estatísticas de evasão das turmas de EJA no PRONERA, se ouvidos, poderiam contribuir para uma melhor compreensão das formas de produção de sentido nessa modalidade educacional no campo.

Essa postura se constituiu e necessariamente perdura até hoje, por compreender que “cada um de nós, daqui onde está, tem sempre apenas um horizonte; estamos na fronteira do mundo em que vivemos - e só o outro pode nos dar um ambiente, completar o que desgraçadamente falta ao nosso próprio olhar” (TEZZA, 2005, p. 211) e que, na presente pesquisa, se complementou frente a uma realidade articulada pela conexão entre os primeiros dados da pesquisa. Para que fosse possível embrenhar-me na possibilidade de compreender os sentidos a cerca do lugar da escolarização para estes estudantes adultos do campo e poder apreender os sentidos atribuídos por quem nela permaneceu, foi necessário acompanhar as três turmas de EJA por um tempo não decidido *a priori*, mas que abriu possibilidades de adentrar e distinguir as diferentes vozes que constituem a polifonia dos sujeitos da pesquisa. Como não parti de categorias definidas *a priori*, o tempo específico para a coleta dos dados - janeiro a novembro de 2007 - antecedido por um ano de aproximação, oportunizou uma rica convivência que auxiliou numa melhor compreensão das distintas realidades que expressavam

¹² Princípio bakhtiniano, a exotopia pode ser compreendida como “o estar do lado de fora” não coincidindo nunca com o outro, ou seja, só um outro pode nos dar acabamento e somente nós poderemos dar acabamento a um outro. Cada um de nós se situa numa determinada paisagem e necessita do outro para completar o que falta à nossa visão desta paisagem em que nos encontramos. Esse conceito que exprime o quanto cada um de nós precisa do outro para se ver a si próprio é assim formulado por Bakhtin(2003): “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim nossos horizontes concretos, efetivamente vivenciáveis não coincidem [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2003, p. 21).

uma perspectiva da realidade investigada. Por isso foi importante e necessário, para fins da pesquisa, acompanhar o projeto em seus dois anos de execução, tempo em que se criaram as condições que me permitiram rever os objetivos iniciais da pesquisa, bem como problematizar e fortalecer o sentido de ser pesquisadora.

A mudança de foco da pesquisa – do sentido da evasão para o sentido da permanência – que anunciava necessariamente um “recontrato” na pesquisa se fortaleceu quando fui aos assentamentos e acampamentos fazer as entrevistas individuais, neste momento já com outras escutas e outras falas que no processo foram se constituindo. Assim, com a transcrição das entrevistas, tanto as coletivas/fotográficas quanto as individuais, constituiu-se a necessidade de reunir num só grupo todos os sujeitos da pesquisa, estudantes de três distintas turmas de EJA e moradores de três distintos municípios. Para tanto, foi constituído um terceiro momento de pesquisa, adaptado livremente na técnica de grupo focal¹³, que procurou contemplar a dialogia e a alteridade na pesquisa entendendo que o sentido é construído *com* o outro e não *para* um outro.

Com isso demarcado e antes de passar aos dados que, pelo trabalho livremente inspirado no grupo focal, constituíram os enunciados verbais e fotográficos analisados na presente pesquisa, considero importante “ajustar teoricamente as lentes” que deram guarida à constituição da pesquisadora e da análise, já que a pesquisa guarda a “especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante” (AMORIM, 2002, p. 10). Ou seja, a significação não está nem na palavra, nem nos atos de fala, nem na alma do falante, nem nas fotografias nem na palavra ou mesmo na alma do interlocutor. Mas antes ela é o efeito produzido pela e na interação entre locutor e interlocutor na forma de compreensão responsiva, em enunciados fotográficos e verbais proferidos e realizados nesta pesquisa.

¹³O grupo focal, como estratégia de coleta de dados, foi aqui utilizada pela ênfase dada à interação grupal e por “permitir compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

1.3 O foco na coleta e análise dos dados

Mas como é possível observar alguma coisa
deixando à parte o eu?
De quem são os olhos que olham?
(CALVINO, 1994, p. 102)

Explicitar o método de trabalho decorre de um exercício onde “são necessários meios especiais de análise científica para pôr à nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações” (VIGOTSKI, 1994, p. 83). Assim, para buscar explicitar o modo de pensar dos homens e mulheres é inevitável analisar o que engendra as relações sociais nas quais estes são simultaneamente constituídos, constituindo-as. Portanto, sem “deixar à parte o eu”, é necessário explicitar qual o lugar teórico ocupado, ou melhor, “de quem são os olhos que olham”. Isto implica que explicitar o método de investigação

torna-se um dos problemas mais importantes de todo o empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 1994, p. 86).

Essa demarcação vigotskiana dá à explicitação de método a devida relevância numa pesquisa, remetendo-nos a compreendê-lo como um modo de apreendermos o real no qual e pelo qual se expressa a perspectiva de mundo de quem pesquisa. Deste modo, para assim ser compreendido, o método nas ciências humanas deve estudar “o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação” (FREITAS, 2002, p. 24). Para compreender esse processo contínuo que é a complexidade humana, esta pesquisa encontra suporte na perspectiva histórico-cultural que tem como principal meta compreender a concretude “do fenômeno estudado sem perder a riqueza da descrição e avançar para a explicação” (FREITAS, 2002, p. 23), pois “a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 1994, p. 82).

Deste modo, fica evidente que o método, para o trabalho do pesquisador nas ciências humanas, deve conter simultaneamente a compreensão do fenômeno externo como expressão e produto daquele

sujeito que, circunscrito pelas condições anteriores, também o é na relação com o pesquisador, e a certeza que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 1994, p. 85).

Em consonância com esta “certeza” não apriorística, o plano metodológico deste estudo referenda-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa que, conforme Minayo

se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

Nesse sentido, a situação de pesquisa é aqui tomada como uma arena onde muitos discursos se confrontam, tanto do pesquisado quanto do pesquisador, e na qual interagem e se influenciam mutuamente, aproximando-se ao dito de Amorim (2004, p. 28): “o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa”.

Deste modo, rompe-se a concepção monológica, pautada na relação *sujeito objeto* própria das ciências exatas, instaurando-se uma relação *entre sujeitos* que pressupõe dois sujeitos, duas consciências, o que torna a pesquisa nas ciências humanas dialógica.

A perspectiva histórico-cultural, enraizada em pressupostos marxistas, embasa os aportes teóricos e metodológicos da obra de Vigotski como também de Bakhtin rumo à superação da dicotomia social/individual, presente nas pesquisas de cunho positivista, valorizando, deste modo, os processos interativos como construtores do conhecimento humano, sempre expressos significativamente e, portanto, dialogicamente. Nestes termos, a ação humana é marcada dialógica e alteritariamente, pois assume como constitutiva, da relação sujeito de pesquisa e pesquisador, o lugar exotópico que funda uma perspectiva de análise marcada pela compreensão de que são mutuamente sujeitos produtores de sentido.

Assim, e em coerência com os pressupostos teóricos adotados, buscando compreender¹⁴ e “analisar processos e não objetos” (VIGOTSKI, 1994, p. 81), esta pesquisa esteve atenta à chamada que Bakhtin/Volochínov, (2004, p. 148) faz ao “erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, [que] é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo”. No exercício da análise do contexto narrativo, cabe ao pesquisador verificar como este influencia e é influenciado pelo discurso que é o objeto específico das ciências humanas “ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador” (AMORIM, 2002, p. 10).

Pode-se depreender daí uma compreensão responsiva por parte do pesquisador, a qual se constitui como sendo de ordem dialógica. Ou seja, o pesquisador, tanto quanto o sujeito da pesquisa, conforme Amorim (2004, p. 259), “interferem e produzem efeitos de sentido na palavra enunciada”.

O espaço discursivo da pesquisa é um espaço onde ambos são sujeitos, sujeitos que falam; ao pesquisador cabe, responsivamente, analisar a palavra do outro enquanto enunciado e não enquanto frase monológica, porque para Bakhtin (2003, p. 332) todo pesquisador “não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado”. Isto faz o pesquisador das ciências humanas se deparar com “o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 380).

Fundamentada no pensamento bakhtiniano, Amorim (2004) nos ajuda a compreender a importância de separar as vozes do pesquisador das vozes dos sujeitos da pesquisa. Se o pesquisador tomar a voz alheia como própria, ele corre o risco de reduzir o discurso do outro ao de quem o estuda, ignorando, que o trabalho do pesquisador se realiza com um sujeito produtor de discurso e não com o discurso descolado das suas condições objetivas e subjetivas de produção. Essa é a condição do trabalho de pesquisa/análise nas ciências humanas; “Daí concluímos que a interpretação dialógica não conduz à fusão ou à confusão entre os textos. Ao contrário, ela deve fazer entender duas vozes” (AMORIM, 2004, p. 192).

Tornar-se estrangeiro, ou seja, construir uma interpretação dialógica, mesmo sendo e estando envolvida no universo pesquisado –

¹⁴ Conforme Amorim (2004, p. 190), Bakhtin usa os termos compreender e interpretar como equivalentes.

no caso desta pesquisa, na coordenação do PRONERA – é possível quando a pretensa neutralidade e objetividade para encontrar, compreender, ouvir, explicar e traduzir o objeto das ciências humanas “caem por terra”, pois o horizonte apreciativo do pesquisador, na perspectiva das ciências humanas, é constitutivo dos sentidos que são por ele pesquisados ou, seguindo Bakhtin (2003, p. 329), “pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado, do texto (ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes), entra nele como um novo participante”. Nessa perspectiva, a pesquisa exige levar em conta o contexto dos sujeitos de pesquisa considerando que o trabalho do pesquisador demanda um necessário distanciamento rumo ao que Amorim (2004) chama de “suspensão da evidência”, de modo que “[a] atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo” (AMORIM, 2004, p. 26). Uma relação que se coloca entre o “hospedar e o receber” possibilita suspender a habitualidade da relação em cada momento dos encontros entre os sujeitos de pesquisa. A pesquisa então é marcada pelo desconhecido que se quer conhecer, pelo que está a ser desvelado com os sujeitos que produziram determinado discurso e em relação ao qual o pesquisador deverá colocar-se exotopicamente. O conceito de exotopia, fundamental ao se discutir a função do pesquisador, torna-se especial quando se toma a decisão de pesquisar um tema que é parte do próprio campo de trabalho onde o pesquisador atua profissionalmente.

Bakhtin usou o conceito de exotopia nas ciências humanas inicialmente ao referir-se à criação artística, mas, no texto *Metodologia das Ciências Humanas* (2003, p. 393/410), utiliza-o na discussão inerente ao trabalho da atividade da pesquisa. Tal conceito é assim compreendido por Amorim (2003, p.14): “exotopia significa desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Esse lugar exterior permite, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. Na esteira baktiniana, o sujeito não é a fonte primeira do sentido, mas antes emerge do outro, pois só é possível compreender seu nascimento numa perspectiva social. O sujeito, portanto, é marcado/constituído ou, ainda, só é “nascido” pelo que o outro sabe e vê dele a partir de uma posição exterior. Essa incompletude encontra no princípio da alteridade a completude inconclusa que só o outro exotopicamente pode lhe proporcionar enquanto acabamento provisório. É o olhar do outro que me completa, uma completude inacessível a mim mesmo, pois eu mesmo não posso preencher, é o

outro que pode me dar acabamento, ou seja, “ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este ‘acontecimento’ nos mostra a nossa incompletude e constitui o *outro* como o único lugar possível de uma completude sempre possível” (GERALDI, 2003, p. 44) e provisória. O acabamento é um conceito elaborado por Bakhtin no contexto dos estudos estéticos: o autor daria acabamento a sua personagem. Neste sentido, o acabamento é dado de fora, é da alçada de quem está de fora, ou ainda, de quem está exotopicamente colocado. No mundo ético, há sempre horizontes de possibilidades e os acabamentos aí obtidos são sempre provisórios. Por isso a pesquisa exige

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Dessa definição, pode-se entender como condição de pesquisador saber/aprender a ver de onde o outro vê, numa relação constituída pela alteridade, permitindo ao pesquisador ver pelo estranhamento o não visto, tendo assim o excedente de visão como possibilidade de produção do conhecimento. De acordo com Amorim (2004, p. 194), “Uma vez que um texto só pode se dizer através de um outro e que, a cada vez que é lido, um novo sentido se revela. [...] nisso consiste a maior parte da atividade do pesquisador em ciências humanas: reler e reescrever”. Manter e sustentar a bivocalidade entre as vozes dos sujeitos de pesquisa sem que uma ensurdeça a outra é o exercício dialógico constituído pela exotopia. Nessa perspectiva, os discursos, tanto dos sujeitos da pesquisa quanto do pesquisador (também um sujeito da pesquisa), estão em processo de transformação, pois o discurso expresso por um se constitui também *do* e *no* discurso do outro que o transpassa e de certo modo condiciona o discurso do eu, do tu e do nós.

Assim, diferenciados saberes se encontram no espaço de pesquisa e demarcam o seu caráter dialógico onde inexistente alguém que observa e outro que é observado. O caráter dialógico pressupõe a manutenção da tensão entre essas duas diferentes vozes, rejeitando tanto a ilusão da transparência e da neutralidade, quanto a fusão dos diferentes pontos de vista já que aos pesquisadores cabe, como dever, “fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu

contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver” (AMORIM, 2006, p. 100).

Nesse sentido, é possível ainda dizer que o pesquisador é aquele que recorta, congela um momento do viver ao atribuir sentidos ou ao procurar o sentido na sua permanência, mesmo sabendo que o sentido nunca é permanente. Os sentidos são provisórios e estão relacionados ao lugar, ao horizonte que ocupa e de onde fala o pesquisador, de modo que o foco dos estudos, nessa perspectiva, estará sempre sobre e entre as relações dos sujeitos entre si e destes com o mundo. Por isso o trabalho analítico do pesquisador nas ciências humanas consiste num processo interpretativo dos enunciados dos sujeitos que exprimem a si mesmos em suas marcas de pertencimento objetivadas por meio dos seus enunciados.

A perspectiva de análise que dá sustentação à presente pesquisa reconhece que a compreensão que cada sujeito tem de si deriva dos repertórios constituídos pelas palavras, pelo olhar, pelo toque e pelas imagens sempre na relação *com* e a *um outro*, e aqui em especial “pesquisador e sujeito de pesquisa estão em condição de intersubjetividade onde, necessariamente, não há *eu* que não se constitua na relação com um *tu*” (AMORIM, 2004, p. 89).

Nesse sentido, tomando a linguagem como “matéria significante” (AMORIM, 2002, p. 10) e por sua vez como discurso produzido pelos sujeitos axiologicamente demarcados, ao buscar referências metodológicas para compreender analiticamente “como o dito se relaciona com o não-dito” (VOLOCHÍNOV/BAKHTIN 1926, p. 05), encontro suporte em Brait (2006). Essa autora, apoiada na densa produção teórica dos membros do Círculo de Bakhtin, sustenta que, mesmo sem ter sistematizado um método de análise, a produção desse “conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso” (BRAIT, 2006, p. 09). Nessa perspectiva e a partir dessas referências, o procedimento analítico fundamental é “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2006, p.24).

Com tal afirmação, Brait (2006) enfatiza a superação proposta pela teoria bakhtiniana na que diz respeito à dicotomia sujeito/objeto na pesquisa e propõe, com esse viés teórico, a entrada do pesquisador num “aspecto menos estudado da vida do discurso. Não é o mundo dos tropos, porém o mundo dos tons e matizes pessoais, mas não em relação aos

objetos (fenômenos, conceitos) e sim ao mundo das personalidades dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 391).

Diante do exposto, busquei instrumentos para compor um *corpus discursivo* que privilegiasse a conjugação entre os enunciados verbais e fotográficos, ou seja, procurei *entre* os enunciados as convergências que podem permitir melhor compreender os sentidos que os sujeitos de pesquisa atribuíram à escolarização. Essa perspectiva centra-se na compreensão de que “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isolados nem totalmente separados dele” (BAKHTIN, 2004, p. 38), “em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social” (BAKHTIN, 2004, p. 117).

Nesse sentido, este percurso investigativo orienta-se por tomar a condição de produção e interpretação das fotografias como enunciados determinados “não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (BAKHTIN, 2004, p. 128).

Ao conjugar os enunciados das entrevistas individuais, coletivas e da livre inspiração no grupo focal com o próprio produto fotográfico dos autores das fotografias¹⁵, busquei, pelo intercâmbio das posições de autor e contemplador, possibilitar aos estudantes das turmas de EJA compartilhar com o grupo e com a pesquisadora os sentidos que historicamente os constituíram frente as suas trajetórias, possibilidades e interrupções em sua escolarização.

Entendendo como manifestações discursivas tanto enunciados fotográficos quanto verbais, tomo-os como forma de produção de sentidos em resposta à solicitação de pesquisa. Assim, esta pesquisa tem seu foco de análise no compartilhamento das convergências presentes

¹⁵ “O poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 9). Assim como o poeta que elege as palavras a partir da fala da vida em seus enunciados concretos e não do dicionário, também assim reconheço que as imagens fotográficas, selecionadas pelos sujeitos de pesquisa, do contexto extraverbal, tornam a foto plena de sentido para seu autor (bem como para quem a recebe e a contempla). O mesmo autor corrobora minha afirmação quando diz que o discurso verbal não é auto suficiente enquanto possibilidade de existência, porque “ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com a situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder a sua significação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 4).

entre enunciados fotográficos e enunciados verbais que foram transcritos após a coleta de dados, ocorrida durante o trabalho livremente inspirado no grupo focal. Partindo dessa referência e com base no que a teoria de Bakhtin (2004) e seu Círculo podem apontar, busquei os indícios interpretativos ao:

- Analisar o entrelaçamento das dimensões verbal e visual (sem neutralizar as peculiaridades das duas formas) das narrativas ou de outros elementos presentes nos enunciados que possam explicitá-los axiologicamente e que, confrontados, podem “falar” como enunciados com vistas a possível compreensão dos sentidos produzidos acerca da escolarização em estudantes da EJA do Campo.

Ainda é importante salientar que os enunciados recortados do *corpus discursivo* para a análise dialógica são parte de um contexto específico e que não esgotam a complexidade da questão pesquisada. Assim, ancorada na discussão dos pressupostos apresentados, considero que tanto a postura metodológica da investigação quanto a escolha e tratamento analítico do “objeto” estudado estão imbricados e em conformidade com a abordagem teórica eleita, sabendo que tais pressupostos

servem como lugar em que se explicita o modo como o outro é representado. Servem também, na medida em que fracassam, para indicar o grau de alteração que a pesquisa e o olhar do pesquisador puderem sofrer. É através deles que posso olhar o outro e, paradoxalmente, defrontar-me com a alteridade pela descoberta dos pontos cegos (AMORIM, 2003, p. 31).

Na busca desses “pontos cegos”, privilegiei a ótica dos sujeitos da pesquisa, sem me furtar à tarefa de interpretação própria ao pesquisador. O processo investigativo que aqui assumo valoriza a condição interpretativa na qual o pesquisador, em seu “exílio deliberado”, experimenta e exercita a condição de ser ao mesmo tempo “hóspede e anfitrião”, que ao buscar “a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos” (BAKHTIN, 2003, p. 399).

Na tarefa de análise, além de buscar a interrelação das informações empíricas com os estudos teóricos, buscou-se adentrar de modo consistente na realidade que ora se apresenta à pesquisa na forma

de palavras e fotografias significadas por seus produtores e que aqui são tomadas como linguagem que exprimem no discurso as condições e os meios fazendo “o meio material, que atua mecanicamente sobre o indivíduo, começar a falar, isto é, descobrir nesse meio a palavra em potencial e o tom, de transformá-lo no contexto semântico do indivíduo pensante, falante e atuante (e também criador)” (BAKHTIN, 2003, p. 404).

A seguir situo o processo de coleta dos dados da pesquisa em seus três momentos. Evidencio o terceiro momento quando, durante três dias de trabalho livremente inspirado no grupo focal, se constituíram os enunciados-resposta às questões da pesquisa.

1.4 Na partilha de vozes e fotografias: o retrato coletivo

Os procedimentos que levaram à composição do *corpus* investigativo desta pesquisa foram: a) entrevistas individuais e coletivas e o trabalho inspirado na técnica do grupo focal; b) anotações da pesquisadora das observações feitas durante a pesquisa; c) gravação em áudio e vídeo das entrevistas e do grupo focal; d) tomadas fotográficas; e) análise das fotografias produzidas pelos estudantes pesquisados. O processo da coleta desses dados ocorreu em três momentos¹⁶, conforme especificado a seguir:

- 1º Momento:** organização das informações preliminares;
 - levantamento numérico dos estudantes no PRONERA/SC;
 - preparação primeiro campo.
- 2º Momento:** trabalho de Campo que se subdivide em quatro etapas:
 - 1ª etapa: Proposta de pesquisa aos três grupos;
 - 2ª etapa: Produção coletiva das fotos em cada uma das três turmas de EJA;
 - 3ª etapa: Devolução das fotos, entrevista coletiva;
 - 4ª etapa: Entrevistas individuais.
- 3º Momento:** Atividade de livre inspiração no Grupo Focal.
 - 1ª etapa: Grupo Focal¹⁷;

¹⁶ O detalhamento sobre esses momentos pode ser consultado no anexo 3.

¹⁷ Nessa atividade estiveram presentes a orientadora desta tese, Prof. Drª Silvia Zanatta Da Ros e uma bolsista, sendo que esta última deu suporte técnico às gravações e a estrutura de acolhimento do grupo em Florianópolis.

- 2ª etapa: Retorno a campo (entrevistas com moradores);

Este terceiro momento da coleta de dados, em especial a sua 1ª etapa, foi realizado com o propósito de consolidar, com o grupo de sujeitos, o “recontrato” de pesquisa, por meio da retomada da temática problematizada pelos enunciados verbais e fotográficos, sendo estes últimos produzidos por eles e pelos demais estudantes de cada uma das turmas de EJA¹⁸.

A opção por retomar os enunciados verbais e fotográficos dos sujeitos da pesquisa pela livre inspiração do grupo focal, além de “trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2005, p. 7), permitiu observar, em movimento, as relações que se estabeleceram intra-grupo. A relação dos pressupostos teóricos bakhtinianos com a estratégia do grupo focal torna-se possível uma vez que o fio condutor de todo pensamento de Bakhtin é marcado pela interação verbal e seu caráter dialógico onde sujeito e social são mutuamente constituídos.

Entendendo os dois primeiros momentos como elos precedentes e constitutivos do discurso produzido neste 3º momento de geração dos dados, considero relevante detalhar, resumidamente, aqui o trabalho inspirado na técnica do grupo focal, desenvolvido com os sete sujeitos da pesquisa. Para concretizar este 3º momento da pesquisa, optei por reunir, durante três dias em Florianópolis, os representantes eleitos coletivamente nas três turmas de EJA. Este 3º momento marcou uma grande novidade, tanto para esta pesquisadora quanto para os estudantes, pois até então eu havia percorrido os 600 km entre Florianópolis e os três municípios de origem das turmas de EJA. Neste terceiro momento, isto se inverteu: os sete sujeitos da pesquisa se deslocaram dos seus assentamentos, acampamentos e pré-assentamento até Florianópolis. Essa etapa da pesquisa proporcionou, além de um primeiro encontro entre os sete sujeitos da pesquisa e, destes como um grupo com a pesquisadora, a sua primeira viagem à capital do Estado e para alguns o momento de conhecer e “*botar os pés na areia deste marzão*”, conforme disse Marta.

Escolhidos os três representantes de e com cada uma das três turmas e organizado todo o suporte para recebê-los¹⁹ em Florianópolis,

¹⁸ As considerações sobre os enlces constitutivos desse momento já foram apresentados no item 1.2: **Nas vozes dos sujeitos os contratos e recontratos da pesquisa.**

¹⁹ Conforme discriminado no anexo 3, o local escolhido para alojar o grupo situa-se ao lado do campus universitário e oferecia alimentação, pernoite e salas para o trabalho em grupo. Esse aspecto facilitou não só a parte organizativa do trabalho de pesquisa, mas em especial a interação dos representantes das três turmas de EJA, sujeitos da pesquisa, que até então não se

como deslocamento da sua comunidade até a cidade mais próxima (não há ônibus nas suas comunidades pesquisadas que faça tal conexão): passagem; estadia; transporte para atividades urbanas; alimentação; máquina fotográfica e câmara de vídeo, entre outras, iniciei o planejamento desse momento de pesquisa com as três questões que emergiram na voz dos sujeitos da pesquisa na coleta de dados durante as idas a campo: importância da EJA; desistência da EJA e sentido da permanência na EJA. Como desdobramento das questões norteadoras acima elencadas, na interação dos enunciados verbais e enunciados fotográficos como dispositivos de diálogo entre os estudantes de EJA do Campo, utilizando como estratégia metodológica uma livre adaptação do grupo focal, definiram-se as linhas gerais para esta atividade de pesquisa proposta a seus sujeitos (anexo 3).

Tendo em vista que os sete sujeitos da pesquisa não conheciam a capital do Estado e destes somente dois conheciam o mar, conforme Edi, “*só de vista*” e, por solicitação dos mesmos foi programada uma atividade de passeio/pesquisa pela ilha. Terminado o reconhecimento das questões afetas ao contexto imediato da sua estadia em Florianópolis, foi feita uma retrospectiva do modo como, pelas suas vozes, fui compreendendo os enunciados-resposta às questões levadas nas duas idas a campo em cada uma das três turmas de EJA e que antecederam e constituíram a necessidade deste terceiro momento de pesquisa, no qual pudéssemos reunir os representantes das três turmas de EJA. Para tanto, disse-lhes que nos enunciados-resposta, verbais e fotográficos, coletados até então ficou evidenciado, em suas vozes, mais o sentido que cada um atribuiu ao fato de ser estudante da EJA do que propriamente sobre os companheiros que abandonaram as aulas de EJA. De modo que o abandono das aulas de EJA estaria presente durante o trabalho de livre inspiração no grupo focal, mas o que cresceu em importância para esta pesquisa foi: vocês, que não compõem o grupo de estudantes que se evadiu das aulas, ao serem ouvidos, podem contribuir na compreensão das desistências e na elaboração de importantes encaminhamentos do ponto de vista dos próprios estudantes da EJA do Campo.

conheciam. Nesses três dias, os sete sujeitos da pesquisa puderam por entre as rodas de chimarrão e as trocas de visitas aos quartos do alojamento, intercambiar informações sobre o Movimento, descobrir parentescos, trocar receitas culinárias e de sabão caseiro, chorar as saudades de casa, além dos afetos e delicadezas que se mostraram fortalecidos em cada um dos três dias de trabalho.

Compreendendo que o sentido se constrói no encontro/confronto entre diferentes vozes reveladas em ato dialógico, a dinâmica proposta para os três dias de trabalho consistiu em deflagrar, pelos enunciados fotográficos, discussões que não buscavam propriamente um consenso do/no grupo, mas antes voltado para a emergência da voz própria, o que, por convergência ou confronto, colocaria em pauta a escolarização na EJA do Campo.

No primeiro dia, foi entregue a cada sujeito de pesquisa um envelope contendo cópias, no tamanho 10x15, da produção fotográfica da sua turma de EJA (turma da qual eram representantes) e dentre elas deveriam escolher as fotos que, respondendo à pergunta de pesquisa de cada um dos dias de trabalho, mediarão as atividades em grupo. Transcrevo a seguir, na forma de tópicos, um resumo construído com os sujeitos da pesquisa ao final de cada um dos três dias de trabalho e que indica, além da pergunta norteadora, o sentido que em grupo foi atribuído oralmente aos enunciados fotográficos em resposta à questão posta em cada um dos três dias de trabalho que, por sua vez, é parte constitutiva das análises desta tese.

Primeiro dia - 1ª questão: O que as fotos escolhidas têm a ver com a importância da EJA para a vida de cada um de vocês?

Síntese das respostas - Aprender a fazer o planejamento da vida através do ensino; estudo tem que comover as pessoas; sustento; futuro; solidariedade; repartir; união; depende dos outros e dos instrumentos usados; interação; trocar as ideias; aprender a aplicar e reivindicar o fomento; saber mais; respeitar as diferenças; aprender outras formas de estar junto; devolver a coragem.

Segundo dia - 2ª questão: O que na foto melhor representa a desistência dos estudantes das aulas de EJA?

Síntese das respostas - Humilhação por não saber; vergonha por não saber; não gostar do interior; ter governantes que não envolvem os jovens que ficam sem ocupação; por separar o trabalho da vida, não há mais exemplo da família trabalhando junto; ser tratado como criança; descompromisso do professor; trabalhar fora do assentamento; a sobrevivência é mais importante; o professor que não experimenta outras formas de ensino; achar que idade mais avançada não aprende.

Terceiro dia - 3ª questão: O que vocês querem - qual é o sentido - e esperam com as aulas de EJA nos seus assentamentos e acampamentos?

Síntese das respostas - Como resposta a esta última pergunta foi feita em grupo uma composição fotográfica com as fotos escolhidas e

significadas no decorrer dos três dias de trabalho. Para iniciar os trabalhos deste terceiro dia, quando foi materializada a composição fotográfica, foram confirmadas verbal e visualmente as respostas-sínteses dos dois dias que o antecederam. A síntese da resposta para essa última pergunta foi transformada, pelo grupo, em enunciados escritos que emolduraram a composição fotográfica. Essas molduras – enunciados escritos – foram constituídas e escritas coletivamente quando da colagem das fotografias na cartolina. Convém salientar que essa composição fotográfica foi antecedida por uma discussão que coletivamente problematizou e definiu quais fotos fariam parte da mesma, objetivando-se por meio das fotografias dispostas e coladas no cartaz e pelos sentidos que a elas foram coletivamente sendo atribuídos. Assim, e já com uma prévia das fotografias, o grupo selecionou entre 8 tamanhos de cartolina que lhes foram disponibilizadas, um suporte compatível para a colagem das fotografias na cartolina escolhida coletivamente.

Para esse momento da pesquisa, o grupo estava sentado em torno de uma mesa onde puderam espalhar as fotos, buscando coletivamente expor e ampliar a atribuição de sentidos às fotografias selecionadas. À medida que se ampliavam as discussões sobre os sentidos que cada um atribuiu às fotografias, ou de qual delas selecionar para colar no cartaz, ou ainda sobre o que nele escrever, o grupo, inicialmente sentado, passou a levantar-se para melhor escolher as fotografias. A forma quadrada da mesa, com o grupo em volta dela, se por um lado criou a dificuldade de colocar as fotografias lado a lado, preservando a horizontalidade típica da maioria das composições fotográficas, por outro foi, ao buscar uma forma de composição onde todos tivessem acesso visual às fotos, o que deflagrou uma outra forma de articulá-las no suporte onde foram coladas, gerando então o que foi designado, para esta pesquisa, como Cartema. Esta designação deveu-se a disposição das fotografias nas quais se evidenciam fotografias justapostas por pontos ou partes que se repetem em determinadas fotos. Esses pontos de proximidade, ora ocorreram pelo encontro dos “céus”, ora pelas pontes, ora pelas árvores, ora pelos animais domésticos, ora pelos meios de transporte e o grupo que, por indicação de Edi, foi colocado no centro do Cartema por ser a “*foto do grupo, de nós todos unidos e que não desistimos*”.

A composição final, fotograficamente cartemizada, mas que foi sempre mediada pelos signos ideológicos passou, em seu processo de produção, por constantes transformações em seu arranjo e, pela

interação do grupo, foi sendo atualizada até constituir a forma final cartemizada para a análise. Durante o processo de escolha das fotografias que fariam parte do “cartaz”, os sujeitos da pesquisa as movimentaram constantemente sobre a cartolina. Isso favoreceu uma colagem cujas tentativas de justaposição e aproximação entre as fotografias ficaram evidentes e ocorreram até que o grupo dissesse “*agora já está bom!! podemos passar a cola nelas*”. Para tal composição o grupo selecionou 18 fotografias de um total de 58, das quais 30 foram tomadas no assentamento, no acampamento e no pré-assentamento e 28 retratadas durante o passeio/pesquisa ocorrido neste terceiro momento de pesquisa.

O modo como os sujeitos da pesquisa foram buscando formas de aproximação e colagem entre cada uma das 18 fotos dessa composição fotográfica sugeriu um caminho inspirado na técnica denominada Cartema. Conforme Alt (2005, p. 12), o Cartema é uma “criação artística do pernambucano Aloísio Magalhães (1926 - 1982) na década de 1970”. A palavra CARTEMA foi criada em 1974 pelo filólogo Antônio Houaiss (2001, p. 638) para designar a criação artística de Aloísio Magalhães como uma “colagem estruturada a partir da colocação, lado a lado, de cartões postais” que, em seu conjunto, formam uma nova unidade visual. Formado em direito, Aloísio Magalhães, voltou-se para as artes visuais, produzindo, entre outros trabalhos, o padrão monetário brasileiro em 1967. De acordo com o livro *Cartemas: a fotografia como suporte de criação* (FUNARTE, 1982), é possível compreender que “a ideia dos Cartemas ocorre a Aloísio Magalhães em 1970, quando observava, na Holanda, os demorados e complexos testes de impressão das notas de um cruzeiro” (1982, p. 01). Essa experiência influencia Aloísio Magalhães que, sempre voltado às “manifestações da cultura popular e com o desejo de interação com o coletivo” (ALT, 2005, p. 12) “cartemiza” o cartão-postal reproduzindo-o unitariamente. O uso de cartão-postal estava inserido no contexto artístico-brasileiro da época que, desde os anos 60, trazia objetos do cotidiano para dentro do discurso artístico.

Assim, a composição fotográfica produzida pelos sujeitos da pesquisa, doravante denominada Cartema, traz em si, como síntese dialógica, todo o percurso de coleta de dados constituído por esses sujeitos da pesquisa. Como enunciado-resposta verbal e fotográfico, esse Cartema compõe o *corpus* desta pesquisa, pois “aquilo que é criado em interação faz nascer outras (talvez, novas) possibilidades de significar, de assumir o diverso em termos de pensamento, tornando este

pensamento um ato que une abstrato e concreto, universal e particular” (DA ROS, 2006, p. 235). Desse modo, suportada pelas considerações bakhtinianas (2003, 2004) – em discussão nesta tese – que conferem à enunciação o lugar de unidade real da linguagem assumo, para esta pesquisa, o Cartema como sendo um grande enunciado na interação que o compõe verbal e visualmente.

Contudo, antes de passar a apresentar a análise do Cartema, o que será feito no 5º capítulo, convém explicitar o contexto de produção dos enunciados verbais e fotográficos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Assim, no próximo capítulo situarei o lugar a partir do qual os sujeitos da pesquisa se enunciam e são enunciados no que diz respeito: localização geográfica, às condições de acesso e à organização da turma de EJA em seus assentamentos, pré-assentamento e acampamento, bem como à singularidade de cada uma das trajetórias dos sete sujeitos da pesquisa pela escolarização na EJA do Campo.

2. EM RETRATOS: O CONTEXTO DAS VOZES PRÓPRIAS

Conforme Bakhtin, “a palavra dirige-se a um interlocutor” (2004, p. 112). Compreendê-la nesta perspectiva significa considerar quem a proferiu, para quem ela foi orientada e em que contexto enunciativo foi engendrada, assumindo que é dialogicamente que os sujeitos tomam suas posições no mundo. De modo que o dito, pode-se dizer, é determinado pelo lugar de onde foi dito, constituído por e entre discursos de acordo com os vestígios de diferentes tempos e espaços sociais.

Por conseguinte, o “sujeito bakhtiniano” não encerra em si a procedência do sentido. Esse sujeito, sempre dialógico, necessita dos outros para se constituir autor de si mesmo. Firmado no processo de interação social, constitui-se pelos e nos infinitos elos dos olhares, toques e vozes que se constituíram por e entre muitos *outros* de *outros*. Nesta perspectiva, concebe-se o sujeito em sua inteireza a qual é inerente seu inacabamento. Pode-se dizer que o reconhecimento do *eu* se dá no plano social e que, como tal, faz e é parte de uma realidade, marcada por um dado contexto histórico. Frente a esta perspectiva, a alteridade, condição do que é distinto, passa pelo princípio de que é na interação e no reconhecimento do outro e pelo outro que os indivíduos nascem e se constituem como sujeitos. É assim que o mesmo, imerso nas “dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas” (FARACO, 2003, p. 80).

Compreender e pesquisar com *um* outro, reconhecendo-o como sujeito do processo pesquisado, implica necessariamente explicitar o contexto discursivo de onde a Jéssica, a Edi, a Izabel, a Marta, a Karina, a Tani e o Denis, sujeitos do campo, expressam na forma de expectativas, desejos e retratos sua contrapalavra neste processo de pesquisa.

A produção dos enunciados destes sujeitos se dá no campo, compreendido como um espaço que vai além da produção agrícola. O campo é considerado um território de produção de sentidos. Para adentrar nos contextos particulares de enunciação não basta descrever onde os sujeitos moram, o que fazem e o que contam sobre suas vidas, mas antes, compreender as condições específicas de produção dos sentidos que guardam em si as vozes históricas que, refratadas, singularizam cada sujeito da pesquisa nos seus embates não só pelo

direito à terra, mas pelo direito a uma vida com escolarização. Nessa perspectiva, se entrelaçam os enunciados individuais com o horizonte social dos sujeitos. Falas nas quais os estudantes²⁰ apresentam aspectos da sua trajetória de vida ancorada na sua condição de camponês, estudante de EJA, vinculado ao MST e em interlocução com sua família, trabalho, comunidade, com ênfase na trajetória do processo de escolarização.

Apresento, a seguir, o contexto enunciativo que caracteriza as especificidades do assentamento Vida Nova, do pré-assentamento Herdeiros de Argemiro de Oliveira e do acampamento Edson Soibert: as histórias das suas formações; o lugar e as condições onde ocorrem as aulas de EJA; o histórico da constituição de cada uma das turmas de EJA e, em especial, pela voz de cada um dos sete sujeitos da pesquisa, as singularidades de cada trajetória pela escolarização. Pois compreendo que, para explicitar as condições concretas de produção dos enunciados, faz-se necessário conhecer os sujeitos em seus contextos de atuação, constituintes que são da construção de seu horizonte social. De modo que se possa ver e estar, conforme Manoel de Barros (2006, p. 10) com homens e mulheres “percorrido[s] de existências”.

2.1 Assentamento Vida Nova (Santa Cecília)

Situado na parte norte do município de Santa Cecília, encontra-se a 25 Km uma área de 698,3800 hectares referente ao assentamento Vida Nova. No ponto da BR 116, em direção ao norte do estado, onde há o acesso para o município de Timbó Grande, percorre-se 3 Km de uma estrada secundária para chegar ao assentamento, distante 383 Km da capital do estado. Fundado em 21 de junho de 1958, o município de Santa Cecília abrange uma área de 1.414 km² sendo que, conforme IBGE (2007), dos 15.311 habitantes, 78,48% estão na área urbana e 21,52 %, na área rural.

Conforme dados da VPC/INCRA (2007), a área do assentamento está locada na microbacia do rio Timbó, entre seus afluentes Arroio Floresta do Timbó e Campo Alto, a Oeste, e Arroio Caçador, a Leste. Neste sentido, a mesma fonte informa que os maiores problemas na

²⁰ Termo escolhido, nesta pesquisa, para denominar os sujeitos de pesquisa por melhor guardar o paradigma político-pedagógico da concepção de educação continuada ao longo da vida que, por sua vez distancia-se do termo aluno – sem luz – vinculado, na perspectiva desta pesquisa, à reparação e ao paradigma compensatório.

região do assentamento estão na poluição hídrica, causada por efluentes orgânicos e tóxicos, provindos da atividade ligada à produção de papel e celulose, e uso indiscriminado de agrotóxicos nas plantações. Há restrições no uso do solo onde se encontra o assentamento, pois é uma região de encosta basáltica, portanto pedregosa e em declividades, o que limita o plantio de algumas culturas assim como o gado para corte ou produção leiteira.

De acordo com informações dos assentados/as e dados da VPC/INCRA (2007), a área utilizada para a criação do referido assentamento, advém da cobrança de uma dívida por parte do Banco do Brasil a um fazendeiro, Sr. Nakayana, que endividado se viu obrigado a entregar ao banco sua propriedade para saldar as dívidas.

Conforme o Plano de Desenvolvimento do Assentamento – PDA²¹, este assentamento tem capacidade para 35 lotes/famílias, abrigando, até a presente data, 33 famílias. As famílias chegaram à área em 1999, mas a emissão de posse dos lotes foi efetivada em 2002, disso decorrendo o atraso aos subsídios²² a que os moradores poderiam ter acesso. Com uma economia baseada na agropecuária e na extração da madeira, que contribui para o crescente desmatamento da região, o assentamento depende em vários aspectos do município de Santa Cecília quer para atendimentos médicos quer para trabalhos temporários. Estes trabalhos temporários completam ou, por vezes, garantem à maioria das famílias sua renda, em atividades como: diarista em roças na preparação de terrenos para plantio e colheita de milho, faxineiras, plantio ou colheita de feijão, fumo, etc... Outros setores que absorvem a mão de obra do assentamento são os chiqueirões e abatedouros das agroindústrias, assim como as serrarias e fazendas de pinus. Os moradores do assentamento cultivam hortas e a grande tem criação, em

²¹Conforme MDA/INCRA (2008, p. 138), o Plano de Desenvolvimento do Assentamento – PDA – é um conjunto de medidas que reúne “elementos essenciais para o desenvolvimento dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, em estrita observância à diversidade de casos compreendida pelos diferentes biomas existentes, com destaque para os seus aspectos fisiográficos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sendo instrumento básico à formulação de projetos técnicos e todas as atividades a serem planejadas e executadas nas áreas de assentamento, constituindo-se numa peça fundamental ao monitoramento e avaliação dessas ações”. O PDA é assessorado por técnicos do INCRA e gerido por uma cooperativa contratada para este fim que acompanha todo o processo de assentamento: chegada das famílias à área designada, definição e distribuição dos lotes até a posse definitiva dos mesmos, bem como o acesso aos financiamentos do INCRA.

²² Conforme dados da VPC/INCRA, as famílias do assentamento Vida Nova receberam créditos de habitação em dois períodos: 2003 e 2005. As 22 famílias que receberam em 2003 tiveram R\$2.500,00 para construir sua casa que, por razões de economia, foi construída de madeira. As demais que acessaram o crédito em 1999 receberam R\$5.000,00 cada.

pequeno número, de bovinos e de suínos. Alguns possuem lagoa de peixes e criam abelhas. A maior parte das criações e da produção é utilizada para o próprio consumo, sendo que o leite, o mel e suínos excedentes são vendidos fora do assentamento. Quanto à assistência médica, transporte coletivo e sistema escolar, nada existe no assentamento de modo que, junto com crianças e jovens que estudam na rede municipal e estadual de ensino, todos os assentados utilizam também o transporte escolar, quando necessitam dos serviços ofertados na sede do município.

Originariamente as famílias deste assentamento eram todas, à época da formação do assentamento, moradoras do Município de Santa Cecília e/ou trabalhadores rurais temporários que, ao ficarem sabendo da desapropriação recorreram individualmente ao Sindicato Rural buscando informações acerca das condições para acessar a um lote na área. Este sindicato realizava junto ao INCRA a formalização do assentamento. Conforme Marta, sujeito da pesquisa, *“a gente ouviu a notícia no rádio e fomos a reunião que foi lá em Santa Cecília, tinha bastante gente. O pessoal foi ouvido e o sindicato pegou o nome das famílias que estavam querendo um lote. Depois a gente foi mudando e o INCRA apareceu. O MST veio bem depois, veio com a professora, mas foi muito bom. Eles vão atrás da falta das coisas que nós precisamos: da escola, das carteiras, da luz, dos financiamentos. Antes não tinha quem visse isso”*. Portanto, esse assentamento guarda, em relação aos demais do estado de Santa Catarina, uma peculiaridade. Não se constituiu em decorrência das lutas do MST que, em sua maioria, são formadas por acampados/as que ficam por longa data à espera de um lote num assentamento, mas sim pelo modo de formação do sindicato de trabalhadores rurais do município onde se localiza. Neste contexto, escolarizaram-se numa turma de EJA Izabel, Karina e Marta, moradoras do assentamento e sujeitos da pesquisa, aqui denominadas como estudantes, conforme foi ressaltado anteriormente.

A escola:

O espaço físico onde ocorreram as aulas de EJA é o mesmo do centro comunitário do assentamento, um barracão construído com tábuas de madeira de pinus. Este barracão, que serve de escola, localiza-se num pequeno acive que margeia a estrada principal do assentamento. Seu tamanho é pelo menos 1/3 maior que o padrão das salas de aula de uma escola construída nos moldes previstos pela secretaria de educação do estado Catarinense. Possui cinco janelas e três portas de madeira, sendo que a porta dos fundos dá acesso à “casinha” que tem a função de

banheiro e esta localizada fora do barracão. Possui em seu mobiliário carteiras escolares, cadeiras, quadro de giz, bancos, mesa para professora e uma arca dos livros²³. O piso do barracão, revestido por cimento bruto, foi feito num mutirão promovido pela turma de EJA junto à comunidade.

Histórico da turma:

Como já visto na identificação do assentamento, a área destinada ao assentamento foi liberada para as primeiras famílias em 1999, contudo a primeira turma de EJA constitui-se somente em maio de 2006 por iniciativa de uma militante do MST que se mudou para o assentamento em março do mesmo ano. Em decorrência disto esta turma começou suas aulas após o início do projeto *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*, em relação às demais áreas atendidas. Diferentemente das demais turmas de EJA constituídas nos assentamentos e acampamentos do MST, esta foi constituída por um levantamento preliminar do número de possíveis estudantes de EJA feito pela recém moradora do assentamento, que sobre isso relata: *quando viemos embora para cá, logo fui saber se tinha EJA, porque eu venho de uma experiência onde com a EJA a gente pode fazer muita coisa no assentamento além de ter aula...a gente marca e faz reunião, troca o que planta, planeja e prosea muito, então eu fui atrás de fazer uma turma aqui* (Professora da turma).

A turma iniciou as aulas com 14 estudantes matriculados/as, mantendo em média 09 estudantes permanentes. Mesmo com os frequentes atrasos no pagamento à professora (por parte do PRONERA/INCRA), não houve comprometimento das atividades da EJA com suas 3 aulas semanais previstas pelo projeto. A turma de estudantes que regularmente comparecia às aulas era composta por 8 mulheres e um homem.

A professora iniciou seus trabalhos deparando-se com uma comunidade onde, aproximadamente, metade das 33 famílias residentes oferecia resistência pelo fato de ela ter sua origem vinculada ao MST. Em conversas informais, constatamos referências à cisão, conforme um dos moradores, marido da Marta estudante de EJA: *nós ficamos assim divididos, metade do povo do assentamento não ficou com o Movimento,*

²³ O projeto “arca das letras” é financiado e executado pelo INCRA/MDA e consiste numa biblioteca rural com uma média de 200 títulos distribuídos entre literatura infantil, juvenil e adulta bem como livros dirigidos à pesquisa escolar. O Programa, no estado de Santa Catarina, conta ainda com o apoio da Penitenciária de Curitibaanos e do Banco do Estado de Santa Catarina, na fabricação das Arcas, móvel-biblioteca.

já a outra metade ficou com o Movimento que é por nós, pelo assentamento e não pelo benefício de cada um.

Para além desses conflitos, a constituição da turma foi permeada por questões provenientes da diversidade religiosa própria deste assentamento. Segundo informações da professora *o pessoal daqui é muito ligado à religião e quando vou planejar as aulas... isso tem que estar presente, sempre ligando com as questões religiosas [...] tem católicos e evangélicos e os evangélicos não aceitam ler ou trabalhar com outros materiais sem ser o evangelho.* Esta heterogeneidade religiosa, assim como o diálogo entre os praticantes das duas religiões, foi sendo mediada pela professora. Conforme seu relato: *fui conversando com eles e dizendo que o Deus era o mesmo, que a diferença estava no modo como eles mostravam a devoção e rezavam por esse Deus...que então cada um fosse entendendo que ninguém ali devia de converter os outros, mas que era um momento de respeito onde era para aprender com o que o outro sabia de diferente e não para se matar ...Deus não ia querer isso.* De acordo com a professora, as diferenças se mantiveram, mas os estudantes foram se respeitando e se escutando e decidiram que haveria espaço para todos se expressarem dentro da escola. No primeiro natal após a criação da turma de EJA, o grupo de estudantes – evangélicos e católicos – ensaiou e apresentou um auto de natal comemorando, com o nascimento de Jesus, o encerramento do ano letivo, juntamente com toda a comunidade.

A turma trazia suas vivências cotidianas para a sala de aula, quais sejam: a entrada do movimento no assentamento, as diferenças de credo, a época de plantio e colheita, mutirões nos lotes de cada assentado estudante, e ainda a articulação e formação de uma cooperativa de leite que vendia semanalmente na feira da cidade o excedente da produção de leite, queijo, salsinha e cebolinha.

Os sujeitos da pesquisa: retratos 3/4

A seguir, apresento o que estou chamando de retrato 3x4 e que consiste numa apresentação particularizada de cada um dos estudantes desta turma, sujeitos desta pesquisa: Izabel, Marta e Karina.

Izabel nasceu no Rio Grande do Sul, é uma jovem senhora de 35 anos, cuja aparência física nega a idade quando medida em anos. Olhos verdes e inquietos sempre prontos ao encontro do olhar do outro, longos cabelos loiros como pede sua religião, pele clara, feições delicadas, mãos calejadas pela dupla jornada de trabalho que fica entre o trabalho na lavoura junto com o marido e o “serviço da casa”. Sua mãe foi professora de 1ª a 4ª série pela manhã e, às vezes exercia,

concomitantemente esta função no MOBRAL e no supletivo durante o período noturno, enquanto que seu pai trabalhava no exército. Ambos a motivavam, sempre, para ir à escola dizendo que era importante e que eles também tinham estudado. Lembra da mãe sempre acompanhando ela e seus irmãos nas tarefas escolares. Quando começou a estudar andava mais ou menos uns 7 km a pé com os irmãos e a “gurizada” da vizinhança até a escola. Iam sempre brincando de pega-pega e de correr, subindo e descendo os barrancos das estradas: *nós ia tudo junto, tudo brincando pela estrada, nós saía de casa às 7h, chegava lá às 8h e pouco. Bastante criança, ia assim tudo brincando...um esperando o outro, na volta nós saía lá da escola 11 e pouco, quinze para meio dia, e só chegava em casa já era uma e pouco da tarde.* Diz ainda que sua primeira professora chamava-se Mariazinha e que a escola era bem simples, mas muito bem cuidada e cheia de flores plantadas na frente da escola.

Considerava-se uma boa aluna, pois nunca reprovou, mas depois da segunda série teve que abandonar três vezes a escola: aos nove anos quando sua mãe faleceu, - abandonou pela primeira vez a escola, pois como filha mais velha precisou ajudar seu pai a cuidar dos 6 irmãos mais novos. Retornou à escola, mas teve que abandonar por mais duas vezes e depois que casou, com 17 anos, achou que havia abandonado definitivamente os estudos. Retornou aos estudos em maio de 2006, na turma de EJA do PRONERA, pois “malmente” sabia ler e escrever. Antes deste assentamento, já morou no assentamento São Roque, que fica a mais ou menos 30 km do Vida Nova. *Troquei meu lote já com casa e tudo. Faz dois anos que nós estamos morando aqui. Só que eu estou bem acostumada aqui...lá é muito longe e era muito ruim assim de...longe de movimento, assim de pouco recurso, dava 12 km de estrada de chão até sair na estrada grande para pegar o ônibus, tem as criança pequena é difícil...e daí aqui nossa!! É tudo muito bom.*

Mãe de 3 filhos, Izabel voltou aos estudos para ajudá-los nas tarefas da escola e também para saber diferenciar os meses e aprender o que se pode plantar em cada um deles.... *porque daí tem muita pergunta que às vezes a gente não sabe, e hoje mesmo....o estudo e tudo o que a gente sabe não ocupa lugar né?* Diz não saber o que significam as siglas MST ou o PRONERA. Acha que as pessoas voltam a estudar depois de mais velhos para não depender dos outros e sofrer menos humilhações, pois *quem estuda mais sofre sempre menos* e é por isso que ela e o marido se esforçam, para que os filhos possam saber cada vez mais e não dependerem do trabalho braçal para viver: *A gente estuda para*

sofrer menos, porque se é assim...tenho 10 reais e alguém troca, daí tira 3 real e aquela pessoa não conhece dinheiro, ela vai sofrer, porque ela vai ter que pedir para alguém...então eu tenho medo se hoje muda as coisas para amanhã pode mudar mais...porque computador eu não sei trabalhar, primeiro...só vi os outros trabalhando, mas se eu tiver oportunidade ainda quero aprender, se eu não puder alcançar, pelo menos meus filhos.

Quanto a sua filha mais velha, Izabel diz sofrer menos do que ela própria, pois *ela estudou e também o marido dela...e daí ela não sofre e ele também não sofre*. Sua filha mais velha, de 23 anos estudou até a 7ª série, já seus dois filhos menores vão para escola da cidade com a “condução” que passa para pegar os alunos do assentamento. Porque *eles estão estudando para...para ser alguma coisa, para saber mais do que eles já sabem né? Porque inteligência que Deus dá para gente é uma e o que os professores dão é outra, então tem que se unirem as duas para formar uma idéia boa...Para não trabalhar só com os braços mas sim para as idéias*. Izabel diz que, das oportunidades que ela e o marido não tiveram, *o que eu puder ajudar para que eles cheguem lá...para ter o que não pude ter, eu quero dar para eles, porque eu não pude chegar lá né! Mas quem sabe eu ainda posso ver eles chegarem!*

Karina nasceu no interior de Ponte Alta do Sul, em Santa Catarina, há 53 anos. De rosto redondo e uma pele clara que se sobressai no contraste com seus cabelos longos pintados de preto: a vivacidade do seu olhar indica uma atenção sempre presente, que não se ofusca com a falta de alguns dentes. Casada aos 17 anos com um músico, aprendeu a cantar e tocar violão para acompanhar o marido que abrilhantava casamentos e aniversários pelo interior do estado catarinense. Hoje é viúva e tem uma filha de 21 anos que já é casada e mãe de duas meninas que, desde os 5 anos já aprenderam a ler e escrever. Karina toca violão, acompanhando todos os cânticos do culto junto com seu novo companheiro de vida e de ministério, que é também estudante da turma de EJA. Ministra de uma igreja evangélica, ensaia com as crianças da sua comunidade peças teatrais que são apresentadas à comunidade em datas comemorativas como Natal, dia da criança ou mesmo reunião da turma de EJA, ou ainda para receber visitantes no assentamento.

Karina relata que iniciou seus estudos numa escola multisseriada, quando já *tinha uns dez anos. Daí eu estudei, fiz a primeira, segunda e faltou professora, aí fiz a primeira comunhão e saí da aula*. Segundo ela, seus pais não procuraram escola para matriculá-la, só começou a estudar porque uma professora, chamada Inês, foi até o sítio onde seus

pais eram agregados e “tirou” seu nome que comporia uma turma responsável por iniciar uma escola isolada. Conforme Karina, seus pais não procuraram naturalmente a escola, porque *“eles queriam mais era que os filhos trabalhassem, é que era o tempo de antigamente”*. Karina, mesmo sendo a mais velha dos 11 irmãos, frequentou a escola no mesmo tempo que seus irmãos mais novos. Refere-se a este tempo como um tempo muito duro, pois ao voltarem da escola os pais já os aguardavam para seguirem com as lides da roça, sem que antes pudessem brincar ou mesmo descansar. O tempo de brincar era pouco, mas Karina lembra dos versinhos que decorava e declamava na escola, e que sem mais demora começou a declamar: *na minha mãozinha direita tenho cinco dedinhos, todos os cinco bem ligeirinhos, são pequenos e prendados [...] acho tão engraçadinhos os dedinhos da minha mão*. Lembra com carinho do nome do professor Genir Rodrigues que lhe deu aulas nos primeiros anos de escolaridade: *ele era atencioso, muito querido o rapaz, tinha paciência para dar aula para nós. Ele brincava junto com nós, ele era bem querido, uma pessoa muito legal*.

Diz lembrar, nos primeiros tempos de escola, da sua primeira comunhão e do teatro, que aconteceu num tempo *“que veio os missionários e eles eram muito brincalhão, davam muito conselho, mas o teatro foi muito legal, porque a gente nunca tinha visto passar nem um filme e naquele tempo não tinha televisão então foi uma coisa inesquecível”*. Sobre seu aprendizado, disse ter aprendido só escrever: *eu só era muito ruim de matemática. Matemática eu aprendi mais assim, de fazer as contas de cabeça, já no papel não gostava era mais difícil*. Parou de estudar, antes de concluir a 2ª série, para cuidar da sua avó, que morava num município próximo. Alguns anos depois, ela faleceu e Karina voltou a viver com os pais, que moravam longe da escola e, como ela já estava muito “velha”, não voltou a estudar até a professora da turma de EJA do PRONERA ir procurá-la.

Gostaria que sua filha voltasse a estudar porque *talvez assim se eu tivesse estudado mais não precisava eu ter trabalhado em serviço assim mais difícil...então eu não quero que ela passe por isso*. Karina diz não querer parar de estudar, pois, conforme ela, *a gente nunca sabe o suficiente e o que não for de serventia para nós a gente pode assim dar ensino para outra pessoa que não sabe*. Assim exemplifica a *“serventia do estudo”*: *Vamos supor: estou fazendo um curso, que nem estes dias veio um rapaz fazer um curso de sabão para nós. Se nós não sabemos ler, e ele está ali explicando, nós ficamos na mesma. Então nós temos que saber ler para tomar atenção e nós ver o que que nós*

podemos aprender ali, com o leite e o queijo é a mesma coisa. Assim, por exemplo, é com as contas também. Se nós vamos negociar, vender o leite, vender o queijo e não sabemos fazer uma conta, como vamos saber se um dá um dinheiro a mais ou a menos, como nós vamos fazer para dar o troco daquele dinheiro? Se não saber a pessoa pode até lograr nós e a gente nem fica sabendo. Então, se a gente estuda, a gente já tem a soma feita do que vai ganhar.

Karina relatou que, antes desta professora, tudo o que aprendeu foi sozinha: *isso sempre me machucou muito NE, porque eu ia aprender sem ninguém me ensinar, as coisas que eu aprendi era sempre assim, sem falar nada que tinham visto que eu aprendi.* Sobre isso, conta que, quando morava com a avó e o padrasto, num sítio onde eram agregados, a avó mandou ela fazer fogo na “trempe” da cozinha de chão para torrar o café, enquanto ia lavar roupa no riacho: como já havia visto a avó dizer que *tinha que ficar bem grosso o açúcar queimado para botar o café e aí tirava uma pontinha e colocava num copo d’água para ver se pintava, se tingisse a água daí o café estava bom.* Contudo, quando sua avó, que encontrava-se no riacho, ao sentir o cheiro do café torrado, voltou correndo à casa *dizendo que eu tinha era queimado todo o café...como antigamente já vinham brigando, eu pensei: ela não vai me contar se ficou bom ou não o café. Como ela não me xingou, o único jeito de saber era escutar o que ela ia falar para o padrasto. E eu escutei ela dizendo ‘não é que essa menina foi torrar o café e ficou bom’...e eu saí contente.*

Sobre a Reforma Agrária disse só entender isso quando foi para um assentamento, pois quando criança foi criada em terras onde seu pai era empregado de *gente que era dono de terra bem grande e que sempre que se falava que quando viesse a tal de reforma agrária diziam que nesse tempo ia dar uma guerra mundial, que todo mundo não podia governar as terra que os outros tomavam...eles tinham muito medo da reforma agrária.* Depois que começou a participar das atividades no assentamento e na turma de EJA com a professora, diz que assim entende a RA: *a pessoa tem um terreno aí que está desocupado, ninguém está ocupando então porque um não vai lá ocupar aquele terreno para plantar para poder sobreviver e porque aquela terra pode ficar ali parada?.* Diz que depois que foi morar num assentamento entendeu ser importante não só a terra mas ter estudo também pois com a RA *vem como a pessoa sobreviver e vem também o ensino e vem as terra para trabalhar e junto a educação porque se for preciso ir lá em Brasília, fazer as solicitações que tem que fazer se a gente estiver nos*

*estudos... dá, mas se nós não temos estudo, o que nós vamos fazer lá? Com os estudos dá para lutar pelos seus direitos. Não tem como lutar pelos direitos sem ter estudos. Relata que começou a entender, como ter acesso a esses seus direitos, recentemente ao se dar conta que trabalhou muitos anos em firma e resolveu verificar como poderia, em virtude deste tempo, se aposentar. Descobriu que a empresa não havia depositado corretamente seu INSS e fez um acordo com eles para poder se aposentar *daí se eu não tivesse estudo, eu ficava aqui quieta? fiz tudo sozinha e se eu não tivesse estudo ia precisar alguém para me dizer Karina vá para lá...Karina vá para cá. É porque a gente estuda que a gente sabe dos direitos da gente. Ajudei até a minha vizinha que estava com problema sério e eu disse para ela 'tu tem direito, tu paga imposto, está até pagando esse negócio do INCRA pegue as tuas notas e vá lá... procura teus direitos! e daí ela foi e deu certo também.**

Ao comentar sobre as diferenças do modo de aprender entre crianças e adultos disse que os primeiros, hoje em dia, não se interessariam por aprender *sabão é que a mente da criança é diferente da do adulto eles começam a aprender com historinha e desenhos, nós não! nós já queremos ir mais à frente, já com coisas mais sérias, nós adultos não queremos saber de historinha e desenhinho não! é que já é outro tempo da vida...é isso!!!* Ao lhe perguntar se conhecia a sigla do MST, disse saber o sentido, mas não o que cada letra significa, assim como também em relação ao PRONERA.

Marta nasceu a 19 de agosto de 1959, em Horizolândia, interior de Santa Catarina, na mesma região onde se localiza o assentamento que hoje é sua moradia. Marta, de pele morena, cabelos longos e negros, tem olhos francos e alegres, sempre emoldurados por um largo sorriso.

Filha mais velha de pequenos agricultores que tiveram três filhas mulheres e um filho homem, Marta diz ter lembranças muito felizes da sua infância, o carinho e o cuidado dos pais é uma presença forte em sua fala: *“eu não posso dizer nada da minha infância que não seja bom. Apesar do meu pai e minha mãe serem bem pobres, o meu pai dizia assim para minha mãe: agora você não vai para a roça para ficar com as crianças pequenas. Nós também não ia para a roça, porque era muito criança, então ele não foi assim de judiar dos filhos né! Eles foram umas pessoas que tinham zelo por nós.”* Todos os quatro irmãos fizeram o primário completo e eram *“incentivados pelos pais e pelos vizinhos, porque daí se a pessoa aprende ele sabe e tem condições de sobreviver, se precisa comprar alguma coisa ele sabe ler e escrever se tem que fazer uma matemática, uma conta... já se vira... sabe fazer”*.

Marta diz que seus pais proporcionaram, dentro do possível, o melhor dos estudos para seus filhos, pois para *aquele tempo eles tiveram até bastantinho estudo...os dois fizeram até a 4ª série para poder se virar melhor na vida e mesmo que estudaram só até aí, se viraram bem.* Ao falar das recordações boas que tem dos seus tempos de escola, os olhos de Marta brilham ao contar que seus irmãos e ela eram muito *arteiros, mas na escola nós obedecia aos professores e eles queriam muito bem a gente.*

A escola onde ela e seus irmãos cursaram os primeiros anos escolares era, conforme Marta, bem “longinho” da casa e ela e seus irmãos, “arteiros” que eram, seguiam pela estrada brincando o tempo todo descendo e subindo pelos barrancos dos 6 km de estrada: *mas chegou um dia que a mãe soltou nós para ir à aula e, como ninguém tinha relógio naquela época, a mãe começava a arrumar a gente com o apito das 11 e com o apito do meio dia da serraria a mãe nos soltava para a escola. Ai eu não sei o que aconteceu se a mãe escutou o apito do meio dia e pensou que era 11, ou se nos soltou no horário certo, mas fomos brincando pela estrada como sempre. Só que chegamos na escola já era hora do recreio e a criançada fez aquela algazarra. Daí o professor veio e perguntou o que tinha acontecido, mas nós nem percebemos que era hora do recreio. Até hoje eu não sei onde que deu o erro, se foi a mãe que soltou nós tarde ou se brincamos demais...mas foi bom!!*

Marta lembra que seu primeiro professor era um homem e chamava-se Gilberto que, como não era da comunidade, morava num quarto contíguo à escola. Recorda-se do modo como um professor de escola multisseriada, dividia o quadro para as quatro turmas com as quais trabalhava num mesmo período. Lembra com tristeza que essa mesma escola, reformada que foi pela comunidade, hoje se encontra abandonada já que os alunos foram e vão até hoje, todos de transporte escolar para escolas da cidade.

Até completar a quarta série mudou de escola duas vezes. Não continuou a estudar por seus pais não terem condição de mandar seus filhos para a escola na cidade. Retornou à escola logo depois de ter tido seus três primeiros filhos, mas como professora, já que seu marido foi trabalhar numa serraria onde havia muitas crianças e uma escola construída, para a qual não havia professora. Foi convidada e assumiu a função por alguns anos *eu fiquei muito faceira de ser professora a gente tinha dois dias de estudo, a cada dois meses, na cidade, eles ensinavam como fazer os planejamntos para lecionar.* Isto veio a se repetir por

mais duas vezes quando seu marido foi trabalhar em duas diferentes serrarias. Das suas experiências como professora diz que as crianças de hoje são diferentes até *nas brincadeiras, quando eu estudei as crianças eram mais calmas, eles não eram assim tão evoluídos, a gente passa bastante dificuldade...tem uns que são assim mais estudiosos, outros menos e outros são bem bravos. Teve uma vez, peguei um aluno que veio transferido lá de Curitiba e eu chamei a atenção dele porque estava fazendo arte, ele já era grandinho, estava na quarta série, ele garrrou e disse assim para mim 'mas credo! Lá em Curitiba eu pinto e bordo. O que tem aqui que eu não posso caminhar de uma ponta de carteira para outra ponta, mas aí eu disse: você não vai fazer isso! Ele disse: eu faço e se levantou de novo e eu segurei ele pelos dois braços e eu fui conversando e segurando...fui indo até que ele se convenceu. Mas olha ele virou um aluno bem bonzinho depois disso!*

Marta regressa à escola com a entrada do Movimento no seu assentamento, quando uma nova assentada foi de casa em casa chamando os assentados/as para formar uma turma de EJA. Retornar à escola do assentamento como aluna foi uma escolha de Marta que assim se pronuncia: *eu venho porque gosto, porque quero estar aqui ...é bom de prorear, eu tenho até sonhado que sou criança que ainda que eu to estudando de pequena. Eu acho que aí tem uma vocação, eu já estou numa idade boa mas acho que o que vale a pena é a pessoa viver o hoje né! Então eu gosto de vir, eu venho. A gente fica muito tempo isolado nesses matos e sem conversar, então é bom para não ficar sozinha. Foi conversando aqui na aula que conseguimos fazer um grupo para linha do leite que é uma coisa que faz bem para nós...fomos levando, conversando até que os homens também se interessaram e hoje quando tem reunião eles estão aí presentes todo segundo sábado do mês na reunião".* Marta diz que as aulas de EJA foram a oportunidade inicial para proporcionar essa organização como também de ir para a cidade vender hortaliças na feira. Como a formação inicial do assentamento não foi conduzida pelo MST e tampouco a sua vinda para o assentamento se deu por esta via, Marta diz que *"eu por mim aceito né! Nós ficamos muitas vezes com falta das coisas e não tinha quem ajudar nós, auxiliar sabe? E o Movimento, se a gente vai e conversa nas reuniões, eles vão sempre atrás, correm atrás das coisas, dos nossos direitos que a gente às vezes nem sabe bem quais são."*

Ao referir-se ao que as aulas semanais lhe têm proporcionado Marta diz que *"sempre tem uma coisinha a mais para aprender. Às vezes é com a prosa, numa conversa você consegue aprender, o sabão*

foi assim! Foi uma coisa boa que a gente aprendeu aqui e que não sabia. É porque é uma coisa que a gente usa em casa, que nem meus filhos, eu ensinei e eles estão fazendo sabão e estão vendendo, eles vão lá na minha casa...tudo junto para fazer e já deixam um pouco para a mãe né!! e eu não tive mais necessidade de comprar. É tudo crioulo eu só comprei a soda...até o sebo é crioulo que a gente aprendeu e fizemos tudo junto lá na escola mesmo”.

Para ela a escola mostra sua importância quando ensina coisas que os estudantes não sabem: *é bom, quando eu vejo, já estou ocupando o que aprendi, a matemática eu uso assim quando é para comprar alguma coisa, vender alguma coisa lá do que eu planto, milho, mandioca e ocupo quando faço feixe de cebola com salsinha já faço as contas dos “macinhos” por quanto vou vender e quanto que vai dar né!!!*

Marta conta que todos os assentados foram convidados à escola, tanto nas reuniões promovidas no assentamento quanto pela professora que fez visitas a cada uma das famílias dizendo que *“aqueles que não aceitaram mesmo sem saber ler e nem escrever direito e dizem que tem que cuidar dos filhos pequenos, eu acho que não tem nada a ver...é falta de vontade de interesse mesmo!!”*

Todos os seus quatro filhos interromperam os estudos escolares, mas segundo ela, *“porque eles mesmos decidiram de parar, eu fazia esforço para eles irem estudar mais, mas não quiseram e aí os piá foram ficando homem e tinham que trabalhar e das menina só a mais velha estudou até a oitava e depois não gostou mais de estudar. Eu acho que é importante mas se eles não querem paciência”*.

Passo a seguir à contextualização do pré-assentamento Herdeiros de Argemiro de Oliveira, bem como seu histórico de formação da turma de EJA, apresentando ao final, pela voz de cada um dos três estudantes dessa localidade, as singularidades de cada trajetória pela sua escolarização.

2.2 Pré-assentamento Herdeiros de Argemiro de Oliveira (Canoinhas)

O pré-assentamento Herdeiros de Argemiro de Oliveira está localizado na porção noroeste do Planalto Norte a 40 Km do município de Canoinhas, distante 365 Km da capital do estado. O Município de Canoinhas, fundado em 12 de setembro de 1911, abrange uma área de

1.143,6 km² com 55 mil habitantes. As principais indústrias que movimentam economicamente o Município são frigoríficos, madeiras e beneficiadoras de erva-mate. Dados da VPC/INCRA, (2007, p. 50) mostram que a população urbana é de cerca de 70%, e a rural 30%, com 37.904 e 13.727 habitantes, respectivamente.

Conforme informações dos assentados/as, estudantes da EJA sujeitos da pesquisa, este pré-assentamento surgiu por uma ocupação de terras que ocorreu em 22 de agosto de 2003, numa área que pertencia ao Exército Brasileiro, doada, posteriormente, ao INCRA para fins de reforma agrária. De acordo com os assentados e pelos dados da VPC/INCRA (2007), o projeto inicial deveria comportar 24 famílias, número que acabou reduzido para 16 famílias que perfazem aproximadamente um total de 48 pessoas assentadas. Estas 16 famílias vêm de diferentes municípios do estado de Santa Catarina: Blumenau, Canoinhas, Gaspar, Itajaí, Lebon Régis, Major Vieira, Maravilha e Rio Negrinho e, ainda do vizinho estado do Paraná.

O nome do pré-assentamento foi escolhido em homenagem a uma das lideranças do MST, morta em confronto durante uma ocupação de terras. A criação do Projeto de Assentamento – PDA, Herdeiros de Argemiro de Oliveira foi oficializado pela Portaria/INCRA nº 003, de 30 de setembro de 2004.

As condições de acesso viário ao pré-assentamento são precárias, tanto quanto o são as “estradinhas” que fazem a interligação com outras pequenas comunidades próximas. Por não possuir nenhum tipo de pavimentação, estas estradas, com qualquer volume de chuva se tornam intrafegáveis comprometendo a regularidade do transporte escolar, bem como o deslocamento dos assentados/as para atendimentos médicos e ou qualquer atividade na região urbana.

A transitoriedade e a precariedade do momento vivido no pré-assentamento é também marcada pelos materiais utilizados na construção das moradias: lona preta e bambu, compensado e casqueiro, não dispondo de energia elétrica, água encanada e muito menos de sistema de esgoto.

O Rio Negro, afluente do rio Iguaçu que faz divisa entre os estados do Paraná e Santa Catarina, nasce na Serra do Mar e desemboca no município de Canoinhas é importante para compreender a constituição deste assentamento. A área do assentamento localiza-se numa planície que, devido a este tipo de relevo e a proximidade do rio, mantém o solo encharcado e, mesmo fora da época das chuvas, não dá escoamento à água represada.

Devido a esta peculiar geografia, a maior área do assentamento encontra-se em região suscetível aos alagamentos ou, como é denominada pelos assentados/as, a “parte baixa”, enquanto a menor está situada na “parte alta” das terras do assentamento. Por indicação técnica do INCRA a “parte baixa” deve ser aproveitada para criação de animais, enquanto a parte alta, para a produção agrícola e construção das casas já que, conforme a avaliação executada em 2007 pela empresa VPC/INCRA, há perigo de enchentes na “parte baixa” desta área. Contudo as indicações técnicas, somadas à formação geográfica, geraram uma cisão na organização das moradias provisórias do pré-assentamento. Pois, mesmo sem definição dos assentados quanto à distribuição dos lotes por família, das 16 famílias que se mudaram para o pré-assentamento 10 instalaram-se na parte de cima e as demais, na parte de baixo. Esta divisão expressa a necessária problematização das indicações técnicas para uso e distribuição dos lotes que perpassa todas as reuniões que ocorrem no pré-assentamento, tanto nas reuniões dos núcleos²⁴ de base quanto do momento da ida da pesquisadora ao campo de pesquisa. Este tempo de discussão, importante para uma construção coletiva tão cara ao Movimento, impede por sua vez a liberação dos créditos²⁵ pelo INCRA que aguarda pela posição da assembléia dos núcleos de base do pré-assentamento. Conforme informações dos assentados, do ponto de vista do INCRA esta área encontra-se na fase de implantação, já que o PDA não está concluído. Fase que somente será considerada superada após o acordo interno entre os assentado/as na

²⁴ Todos os assentamentos, pré-assentamentos e acampamentos do MST organizam seu cotidiano com os núcleos de base que, constituídos pelas famílias, buscam suprir as necessidades organizando as tomadas de decisões na forma coletiva por setores articulados nas áreas: segurança, educação, moradia, saúde, comunicação, finanças, higiene e produção entre outros. A coordenação de núcleo é exercida por um ou mais membros do assentamento, e que, no desempenho dessa coordenação faz o acompanhamento das famílias se colocando na condição de representante dos assentados perante o próprio Movimento, INCRA e demais relações necessárias ao bom andamento da sua comunidade. Normalmente o número de famílias sob a responsabilidade de um mesmo coordenador de núcleo varia de 06 até 15 famílias.

²⁵ Conforme VPC/INCRA (2007), há três categorias desses créditos: Crédito alimentação; Crédito fomento e Crédito habitação. O primeiro cobre necessidades básicas de alimentação até a colheita da primeira lavoura, o segundo destina-se à aquisição de ferramentas, insumos agrícolas, equipamentos e outros itens para começar as atividades produtivas e o terceiro é destinado à construção das moradias. Somente após a divisão dos lotes, são liberados recursos para construção de casas. Após receber os créditos de implantação, os assentados têm direito ao recurso de investimento que é destinado à estruturação do assentado na parcela do lote. O crédito de investimento é o segundo passo depois do crédito de implantação. A inadimplência é um dos principais entraves para o desenvolvimento dos assentamentos. Estando inadimplente, a família não tem direito a acessar nenhum tipo de crédito.

distribuição dos lotes, quando então serão liberados recursos para construção das casas. De modo que nenhuma linha de crédito foi acessada pelas famílias até este momento da pesquisa.

A condição em que se encontravam os assentados é assim expressa por um dos moradores: *“se eu tenho aqui em baixo, perto das águas, as minhas criação, como é que vou cuidar delas morando longe desse jeito? Já que tenho que construir um barraco para as criação aqui já moro eu aqui em baixo também. Eles não sabe nada das enchente daqui...nunca vi nada...vou e volto do trabalho na cidade e nunca aconteceu nada!”*.

Sem crédito e sem condições de subsistência, a maioria das famílias assentadas precisa buscar trabalhos externos ao pré-assentamento para complementar ou mesmo para suprir a renda familiar. As principais atividades são desempenhadas no Município de Canoinhas ou, ainda, em Itajaí, como é o caso do marido de Edi, estudante da turma de EJA. São trabalhos temporários, tais como: plantio e/ou colheita de fumo, diaristas, empregadas domésticas e a troca da força de trabalho pelo equivalente em horas de máquina junto a agricultores que possuem trator ou outros implementos agrícolas.

A professora da turma de EJA, ante os atrasos no seu pagamento por parte do PRONERA/INCRA, tema que será pontuado ao final do próximo capítulo, não ficou imune a estas necessidades e também recorreu, à época dos atrasos em sua remuneração, aos trabalhos externos para garantir, junto com seu companheiro, a subsistência da família. Nos últimos três meses de execução do PRONERA, esta professora mudou-se para a capital do estado e foi substituída por outra assentada que concluiu as atividades do projeto de alfabetização no pré-assentamento.

A escola:

Localizada na “parte alta” do pré-assentamento, a escola foi construída à beira da estrada, sobre um suave aclive, não possuindo nenhuma forma de delimitação em relação ao terreno ou tampouco com os barracos que se localizam logo atrás da mesma. Edificada em alvenaria pelo poder municipal, há pelo menos 20 anos, recebia a categorização de escola “multisseriada, apresentando três cômodos: uma sala de aula; uma cozinha/depósito e um banheiro que segundo a professora nunca funcionou. Quando necessitam de banheiro, os estudantes e convidados da escola usam uma “casinha” localizada atrás do prédio. O terreno de entorno da escola, à época das idas a campo desta pesquisadora, estava coberto por grama e vegetação que cresciam

exuberantes e à vontade. A sala de aula, um grande retângulo, tinha suas duas paredes maiores tomadas por janelas que emolduravam uma ampla vista do local, permitindo farta iluminação natural. Numa das paredes menores, logo à esquerda da porta de entrada, encontrava-se fixado o quadro de giz, enquanto, na parede oposta, cartazes, alusivos a atividades de alfabetização, estavam no chão marcando o encontro da parede com o assoalho que, em parte, era coberto por um piso de taco (pedaços de madeira de aproximadamente 6x20cm) entremeado por espaços que evidenciavam a sua retirada. Não há água encanada ou luz elétrica na escola, assim como no pré-assentamento. Esta escola, única benfeitoria disponível para os moradores na área que lhes foi destinada, mesmo desativada e em condições precárias é o espaço de uso comum na comunidade para as aulas de EJA, reuniões do núcleo e ou festividades no pré-assentamento

Histórico da turma:

Esta turma se constituiu pelas chamadas do coordenador do pré-assentamento durante as reuniões dos núcleos de base. A discussão para a escolha da professora também foi feita nestas reuniões onde se fazem presentes todos os assentados/as. Assume a turma, uma jovem senhora de trinta anos, mãe de seis filhos, e que havia parado de estudar na 5ª série. Indicada pelo coletivo do seu pré-assentamento, a professora também via nesta sua nova função a possibilidade de retornar aos estudos²⁶ e contribuir financeiramente²⁷ para o sustento da família. Nesta turma, foram matriculados 13 estudantes, destes concluíram o ensino fundamental de 1ª a 4ª série quatro estudantes, sendo três deles os sujeitos desta pesquisa. Apesar do convite e da indicação dos núcleos de base e da coordenação do pré-assentamento, a professora manifestava-se, desde o início do seu trabalho, preocupada com os desdobramentos da sua atuação na turma, quais sejam: 3 aulas semanais, sua escolarização e presença na formação continuada. A constante negociação entre os moradores para encontrarem um consenso sobre a organização e decisão de como ocupar tanto a área da “parte baixa”, quanto a “parte alta” do pré-assentamento, bem como as atribuições de mãe somadas às dificuldades com a alimentação, moradia, escola para os filhos e os trabalhos temporários que necessitava exercer na cidade

²⁶ É previsto, pelos projetos de alfabetização de EJA pelo PRONERA, acesso à escolarização no ensino fundamental para todos os/as assentados/as e ou acampados/as que não a concluíram e que assumem turmas de EJA em seus assentamentos e ou acampamentos. Esta formação é de responsabilidade da instituição de ensino superior que operacionaliza o projeto.

²⁷ O professor/a assentado/a ao assumir a turma recebe o equivalente a meio salário mínimo por 12 h de trabalho.

para ter alguma renumeração garantida, fizeram parte do trabalho da professora.

Na formação continuada ocorrida em dezembro de 2005, a educadora havia manifestado estar preocupada com a continuidade desta turma, alegando para tanto dois motivos: o reduzido número de estudantes que compareciam às aulas e as dificuldades pessoais por ter seis filhos sendo que o último tinha à época 9 meses e em fase de amamentação.

Das nove visitas de Acompanhamento pedagógico que ocorreram de novembro de 2005 a dezembro de 2007, esta pesquisadora acompanhou três que ocorreram em janeiro, março e junho de 2007. Na ida a campo ocorrida em janeiro, a professora disse que não havia dado aulas desde dezembro de 2005, pois já havia avisado que provavelmente não exerceria mais esta função e que considerava a reunião como retorno ou mesmo desistência sua em relação à sua atribuição. Contudo, havia preparado com as crianças uma mística e com os adultos, seus alunos, apresentou a conclusão de uma pesquisa onde catalogou o tipo e o uso de alguns chás da região. Ao longo da reunião, a professora colocou a público seus impedimentos, mas ao final da reunião, rearranjados os horários das aulas para facilitar a vinda da professora que mora na "parte baixa", ela concorda em dar continuidade aos trabalhos onde permanece até novembro. Nesta data, a equipe do PRONERA encontrou a turma reunida na escola, mas já com proposta de uma nova professora que cumpriu inteiramente as atividades do projeto de alfabetização no pré-assentamento, já que a professora havia se mudado para a capital. É importante registrar que durante todas as visitas de acompanhamento pedagógico os sujeitos desta pesquisa, Denis, Jéssica e Edi, que ora passo a apresentar, estiveram presentes.

Os sujeitos da pesquisa: retratos 3/4

Jéssica, nascida em setembro de 1949, sempre se diferenciou dos demais estudantes nos encontros desta pesquisadora com esta turma de EJA. Essa diferenciação não era pela presença forte da sua fala, peculiar aos assentados/as, mas antes pela sua presença silenciosa e atenta aos acontecimentos. Mulher negra de corpo esguio suas mãos calejadas e com rachaduras, provavelmente pelo trabalho na roça, também tecem um delicado crochê. Seu rosto, emoldurado por cabelos curtos que mostram raros fios de cabelos brancos, coloca em evidência seus grandes olhos. Independente das condições do caminho percorrido pelos assentados/as do seu barraco até a escola, se embarrado em decorrência da chuva ou empoeirado pela falta desta, Jéssica era a única que chegava

sem mostras de barro ou poeira, sempre adornada por brincos, pulseiras e blusa de crochê que ela mesma tecia.

Nascida no interior do estado, filha de meeiros, Jéssica é irmã mais velha numa família de 10 filhos, frequentou a escola durante dois meses quando tinha sete anos de idade *na escola fiquei pouco tempo, acho que menos de todos daqui, logo saí, só mesmo o que eu aprendi foi escrever meu nome, acho que nem dá para dizer que fui na escola, eu ia só às vezes*. Um dos impedimentos para a sua frequência e continuidade na escola foi o fato de *ser muito doentinha, eu sempre lembro que vivia doente e ficava mais no médico, mais na farmácia do que em casa ou do que na escola, minha mãe dizia que era porque nasci de sete meses*. Jéssica lembra que sua escola *“era lá perto de Santa Cecilia...então era num campo grande assim, tinha bastante butiá e o namorado da professora vinha namorar lá embaixo das butieira e ela ia e deixava nós tudo fechado na sala de aula e nós ia tudo para a janela espionar*. Jéssica conta que no pouco tempo que esteve na escola, localizada distante da cidade e de difícil acesso para as professoras, ocorreu a troca das mesmas, sendo que a primeira chamava-se Polônia e a segunda, Belinha.

Casou-se aos 17 anos e ficou viúva aos 50. Ela e seu marido trabalharam *a vida toda para os outros na roça, ou a gente era meeiro ou era agregado*. Conta que sempre viveu só ela e o “falecido” já que dos seus 11 filhos *nenhum deles se criou, tive onze, tudo morria... nos sete mês eu perdia. Assim como nasciam, já faleciam. O primeiro quase me matou em casa, quase me levaram morta para o hospital, ele tava tudo assinalado de unha, tudo preto tudinho machucado os outros eu não sei só sei que morria e o médico nunca me disse nada*. Fazer este relato foi muito doloroso para Jéssica que falou o tempo todo com a voz entrecortada e, com lágrimas, continuou dizendo que por isso também não conseguiu voltar a estudar porque além de não ter “recurso” médico perto de onde moravam também não havia escola. A trajetória de Jéssica não era, até sua vinda para o pré-assentamento, ligada ao MST. Conforme ela *“eu vim trazida e iludida”* disse sorrindo, pois quem participou das ocupações e morou quatro anos num acampamento para poderem ter direito ao lote foi seu atual companheiro. Como ela mesma conta, já com os olhos brilhantes e faceiros *eu morava sozinha e de aluguel lá na cidade e numa casa pequena, mas aí conheci o Alemão que me iludiu (risos), eu tava sozinha e precisando de alguém e ele também, daí se achamos e eu vim morar com ele. Ele pejeja duro na*

roça e eu tenho meu aposento, assim a gente se ajuda e vai pelejando junto.

Jéssica diz que voltou a estudar porque nas reuniões dos núcleos convidaram e depois foram “tirar” seu nome numa lista do PRONERA. No pré-assentamento, pôde realizar seu sonho que é estar numa escola de novo *aqui nunca mais quis sair da escola. Não faltou nunca à aula, a professora pode faltar, mas eu não. É muito bom porque a gente fica proseando e nunca está sozinha. O Alemão me dá muita força para estudar, ele nunca pôde, sempre andava de roça em roça, mas agora que a terra é nossa quem sabe...ele pensa em começar.*

Seu retorno à escola esta marcado pelas suas necessidades imediatas, *“é que a gente precisa né! vai assinar uma folha, vai assinar de que jeito? Quando não sabe ler, não sabe escrever, não sabe o que está escrito ali? A gente não sabe nada...se precisa ir numa loja num banco receber os aposento, os investimento tem que sair perguntando só porque não sabe ler? Então é por isso que a gente precisa né!*

Denis nasceu em junho de 1969, na região Oeste de Santa Catarina. Homem alto, magro, tem cabelos cacheados até a altura dos ombros, seus olhos fundos guardam uma expressão sempre atenta e presente que completa sua pouca fala. Filho de pequenos agricultores sem terra que se mudavam assim que o trabalho de meeiro de uma determinada plantação acabava, iniciou a escola aos sete anos. As constantes mudanças da família fizeram com que Denis chegasse aos 14 anos sem ter concluído a 4ª série. A esta época, Denis morava com sua família em Joinville, cidade ao norte do estado, onde seu pai foi trabalhar na construção civil e começou a trabalhar com o mesmo para ajudar no sustento da família.

Denis, ao longo dos últimos dez anos, já morou no acampamento de Gaspar e depois no de Araquari, ambos na parte litorânea da região norte do estado. Nos dois acampamentos por onde passou freqüentou turmas de EJA, mas sem conseguir concluir, sempre envolvido que estava com as tarefas e responsabilidades que lhe foram atribuídas pelo Movimento. Conforme seu relato *ainda de quando eu era pequeno me lembro que a minha professora foi minha madrinha quando eu fiz minha comunhão. Até tenho a foto. Mas se eu tivesse continuado a estudar naquele tempo que eu vim para Joinville, eu acho que tinha estudado muito bem. Só que foi depois que eu entrei no Movimento foi que eu voltei a estudar...a estudar de novo.*

Denis relata que não conhecia nada do Movimento, só pelo que era veiculado na imprensa *eu morava em Gaspar e estava pagando*

aluguel e apareceu gente do Movimento dizendo que tinham ocupado lá na BR e falaram para mim se eu não queria ganhar terra e trabalhar. Daí como eu estava pagando aluguel me interessei e pensei... sabe de uma coisa vou sim, parece tudo gente boa e interessada na gente que não tem nada. Ai cheguei lá em 2001, aprendi a fazer um barraco entrei e fiquei até hoje...e agora já com minha terra conquistada.

Seu retorno à escola se deve às necessidades que foram surgindo em decorrência das responsabilidades com a posse da terra, quais sejam: compreender os documentos a serem assinados, propostos pelo INCRA até financiamentos necessários com um banco, saber administrar os investimentos, fazer planejamento dos plantios entre outros. Nas palavras de Denis *quando tu vai pegar um investimento, você precisa saber como tu vai aplicar e saber onde vai pegar, agora se a gente não estuda e não entende uma letra, eles te dão uma folha ali na tua frente e tu vai assinar como? quem não consegue nem assinar o nome, ou não consegue ler o que está escrito acaba assinando assim mesmo sem ver o que escreveram*. E continua *“aqui não é diferente dos outros acampamentos que eu passei, aqui tem muito pouco que sabe escrever e ler, então é a maioria que tinha que aprender pelo menos o nome.*

Denis relata que mesmo fora da escola sempre estudou dizendo que já viu que mesmo os adultos que estudaram durante muito tempo na escola sempre tem coisas novas que não tinham visto na escola *eu vi lá que os documento do investimento, os estudado não sabe tudo, tem que ir atrás para aprender e isso não é na escola é com os outros que já aprenderam, meu ponto de vista é esse que a gente está aprendendo mesmo fora da escola e eu gosto dos estudos...se fosse para estudar a tarde inteira eu estudava. Quero continuar depois da turma de EJA porque daí a gente passa para os filhos. Eu sou pai solteiro e já tenho um filho de 15 anos que mora com minha mãe lá em Joinvile. Ele está na 8ª série. Eu me separei dele depois que entrei para o Movimento, ele não quis vir junto e ficou morando com a vó desde pequenininho, mas a gente se liga e tem contato volta e meia. Sobre estar estudando Denis diz que aqui às vezes o pessoal fica falando que estou estudando depois de velho, outros não, já acham bom...eu acho assim que cada um tem que saber da sua precisão.*

A divisão gerada pela tomada de posição em relação a construir as moradias na “parte baixa” ou na “parte alta” do pré assentamento surge quando Denis comenta que quinzenalmente tem uma formação com uma pessoa do Movimento, responsável pela área *eu moro aqui e*

como a formação é aqui em baixo “eles” é que tem que vir, ninguém eu acho que tem que ser convidado se é do Movimento tem de vir se é aqui ou se é lá. Fazer uma formação é duro, formação é cobrança depois, é que tem atividades que tu vai lá e se tu não fizer vai ser cobrado. Cada um já sai sabendo o que vai e o que não vai fazer. Então nesse sentido não há divisão isto é aberto, uns lá de cima querem participar aqui em baixo e os de baixo, se precisar, vão lá para cima.

Denis faz uma diferença quando há uma necessária entre-ajuda no pré-assentamento que ele classifica como não sendo coletivo, mas de cooperação *“nos não somos coletivos nem individual...é assim, quando é de cooperação é quando um ajuda o outro companheiro e quando é individual ele só quer fazer para ele. É assim nós estamos fazendo um grupo que quer plantar um aipim, um feijão assim.... cada um na sua terra e aí a gente vai lá e coopera tudo junto na plantação e aí na época de colher a gente se ajuda e um vai cooperando com o outro, mas cada um no seu lote. Aqui a gente ainda não dividiu bem certinho onde é de cada um, mas já estamos se ajudando cooperando um com o outro.”* Conforme Denis, esta é uma das coisas em que estudar pode ajudar, fazer diferença *“porque daí a gente já está ali tudo junto e combina mais fácil as coisas e aprende na aula como funciona uma coisa ou outra”*.

Edi nasceu em julho de 1956 no oeste do estado de Santa Catarina, tem uma pele escura que conta sua trajetória entre o campo e o mar, já que seu companheiro trabalha em barcos pesqueiros na região litorânea de Itajaí, em Santa Catarina. Edi é reconhecida na sua comunidade como uma mulher muita viajada, pois com certa frequência vai a Itajaí.

Conforme conta, seus pais não tiveram nenhum estudo, mas *“eles incentivavam dizendo que a gente tinha que ir, que estava na hora de aprender e como as professoras passavam na frente da nossa casa eles diziam que nós tinha que estudar porque um dia ia precisar do estudo e que era ruim não saber, era triste se não iam acabar na roça como eles...por não saber”*. Sua família é de quatro irmãos, ela e sua irmã eram as mais velhas e como os piá eram mais novo eles ainda tiveram mais chance, foram trabalhar no comércio e tiveram oportunidade eu era a mais velha, logo já casei e aí já sabe, já é de maior e já adulto... vai ficando para trás e isso nem passa mais pela cabeça e aí vem os neném e vai complicando tudo.

Lembra com carinho dos seis meses que freqüentou a escola nossa professora ia junto para a escola e sempre passava numa chácara

de laranja e apanhava para nós todos e ia chupando com a gente. Ela brincava com a gente no recreio e ensinava outras coisas que não eram da escola, ensinava como fazer os hábitos de higiene, então a gente tem saudade ainda. Diz que a professora separava a sala de aula não levando em conta só as séries que cada aluno freqüentava, mas juntamente com as feleirinhas do ano, ela colocava de um lado as meninas e de outro os piá.

Ao lembrar seus dias de escola, Edi lembra também cantigas de roda que aprendeu naquele tempo, cantarolando partes das letras e dizendo que lembra com saudades da escola que fechou por falta de professora *quando a dona Verinha saiu ficou tudo isolado muito tempo e ninguém mais veio...então da assim para dizer que eu não desisti foi a escola que acabou....eu no tempo da minha mocidade, eu tinha juízo muito bom, agora que tem dia que a gente se sente assim com o juízo meio parado....se fosse para mim ter aproveitado meu tempo de criança na escola, tinha aprendido bem.*

Edi entrou para o Movimento quando morava em Itajaí: *e a gente estava assistindo TV e passaram no jornal que quem quisesse terra para plantar era para levar os documentos no correio e se cadastrar. Logo depois, chegou um rapaz fazendo a frente de massa e eu tinha muita vontade de ter minhas criação e ter minhas plantações, meu próprio mantimento crioulo, de ter meu leite crioulo, criar porco galinha...esse era meu sonho sei que era alto mas quando vi um anúncio de barraco lá em Gaspar a gente foi embora.*

Edi diz ter se “encorajado” a voltar para a escola depois de ter entrado “para as lutas” do Movimento no acampamento em Gaspar aonde as crianças iam para a escola, mas para os adultos não havia turmas. Mudou-se para outro acampamento e, como havia turmas de EJA pelo PRONERA, matriculou-se e começou a estudar *e daí foi onde a gente se animou, mas depois ela [professora] entrou para fazer outro sentido na regional e a gente ficou com outra educadora.*

Conforme relata Edi, é graças ao Movimento que ela teve vontade de voltar a estudar *às vezes tem que assinar as folhas que pode até prejudicar a gente, se a gente não sabe acaba assinando em branco e eles depois vão lá e preenchem com o que querem... então acho que um pouco é isso que traz o sentido de voltar a estudar, é saber o que podem fazer com a gente, ter o governo da vida da gente. Um pouco é porque a gente tem que saber por conta negociar, tem que saber vender, tem que saber comprar como também assinar uma folha para retirar um dinheiro, outro pouco é até porque às vezes as pessoas se ocupam de*

um auxílio da gente, para ajudar um companheiro ou uma companheira que estão na precisão.

Edi relata de como sua participação se ampliou na comunidade depois que começou a ter aulas de EJA *eu me sinto incentivada aqui no grupo, eles sempre chamam para vir nas reuniões, assim tem o PRONAF e o núcleo, as formações do Movimento que eu e a Jéssica vamos sempre, ela que é lá de cima e eu aqui de baixo. Essa divisão aí... do nosso lado não tem nada de convidar não tem divisão nenhuma... eles é que não vem. É porque também essa formação não estava bem certo que ia acontecer então não adiantava falar para todo mundo e depois não ter. O que a gente teve foi essa conversa de cooperação.* E continua explicando como o pré-assentamento está compreendendo a diferença entre cooperação e coletivo *o negócio não é que nós estamos divididos, há uma separação assim, mas não assim que seja pelas pessoas, mas pelo trabalho, pelos modos de viver, porque uns assentamentos são individual e outros é pelas cooperação...então as cooperação é assim se eu vou fazer uma plantação, a senhora vai lá e me ajuda, depois, quando a senhora vai fazer, eu vou lá e ajudo a senhora...isso é uma cooperação. Agora o coletivo é todo mundo junto o tempo inteiro, nós não trabalhamos nem no coletivo nem no individual, sozinho aqui nestes matos não dá e como nós temos que ir trabalhar na cidade para ganhar o sustento também não dá o coletivo, de modo que estudar é bom pois nós está mais junto para cooperar com quem está apurado, com as criação ou com as plantações!.*

Passo a seguir à contextualização do acampamento Edson Soibert, bem como seu histórico de formação da turma de EJA, apresentando ao final, pela voz de Tani, a singularidade dos impedimentos à sua escolarização.

2.3 Acampamento Edson Soibert (Rio Negrinho)

O acampamento Edson Soibert está localizado na região Norte do Estado, pertencente ao município de Rio Negrinho. Os limites territoriais do município são assim definidos: ao norte pelo estado do Paraná, ao sul pelos municípios Doutor Pedrinho e Rio dos Cedros, a leste, pelos municípios de Corupá, Doutor Pedrinho, Rio dos Cedros e São Bento do Sul; e a oeste, pelos municípios de Mafra e Itaiópolis. Rio Negrinho, conforme Gieh (2002) possui um território de 929,02 km², dos quais 37 km² são de área urbana e 892 km² de área rural. De acordo

com IBGE (2007) Rio Negrinho possui 44.123 habitantes, dos quais aproximadamente 85% residem na área urbana e 15% na rural.

Do município de Rio Negrinho até o acampamento Edson Soibert, percorre-se aproximadamente 152 km pela rodovia SC 422. Esta rodovia estadual não possui nenhum tipo de pavimentação asfáltica de modo que todo o percurso é feito por uma estrada de “terra”. Isto ocasiona, em períodos de seca, muito pó e, em tempos de chuva, muito lama, o que impede em alguns trechos o tráfego de veículos.

Conforme informações dos próprios acampados, a primeira ocupação da área requerida para assentamento, que é de 836 hectares, ocorreu em 21 de abril de 2005 em torno das 3 horas da manhã. As primeiras famílias a ocuparem a área eram oriundas de outros acampamentos próximos à região, assim como da região litorânea próxima à cidade de Joinville. Perfazem, hoje, um número que oscila entre 40 e 60 famílias. O nome do assentamento homenageia o militante Edson Soibert, líder do assentamento Morro do Taió no vizinho município de Santa Terezinha, que, conforme relatório (2002) da Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados, foi morto em 2001, aos 27 anos por “seguranças” de uma fazenda localizada no mesmo município.

O referido acampamento, assim como os demais acampamentos do MST é identificado e marcado pela provisoriamente das lonas pretas visíveis, neste caso, ao longo da estrada de acesso. Uma guarita logo após a beira da estrada marca a chegada ao acampamento que está localizado num pequeno declive em relação à estrada que segue adiante.

Entrando no acampamento, é possível avistar, em primeiro plano, as barracas de lona preta espalhadas numa ordem peculiar que define e constitui sua disposição espacial a partir de um caminho transformado pelo coletivo do acampamento em via central que se abre por entre os barracos. Num segundo plano está a plantação de milho e feijão que, iniciada próxima às barracas encontra-se por um lado com uma grande plantação de *pinus* e por outro com uma malha de mata nativa. No terceiro plano, vê-se, até onde a vista alcança e se perde, um exuberante cinturão verde margeado por montanhas que definem seu contorno no contraste com o céu.

A primeira barraca logo após a guarita, marcando a entrada do acampamento, é distinta das demais, não só por ser maior, mas também pela bandeira presa a um bambu que identifica o Movimento. Esta barraca serve de sede tanto para reuniões da comunidade quanto para a

Escola Itinerante²⁸ e a turma de EJA pelo PRONERA que foi a primeira experiência da modalidade no acampamento.

A escola:

A maior barraca de lona preta, localizada logo após a guarita é onde funciona a escola do acampamento. Qualquer acampado/a ou visitante para entrar no acampamento passa na sua frente. Num dos lados da barraca, duas aberturas servem como janela por onde incide a luz natural, pois não há sistema de luz ou água no acampamento. Prateleiras com livros didáticos, rolos de papel pardo, cartolinas e alguns cadernos indicavam ter este espaço uma função escolar. O mobiliário é composto por cadeiras, carteiras, quadro de giz, mesa e estantes que, conforme informações do coordenador do acampamento, referendadas pelo seu aspecto, são equipamentos remanescentes de outras escolas do município.

Histórico da turma:

A constituição da turma de EJA foi proposta logo nas primeiras semanas da ocupação da área, quando se matricularam 12 estudantes para as aulas. Conforme dados do Relatório Final PRONERA (2007), esta turma foi criada em julho de 2005, mas, até a finalização do projeto *Educação e liberdade: interação entre sujeitos educadores, em dezembro de 2007*, não consolidou suas atividades. Esta dificuldade ocorreu devido, entre outros motivos à falta de condições básicas no acampamento, quais sejam: terra praticamente improdutiva porque desgastada pelo contínuo plantio de pinus; trabalho temporário dos acampados em diferentes e distantes áreas tanto rurais quanto urbanas (meeiros, diaristas de campo, empregadas domésticas, etc); falta de regularidade no pagamento dos professores; rotatividade de professores; rotatividade dos acampados; distância e difícil acesso às condições ofertadas somente na área urbana; desgaste energético do grupo já advindo de outros acampamentos .

Neste contexto, de novembro de 2004 a dezembro de 2005, ocorreram dez visitas de acompanhamento pedagógico a este

²⁸ Conforme Puhl (2008), o movimento pela legitimação da Escola Itinerante iniciou-se no estado do Rio Grande do Sul, onde foi legalizada pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996. Já em SC, este reconhecimento ocorreu ainda em caráter experimental, somente em 2005. A escola itinerante é uma modalidade educativa que tem seu funcionamento determinado pelo acompanhamento no deslocamento dos acampados nas áreas ocupadas pelos acampados em sua luta pela conquista da terra, sendo desativada após o assentamento definitivo das famílias. De modo geral, a escola Itinerante atende filhos de acampados/as com idade escolar no ensino fundamental. O contrato do professor é de responsabilidade do Estado, contudo, vinculados ao próprio Movimento, estes professores tem como desafio desenvolver uma pedagogia que seja vinculada à vida das pessoas do campo.

acampamento, das quais esta pesquisadora acompanhou cinco. Em cada uma das visitas, ficava sempre o registro da iniciativa de constituição da turma, indicando que nos 20 meses do projeto ocorreram, conforme registros dos relatórios do PRONERA (2007) 10 reuniões com o objetivo de articular uma turma. Os acampados que mostravam-se, durante estas reuniões preparatórias, interessados na turma de EJA, ao iniciarem as aulas, já não moravam mais no acampamento ou haviam conseguido, entre uma semana e outra, um trabalho temporário no campo ou na cidade. Cada um dos sete professores, também acampados que circularam nesta função, reuniam o grupo iniciando em média com uma ou duas aulas mas, diante das dificuldades que se apresentavam naquele contexto, também desistiam. Estas desistências eram motivadas por várias ordens: busca de trabalho temporário fora do acampamento; atraso no pagamento; possibilidade de continuar os estudos ofertados pelo próprio Movimento; problemas de saúde; desistência do acampamento; descompromisso com os propósitos do Movimento, entre outros. Neste contexto, ao final do referido Projeto a composição da turma, cujo número de estudantes matriculados era inicialmente 12, foi representada por Tani, sujeito desta pesquisa e que representou também o acampamento nesta pesquisa.

O sujeito da pesquisa: retrato 3/4

Tani é uma senhora de 59 anos nascida em Timbó Grande, interior do estado catarinense. Seus olhos, pequenos e profundos, são emoldurados por cabelos grisalhos e longos que normalmente estão presos à nuca na forma de coque.

As tentativas de constituição da turma de EJA no acampamento foram as primeiras aproximações de Tani com a leitura e a escrita. A fala de Tani é circunscrita pelo cotidiano da sua família de origem e pela de seus filhos. Filha de pais analfabetos, meeiros que na condição de arrendatários plantavam por uma sobrevivência precária, perdeu sua mãe aos 5 anos. Mordida por uma cobra, sua mãe, sem condições de acesso à assistência hospitalar, faleceu após três dias e ainda no período de “resguardo” do nascimento do único filho homem nascido de sete meses. Como sua mãe deixou sete filhos e Tani era uma das filhas mais velhas, necessariamente participou do trabalho e educação dos menores. Por isso nenhuma das irmãs estudou quando criança: *as minhas irmãs, elas estudaram depois de grande, eu não tive oportunidade. Porque daí elas saíram e foram trabalhar como empregada e ali já se governavam e aí puderam estudar. Mas eu não pude. Meu pai nunca deixou as mulheres estudar, ele tinha muito cuidado com nós porque quando tinha*

escola por perto era longe para ir sozinha...e como a gente não se governava...meu pai tinha os planos que mulher não podia soltar na rua, meu irmão... um homem daí podia. Somente o mais novo e filho homem estudou até a segunda série e depois seu pai mudou-se para uma cidade onde ele deu continuidade aos estudos até concluir o ensino fundamental. Tani casou-se com 17 anos e seu marido, também filho de meeiros, estudou o suficiente para poder assinar seu nome, ou em suas palavras, mas *ele, ainda o nome dele sabe escrever e eu não sei!*". Tani consegue copiar seu nome, mas não consegue escrever: *de cabeça, meu nome assim bem inteirinho não sei. Ainda conforme o dia que eu estou bem, porque tem dia que começa a arder minhas vistas, daí não dá para escrever.*

Seus sete filhos foram alfabetizados, mas somente dois deles concluíram o "primário", os demais se alfabetizaram e alguns voltaram a estudar segundo Tani, pelo supletivo. Tani "cria" dois netos que tem 4 e 13 anos, sendo que o mais novo mobiliza que ao relatar as ameaças de morte sofridas pelo neto, por parte da sua nora, se emociona mostrando medo de perdê-lo *eu tenho muita dó desse piá, os outros avós ainda teimam em mostrar ele para a mãe dele, mas ele agora o piá se apega comigo, porque faz uma ocupação do carinho, ele pede para eu dar banho nele e eu dou, dou tudo para ele!*. Demonstra muito orgulho do seu neto de 13 anos que sabe lidar com o cavalo, instrumento de trabalho no acampamento *meu rapaz é corajoso e segura bem o cavalo que é um pouco ligeiro, mas meu neto vai no trancão...eu queria que a senhora visse como ele sabe botar o cavalo a puxar uma carroça, queria que visse uma carroça assim arrumada por ele é uma beleza!*.

Tani conta que um de seus filhos, morador numa cidade próxima ao acampamento voltou, junto com a mulher, a estudar por ser motorista de ambulância *o serviço dele pedia um monte de estudo, ele tem que viajar, ir até Mafra buscar um médico, uma enfermeira. Mesmo que ele trabalha dia sim dia não, ele não desiste de estudar.* Ao valorizar o esforço do filho e da nora no retorno aos estudos justifica seu próprio retorno assim: *Disseram lá nas reuniões que era para estudar...que era importante. Então eu aproveitei a oportunidade e também porque se um dia a gente toca de viajar, que nem um dia desses eu fui lá para Joinville, sabe que a sorte é que fiz uma colega lá e eu não conhecia nada da cidade. E eu lá no hospital tinha que ficar aguardando ela, não podia nem sair porque não sabia ler nada. Porque se eu saísse de dentro eu me perdia. Daí essa colega minha chegou lá e nós saímos, se*

não eu não podia sair de lá nem para fazer um lanche, ir a um restaurante porque eu não sabia voltar do restaurante até o hospital.

Tani diz que a escola é muito importante para a sua vida e que ajuda, ajuda em tudo, a gente quer ir ao supermercado, a pessoa quer achar uma coisa e não pode né é porque não sabe ler. Para fazer uma procuração, assinar um papel, para saber o que estamos assinando. Se a gente não sabe ler, a gente está cego, porque não sabe o que está fazendo. O estudo é importante para tudo, a senhora veja....uma conta, um papel que a gente pega, um contrato e isso a gente tem que saber o que está fazendo né? É importante porque a gente está aqui nesta luta faz muito tempo eu quero aprender para ver o que está pegando no papel quando estou assinando né?

Tani refere-se à importância do aprender não só para compreender os acontecimentos do seu cotidiano, mas também porque se eu tivesse ainda uns 55 anos, eu tinha vontade de mostrar para os meus netos que afinal eu já sei um pouco. Os meus netos já estão estudados, tem um já no segundo grau. Uma vez assisti no fantástico, tinha uma mulher, parece que com setenta e poucos anos e ela dirigia bem mal, mas depois ela aprendeu mesmo que é dificultoso.

Estudar em escola de adulto é diferente, segundo Tani, porque dá de usar nos plantio um monte de coisa que a gente aprende não só com o professor, mas também com os agrônomos. Eu já aprendi a fazer adubo...do esterco do gado com a urina da vaca que é bom para matar os micróbios. Diz ainda que, na escola do Movimento, as crianças aprendem melhor e é diferente porque lá eles estudam outras coisas e aqui já metragem de uma roça, se for lá na cidade perguntar para meu neto o que é um hectare, uma metragem ele não sabe. Tem estudo, mas não sabe. E quem está aqui, nós adultos aprendemos. Aprendemos a lidar melhor com as coisas da roça quando aprendemos as coisas da escola. Porque dá para fazer uma comparação: essas crianças que tem nessas escolas da cidade...eles fazem muita coisa, é droga..é muita coisa ruim. Aqui não. É muito melhor, porque eles têm outras coisas diferentes para eles aprenderem.

Tani diz que, mesmo não conseguindo escrever direito, ela já usa o que aprende na escola, pois “todo final de mês eu vou na cidade receber meu aposento”. Atribui à ardência nas vistas o fato de às vezes não conseguir assinar seu nome para receber seus direitos e quando isso acontece assina assim com o dedo, mas é ruim porque eles aí lá do banco pensam que eu não sei lê. Comparando o modo como se sente na cidade e no acampamento, Tani diz que seus vizinhos e filhos valorizam

o fato de estar estudando, mas não concordam que esteja morando distante da cidade *é que eu sou uma pessoa doente e se precisar ir a um pronto socorro, aqui é muito longe e eles dizem que eu não posso ficar pinchada no mato...deusulivre!!! mas eu também fico ruim lá na cidade, mas é aqui que eu melhorei, aqui durmo bem e olha que eu não posso ficar em lugar fechado com muita gente...eu fico sem ar. Aqui não, eu vou para o meio do mato, tenho meu cavalo que é um pouco ligeiro demais, mas me leva aonde eu quero.*

Ao lhe ser solicitado o reconhecimento do seu próprio nome, ou mesmo das siglas do MST e do PRONERA, respondeu sinalizando negativamente com a cabeça que *hoje está ruim, não dá para ver nada das letras porque está ardendo minhas vistas.* Sobre o reconhecimento da Reforma Agrária, ou mesmo das razões que a fazem estar no acampamento, ela responde que: *eu acho que é por causa de ter terra que eu não tenho. E para uma família que tem neto, filho assim de menor, eu acho que aqui é o lugar. A criança aprende a plantar uma cebola, aprende a plantar um feijão. Eu tenho um genro que mora numa esquina e na outra é uma escola, mas eu queria que visse piazzinho do tamanho desse meu que tem treze, estão tudo na rua...bebendo e fumando e até nas drogas e daí vai o transtorno para os pais.*

Fala com muita preocupação dos acontecimentos que presencia quando das suas idas à cidade e em especial lembra-se de um episódio: *uma vez, agora faz pouquinho tempo, quando fui votar no presidente Lula, tinha um filho de uma comadre minha que o neto dela, um rapaz de dezessete anos, mataram no pasto...acho que deram 3 ou 4 facadas. Acho que tem umas coisas ruim assim na cidade...minha nossa...aqui não temos essas coisas!!!*

Tani fala das professoras que já passaram pelo acampamento e de como o tempo de estar na aula lhe foi importante: *“tempo da professora Maria foi um tempo maravilhoso só que daí ela logo saiu do acampamento... foi embora. Quando era com o André, nossa... ele foi um professor muito bom! Ele ia me ensinar na casa e a senhora sabia que com o André eu estava escrevendo que era uma beleza? Sobre o que o momento de estarem juntos para as aulas significa para ela que acho que nós estarmos todos unidos ali é a coisa mais boa que eu acho é nós estar tudo unido ali. Porque aí nós podemos nos unir o dia que nós queremos com a vizinha para as reuniões. A gente já vai na aula, já marca uma reunião, já que estamos ali juntos é mais fácil porque a senhora note: nós não sabemos ler, se nós não nos reunimos pelos estudos, nós não vamos crescer nada se não fizer assim. Temos que*

estar tudo junto quando bate um chamado é sempre importante. Eu acho que estudar aqui é uma coisa boa, porque eu não tive oportunidade e eu quero estudar. Agora posso, já me governo!

Considerando-se a indissociabilidade entre a “grande temporalidade [...] e a pequena temporalidade” (BAKHTIN, 2000, p. 412), neste capítulo foi possível observar que o tempo particular de cada sujeito não pode ser compreendido pela

soma cronológica de fatos, mas por aquilo que os organiza: as relações entre os falantes que “configura” a situação extraverbal do enunciado, o contexto. Aí, encontra-se aquilo que está presumido no discurso que constitui o horizonte social compartilhado entre os falantes” (DA ROS, 2006, p. 226).

A existência humana se constitui e é constituída dentro das condições socioeconômicas objetivas, considerando que, fora de uma sociedade, o homem não tem qualquer existência, portanto o “nascimento biológico” do homem é indissociável do seu “nascimento social” (BAKHTIN, 2004). Seu nascimento físico, seja no Campo ou na cidade, não garante seu nascimento social. É a interação *eu-outro* que, sustentada pelo princípio dialógico, dá sentido e existência ao sujeito.

Neste capítulo, por este viés adentrou-se as trajetórias de cada sujeito da pesquisa procurando tomar, da sua condição, os enunciados como elos de uma trama onde não se pode imaginar seus primeiros fios dialógicos tampouco sua finitude constitutiva. A análise dos enunciados verbais e fotográficos produzidos pelos sujeitos envolve necessariamente o reconhecimento das trajetórias vividas por esses sujeitos, não só no que diz respeito à escolarização, mas mantendo prioritariamente sobre ela seu foco. Essa “experiência” (LIMA, 2005, p. 31) em ouvir de própria voz as vozes tantas vezes silenciadas mostrou possibilidades compreensivas em relação à produção de sentidos expressa no Cartema produzido pelos sujeitos da pesquisa, adultos do Campo expropriados de seu direito a escolarização. Tal entendimento exigiu uma incursão no modo como esses sujeitos da pesquisa construíram sua trajetória, sabendo que sempre “defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (BAKHTIN, 1988, p.113). Adentrar nessa situação social concreta, que é a coletividade, indica possibilidades de melhor compreender esses sujeitos discursivos em seus enlances com o cotidiano, por isso, mesmo

tendo feito alguns indicativos no primeiro capítulo, retomo algumas questões relativas às condições constitutivas e constituintes desses sete sujeitos da pesquisa, consideradas, neste momento, significativas para o presente estudo.

Todos os sujeitos da pesquisa guardam, em relação à sua própria escolarização, a mesma peculiaridade: a interrupção ou, no caso de Tani, a inacessibilidade aos estudos por ausência de condições mínimas para acessá-la. Estes sete sujeitos da pesquisa encontram-se na faixa etária dos 35 aos 59 anos, sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Esse maior índice de busca pela escolarização entre as mulheres mostra-se, em parte e para a pesquisa, associado a questões intimamente ligadas à própria sobrevivência das famílias. No assentamento, acampamento e pré-assentamento pesquisados, à maioria dos homens coube a responsabilidade de trabalhar “fora”, enquanto que as mulheres ficaram com a responsabilidade referentes às lidas internas no assentamento: cuidar dos filhos, da horta e das “criação”. A necessidade de trabalhar “fora”, seja na cidade, como diarista de campo, ou mesmo meeiro para assegurar a sobrevivência própria e dos seus, denuncia a precariedade da infraestrutura e das condições de subsistência com que os assentamentos se iniciam.

Quanto ao histórico de cada turma, foi possível verificar que as três turmas foram constituídas a partir do chamado nas reuniões de núcleo de base, onde a necessidade de retomar ou iniciar a escolarização é referendada pelos coordenadores do assentamento, pré-assentamento ou acampamento. Nessa perspectiva, é possível dizer que o trabalho educativo desenvolvido pelo MST teve êxito, pois os processos de escolarização para esses sujeitos da pesquisa só foram alcançados por pertencerem a esse Movimento. Nesse contexto, é possível dizer que se evidencia a ausência do Estado em seu dever para com a educação a esses sujeitos do Campo, cujos direitos de cidadão foram cumpridos pelo Movimento, pois se assim não fosse, não lhe teriam tido acesso.

Diante das possibilidades elencadas para justificar as interrupções e a continuidade das turmas de EJA, as entrevistas indicaram que professoras e estudantes, buscando sobrevivência, executavam trabalhos temporários na cidade: empregada doméstica, diarista de campo, faxineira, frentista de posto, pescador, lavadeira, entre outros. Como decorrência desses trabalhos temporários, é possível compreender as trocas, as faltas e as substituições, tanto entre estudantes matriculados nas turmas quanto dos professores que nelas atuavam, indicando que a sobrevivência se sobrepõe ao estudo. Nessa perspectiva, cumpre

observar que frequentemente as turmas de EJA pesquisadas foram constituídas pela interlocução do Movimento com e na comunidade, seja assentada, acampada ou com o PDA em processo. Importante ainda notar que nas áreas de reforma agrária, não só nas pesquisadas, mas nelas em especial, a “ocupação” populacional foi praticamente iniciada pelo assentamento, pré-assentamento e acampamento. Se por um lado isso tornou a lavoura de subsistência mais urgente do que ler e escrever, por outro necessariamente envolveu seus moradores em ocupações cotidianas que requeriam mais o uso de ferramentas e métodos de trabalho baseados em conhecimentos transmitidos familiarmente do que em ocupações que exigissem a leitura e a escrita. Assim, diferentemente das áreas urbanas onde há intensa circulação de vários gêneros textuais, nas áreas rurais não ocorre tal favorecimento que requeira uma constância no uso da leitura e da escrita no trabalho, no lazer ou em qualquer espaço ou instituição pública.

Diante do exposto, convém relembrar que os dados da pesquisa serão analisados na forma de enunciados fotográficos e verbais cartemizados no quinto capítulo desta tese. Contudo, para este momento alguns dados parecem desvelar sentidos atribuídos à própria escolarização dos sujeitos que assim os colocaram: para sofrer menos; para não ser humilhado; para ajudar os filhos nos estudos; para entender/conhecer o nome dos meses do ano e as respectivas datas de plantio; para saber quais são seus direitos e lutar coletivamente por eles; para poder ajudar os outros a reconhecer seus direitos; para mostrar aos netos que já sabe um pouco; para ter segurança ao assinar documentos; para não se sentir cego; para sobreviver; para não se sentir isolada e poder “prosear”; para saber o que podem fazer com nós; para ter governo da própria vida; para ter acesso aos investimentos e saber aplicá-los; para aprender juntos um pouco mais; para retirar dinheiro do banco; para não depender dos outros e não ser logrado ao fazer algum tipo de venda da sua produção ou de compra de insumos. O sentido que permeia o horizonte de possibilidade e de expectativas em relação à escolarização parece indicar que o aprender, para esses adultos do Campo, deveria estar vinculado, ou mesmo ser uma extensão do que se faz e do que se vive fora da escolarização. Ainda é possível dizer que o sentido da escolarização parece estar na apropriação do que é socialmente valorizado para que, nesse social, se possam estabelecer relações constituídas pela partilha justa dos deveres e direitos, acessando assim outras formas de compreender e estar no mundo.

Esses homens e mulheres do campo, adultos analfabetos ou pouco escolarizados, constituíram suas subjetividades para além dos lugares e dos sentidos até então prescritos. Na trajetória de cada um dos sujeitos da pesquisa, foi possível, até então, compreender que a singularidade não se dissipa na coletividade, mas é nela que se firma, ganhando sustentação na responsividade, pois conforme Edi, *cada um de nós... nós temos que estar sempre unido para que um dê força para o outro, dentro da nossa aula, né, na nossa sala do EJA a gente está lá assim reunido para as aulas e também para um ajudar o outro*. Na perspectiva desse modo coletivo de constituir e se constituir na EJA, Bakhtin (2003, p. 366) esclarece que no “encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente”. Durante a coleta de dados que constituíram este capítulo, ficou evidente o sentimento de coletividade presente nas suas falas: a constante remessa ao “nós” indicia esse movimento entre pessoas, de entre-ajuda, de um convívio solidário onde “o eu, individualizado e biográfico, é quebrado pela função do outro social” (MIOTELLO, 2005, p. 175). *Ter governo sobre a própria vida*, como disse Edi, pressupõe a luta coletiva, não só por denunciar a negação de seus direitos básicos, mas por agirem coletivamente lutando pelo direito a terra, a alimentação, ao trabalho e aos estudos *para ajudar um companheiro ou uma companheira que estão na precisão* (EDI).

Na discursividade desses homens e mulheres do Campo, vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológicas e sociais entre o passado e o presente, entre várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios (MIOTELLO, 2005, p. 172). Assim, a compreensão dos sentidos que sustentam e alavancam a escolarização desses sujeitos do Campo exige olhar não só para o contexto mais imediato de sua produção, mas também para o horizonte social mais distante. Conhecer a materialidade do contexto imediato dos sujeitos da pesquisa possibilitou aproximar-se da compreensão do amálgama que se estabelece entre o individual e as condições sociais nas quais os sujeitos se constituem constituindo-as. Por isso, meu intuito no próximo capítulo é apresentar indícios constitutivos da produção de sentidos sobre os sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados que ganha contornos particulares ao dialogar com uma historicidade que ressoa através dos tempos e nas temporalidades dialógicas (BAKHTIN, 2000, p. 414).

3. EM PORTA-RETRATOS: AS VOZES ALHEIAS E AS MARCAS DO PERTENCIMENTO

O sistema educacional brasileiro vigente, construído que foi a partir dos parâmetros da educação européia revela, historicamente, um desinteresse dos poderes públicos no que diz respeito ao reconhecimento do direito à educação “adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros” (MEC/SECAD, 2007, p. 9). Assim, a estrutura do sistema de ensino privilegia uma educação voltada aos centros urbanos e esta premissa urbanocêntrica conduziu, e conduz até os dias de hoje, o ensino de 14,4 milhões de brasileiros analfabetos. Em seu conjunto e com o percentual de analfabetismo funcional na população de 15 anos ou mais, chega-se a aproximadamente 30 milhões (INEP, 2005) de brasileiros, vítimas de uma lógica de pauperização e descaso no que se refere, não só às condições de acesso, mas também às de permanência com efetiva apropriação do conhecimento veiculado pela escola. A educação dos povos do campo, neste caso, vê-se marcada pelas necessidades das elites agrárias e pelo assistencialismo²⁹ em seus vieses de subserviência e silenciamentos.

Os recentes programas de Educação do Campo vêm, no entanto, constituindo-se nas e pelas rupturas deste histórico enlace do rural com o desenvolvimento econômico, marcado pela escravidão e a

²⁹ Conforme Andrade e Di Piero (2004), as campanhas de alfabetização implementadas entre 1945 e 1960 assumiram um caráter assistencialista por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada, atribuindo-lhes a condição de “jecas tatu”. Contudo já em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, com Paulo Freire à frente da delegação pernambucana, foram esboçados os princípios que fundamentariam, conforme Paiva (1973, p. 210) a “teorização educativa de Paulo Freire” a partir da década de 1960. Conforme esta mesma autora as ideias que se repercutiram deste Congresso podem assim ser pontuadas: “[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; [...] a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, [...] a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais” (Paiva, 1973, p. 210). Estas premissas freireanas passaram, desde então, a ser o fio condutor de programas de alfabetização de adultos vinculados ou não a educação popular, sejam eles efetivados no campo ou em áreas urbanas.

concentração fundiária, e graças a estratégias de resistência intensificada pelos movimentos sociais.

A aproximação ou retomada da escolarização por segmentos da população historicamente marginalizados, seja na área urbana, seja na do campo, busca alterar o conhecido quadro de analfabetismo brasileiro com um excessivo número de pessoas às quais não foram garantidas nem mesmo condições de adquirir as chamadas habilidades básicas de leitura e escrita.

Ao buscar diminuir os índices de analfabetismo da população rural e urbana, as ações governamentais foram marcadas pelo aligeiramento das ações educativas que acabaram por instituir o campo como um território inferior e atrasado. Território tal como concebido em Souza (2001, p. 78) que o compreende fundamentalmente como “um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder [e não] as características geológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço”.

Restrito a uma compreensão de que as práticas campesinas de plantio, colheita e de cuidado aos animais prescindiam do saber ler e escrever, ao campo é ofertada uma educação compensatória, cuja função é de reposição de uma escolaridade a qual não tiveram acesso na “idade própria”.

A histórica taxa do analfabetismo no território brasileiro mostra, nos últimos anos, uma tendência ao declínio, mas entra no século XXI com déficits a serem superados. Conforme dados do MEC de 2008, relacionados ao ano 1996, o índice de analfabetismo baixou 3,8% apresentando, mesmo com esta redução, 14,4 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais. Conforme documento do Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA (2008), é na média da faixa etária que a presente pesquisa alcança - 40 anos ou mais - onde se pode encontrar um elevado percentual de analfabetos. Nesta faixa etária, enquanto na área urbana o percentual de analfabetismo é de 7,3, na área rural alcança 27,1. Nesse sentido, o IPEA (2007) conclui que neste resultado não se explicita apenas o “acesso restrito dessas gerações à educação formal, no passado, mas também do fato de os programas de alfabetização implementados nas últimas décadas não terem sido, por razões variadas, capazes de saldar essa dívida educacional” (IPEA, 2005, p. 156). Quanto às diferenças das taxas de analfabetismo entre campo e cidade, na população da zona rural de 15 anos ou mais se observa que enquanto em 1996 era de 31%, em 2006 tem-se 22,2%,

enquanto nas áreas urbanas era 10,8%, em 2006 é de 8%. Deste modo, constata-se que apesar da diminuição dos índices as desigualdades se mantêm.

As campanhas de alfabetização instituídas desde a década de 1940, desenvolvidas na perspectiva do suplemento educativo, instauraram, no horizonte social mais imediato e no mediato, um ideário de escolarização entre sujeitos jovens e adultos que parece ecoar os efeitos de sentido atribuídos à educação escolar. As mudanças propagadas pelos programas de alfabetização ou de escolarização para jovens e adultos não objetivam uma política própria, pois de modo geral têm seus interesses majoritariamente marcados mais pela diminuição dos índices de analfabetismo do que pelos seus sujeitos.

Mas é somente na Constituição Federal de 1988 que se explicitam textualmente os direitos daqueles que extemporaneamente demandam escolarização. Este proclamado direito de todos à educação independente da localização ser urbana ou rural, não foi suficiente para tratar diretamente do ensino no Campo em termos de políticas públicas. Somente em 2001 (12 anos após a promulgação da Constituição), foi elaborada e aprovada a Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002 para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Desde então os avanços, em alguns indicadores educacionais, têm-se mostrado significativos, mesmo persistindo as políticas universalistas e produtivistas que não chegaram “a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade” (HADDAD, 2004, p. 26).

A resolução das questões referentes ao acesso à escolarização pelos jovens e adultos tem sido concebida na perspectiva de problema a resolver e não de direitos a garantir. Ao se conceber essa faixa de idade sem escolaridade como problemática, a resolução vem sempre de forma emergencial, já que a realidade existente é tomada como uma disfunção, um desalinhamento da ordem ou do padrão de normalidade do sistema de ensino. Nestes termos, ser analfabeto corresponde a ser reconhecido como uma pessoa incapaz de exercer a cidadania, estruturando-se, desse modo, uma significação que atravessa as relações de classe para além da dicotomia urbano/rural.

Diferentemente da educação do ensino fundamental e médio que é tida como ponto de partida, ou melhor, como um direito reconhecido, a educação de adultos é considerada como um “problema” a ser superado. Assim configurado - como problema e não como direito - merece uma ação rápida de enfrentamento emergencial por campanhas e projetos a título de erradicação (assim como as campanhas de

vacinação!), onde se isola o problema para resolvê-lo. O contexto enunciativo não é considerado quando se enfrenta um “problema” com a concepção de combate ou de erradicação. Conceber desse modo a educação de jovens e adultos não escolarizados impõe soluções transitórias, como se o problema pudesse ser afastado por ações pontuais. Para assim imaginar o analfabetismo e a não escolaridade, é preciso esquecer as relações sociais produtoras das desigualdades que geram esta situação.

As considerações tecidas por Haddad (2000) indicam que a expectativa de superar o “problema” do analfabetismo pelo aguardo do movimento natural de sucessão demográfica geracional é inútil, pois os índices “vêm sendo repostos ao mesmo ritmo pela exclusão promovida pelo sistema educativo sobre as novas gerações” (2000, p. 31). Ao compreender que o analfabetismo, seja no campo ou na cidade, não é uma questão de negligência individual ou residual adota-se outra perspectiva, de horizonte social mais amplo como constituinte. Assim é possível afirmar que os financiamentos emergenciais, mantendo a constante surdez aos indícios que os sujeitos da EJA anunciam, muito tem contribuído para os encaminhamentos político-pedagógicos, historicamente constituídos e constituintes dos sentidos em relação à escolarização/escolaridade dos sujeitos da EJA.

De modo que, considerando com Bakhtin/Volochinov que “o todo existe nas suas partes, mas uma parte só é compreensível no todo” (2004, p. 33), a partir daqui procurarei explicitar os interlocutores institucionais que, como contexto mediato dos sujeitos da pesquisa, são constituídos pela Educação de Jovens e Adultos(EJA), pela Educação do Campo e pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que trazem consigo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

3.1. A história da EJA tecendo os sentidos da escolarização

O analfabetismo é uma chaga, mancha vergonhosa a desfigurar o facies da sociedade brasileira, que se apresenta, no conceito dos povos, como constituída, em grande parte, por cidadãos incultos e ignorantes. Mais do que isso, é uma injustiça dolorosa, das que bradam e clamam por pronta reparação, feita a milhões de nossos compatriotas, marginalizados, proscritos dos

benefícios do progresso, condenados a uma vida medíocre, de necessidades e sem horizontes, pela única razão de haverem nascido em berço deserdado da fortuna (BRASIL/MEC, 1966, p. 16).

A citação acima destacada constitui uma parte do discurso do ministro de Educação e Cultura Professor Raymundo Moniz de Aragão, ao decretar, em 1966, o dia Nacional da Alfabetização. Na íntegra, a fala transcrita do referido Ministro tem como perspectiva “erradicar” o analfabetismo considerado fator de atraso nacional. Apresentar o analfabetismo comparando-o com uma “chaga” é tomar o analfabeto como um doente social, signo de interdição cultural, social e econômica. Este analfabetismo, colocado na perspectiva de entrave ao progresso nacional é também assumido, conforme citação de Paiva (1987, p. 266) pelo Diretor Nacional de Ensino – DNE do mesmo governo que, sobre esta questão, assim manifesta seu entendimento: “o analfabeto é uma pessoa intelectualmente incapaz de servir-se da comunidade, de servir à comunidade, de integrar-se no processo de desenvolvimento político e de participar do contexto político”.

Mais de quarenta anos se passaram desde que estes enunciados foram proferidos, favorecendo a sobrevivência de uma produção de sentidos que reconhece a condição dos jovens e adultos analfabetos como “mancha vergonhosa”, “cidadãos incultos”, “intelectualmente incapazes” e “sem horizonte” que vivem numa “condição de vida medíocre” atribuída exclusivamente ao nascimento “em berço deserdado da fortuna”. Tais associações entretecidas funcionam como instrumento que legitima um consenso de desqualificação e inferioridade em torno do que historicamente se convencionou chamar de analfabeto. Desse modo, a produção de sentidos sobre os sujeitos com pouca ou sem nenhuma escolaridade reveste-se de uma compreensão particular e hegemônica que, instituída socialmente, faz-se presente até os dias de hoje, naturalizando os sentidos atribuídos ao analfabetismo.

Marcados por diferentes contextos políticos e sociais, sucessivos programas de “erradicação” do analfabetismo foram historicamente construídos guardando em si resquícios das concepções que definiram, não só a condição dos jovens e adultos que acessaram extemporaneamente a escolaridade, mas da sociedade como um todo.

De tal naturalização deriva a desqualificação pela qual os jovens e adultos com pouca ou sem nenhuma escolaridade são reconhecidos. Em sua historicidade, tal questão converge com a idéia de que a

superação da condição de analfabeto pode se fazer somente pelo esforço e responsabilidade de cada indivíduo, sem que com isso seja estabelecida qualquer relação com os determinantes sócio-econômicos. Este discurso de “erradicação” do analfabetismo constitui e é constitutivo do contexto extraverbal de cada um dos estudantes de EJA, produzindo sentidos que refletem e refratam a compreensão que os indivíduos tanto têm de si quanto do outro, produzindo efeitos de sentido que historicamente atravessam e constituem os enunciados acerca do sujeito analfabeto.

As legislações, programas e políticas públicas buscam, em seus artigos e pronunciamentos, indicativos do que fazer com o que falta, ou do que se pode fazer daquilo que falta aos analfabetos, tratando das legalidades sem, no entanto, tratar, com a devida propriedade, a complexa constituição deste sujeito, apresentando sua condição de analfabeto como único impeditivo de acesso aos direitos básicos, recaindo novamente sobre o indivíduo a sua expulsão da sociedade.

Assim, para compreender os sentidos que estudantes adultos atribuem à escolaridade, faz-se necessário colocar numa perspectiva histórica os acontecimentos e seus efeitos sobre os sujeitos com pouca ou nenhuma escolaridade. Para tanto faço a seguir um rastreamento que transita entre datas históricas, campanhas e programas que constituíram (e desvelaram), na trajetória da EJA, a produção dos sentidos atribuídos à escolaridade na perspectiva desta pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos, constituída como modalidade de educação, não tem sido tratada historicamente como prioridade educacional pelos poderes públicos, e sim como política compensatória de caráter assistencial e supostamente temporária, direcionada a suprir a perda de escolaridade em “idade própria”. A descontinuidade e a fragilidade das políticas públicas que marcam esta modalidade educativa são suficientes para mostrar sua impossibilidade de dar conta da demanda, quanto a cumprir os termos que institui a escolarização extemporânea como um direito humano.

Conforme Cunha (1999), a denominação “educação de jovens e adultos” é recente, mais precisamente na década de 1940 é que esta denominação passou a ter reconhecimento nacional, tornando-se signo de uma modalidade educativa voltada especificamente aos jovens e adultos que extemporaneamente acessam aos estudos escolares. Contudo sua história vem sendo escrita desde os tempos do Brasil Colônia, onde a referência à população adulta era estritamente vinculada às possibilidades de instrumentalização do ler e escrever com fins

religiosos. Com este enfoque, muito mais religiosa do que educacional, evidencia-se uma compreensão “de que a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, pois esta se dava a partir de mais braços e, portanto, mais escravos, importando nisso o descaso dos dirigentes para com a educação” (CUNHA, 1999, p. 4).

As reformas educacionais, à época, anunciavam a necessidade de classes noturnas para adultos analfabetos. Neste sentido, as primeiras referências são registradas em 1876, por um relatório do Ministro José Bento da Cunha Figueiredo que apontava a existência de 200.000 alunos que, por frequentarem as aulas, colocavam em evidência a necessidade de ampliação da escola noturna para os mesmos. Não obstante, “somente a partir da revolução de 1930 encontraremos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação” (PAIVA, 1987, p. 165).

Conforme o panorama histórico elaborado por Di Pierro e Haddad (2000), a primeira Constituição brasileira, de 1824, elaborada sob forte influência européia, garantia “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”. Inicia-se aqui o primeiro desencontro “entre o proclamado e o realizado” (Di Pierro e Haddad, 2000, p. 109).

Este desencontro, nos tempos do Império, explicita-se pela diferença nos direitos: eram reconhecidamente cidadãos aqueles pertencentes à elite econômica que tinham direito a voto e acesso à educação primária. Por ato adicional de 1834, o governo imperial transfere às províncias a responsabilidade sobre a educação básica, tomando para si a educação das elites. Assim, delega a instâncias administrativas com menores recursos a responsabilidade pela educação da maioria, incluindo aí os negros, indígenas, mulheres e homens não pertencentes às elites. “Essa marca colhida dos ideais liberais, que ainda hoje pode ser notada, carregou para o interior da burocracia um olhar distante à segmentação social, que por sua vez já incorpora a cultura colonial e escravagista” (TORRES, 2006, p. 26).

Como resultado destas ações, em 1890, com uma população brasileira estimada em 14 milhões, o sistema de ensino atendia apenas 250 mil crianças, de modo que ao final do Império 82% da população era analfabeta.

De acordo com Cunha (1999), o desenvolvimento industrial, no início do século XX, apresenta um lento, porém crescente reconhecimento e valorização da educação de adultos em diferentes perspectivas, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita como forma de acesso às técnicas de produção; a aquisição da

leitura e da escrita como indicativo de ascensão social; a atenção à alfabetização de adultos como expressão de progresso do país e ainda como ampliação da base eleitoral. Conforme Paiva (1987, p. 165), sem ser excepcional esse “surto de progresso iniciado por volta de 1870 determina o surgimento de escolas para adultos nas diversas províncias”.

A constituição de 1891, ao descentralizar o ensino básico para as províncias e Municípios, assumiu presença maior no ensino secundário e superior, garantindo mais uma vez “a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 109). Estes mesmos autores afirmam que esta constituição, primeiro marco legal da República brasileira, exclui os adultos analfabetos do direito ao voto num momento em que a maior parte da população adulta era iletrada. Este marco é fundamental na compreensão da construção social dos sujeitos de EJA que passam a ser legalmente desqualificados porque impedidos de exercer a sua cidadania. Só em 1985, através de uma emenda constitucional, é reatribuído aos analfabetos o direito ao voto.

A primeira República, mesmo evidenciando seu descompromisso com o ensino elementar, se “caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 109). Contudo, só produziu letra morta, já que com a descentralização do ensino não havia dotação orçamentária prevista para executar as reformas proclamadas.

Após 30 anos da República, o Brasil chega a 1920 com 72% da população com mais de 5 anos ainda analfabeta “é a revolução de 30 que, reafirmando a Nação, marca a reformulação do setor público” (PAIVA, 1997), quando um sistema público de educação elementar começa a ser consolidado. Mas é na década de 1940, com “o desvinculamento das estatísticas relativas ao ensino supletivo daquelas referentes ao ensino elementar comum” (PAIVA, 1987, p. 165), que se explicitaram os altos índices de analfabetismo no país e as instâncias governamentais decidem criar, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário, passando “a destinar 25% dos recursos para o ensino supletivo de adolescentes e adultos” (PAIVA, 1997, p.4).

Em 1945, ao final da ditadura de Getúlio Vargas e da 2ª Guerra Mundial, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país que enfatizou a necessidade da educação das massas. “Além disto, por essa época divulga-se nos Estados Unidos uma

estatística sobre analfabetismo no mundo, na qual o Brasil aparece como país líder, comprometendo o orgulho nacional” (PAIVA, 1987, p. 27). Concomitantemente a estes acontecimentos de âmbito nacional e internacional, há também a pressão da UNESCO, - organismo internacional criado em novembro de 1945 – que estabelece uma forte pressão junto aos países que a integravam, no sentido de diminuir as desigualdades na área da educação, solicitando esforços especiais no que se refere a campanhas de alfabetização para a população adulta. Tornava-se urgente “combater a chaga do analfabetismo, que nos envergonhava e nos impedia de pertencer ao grupo das nações cultas” (PAIVA, 1987, p. 27).

Neste contexto, tornava-se condição de cidadania a escolarização e a alfabetização dos adultos que frente ao “descaso do Estado brasileiro na implementação de políticas públicas para atacar o problema, configuram um quadro, interpretado por intelectuais ligados a educação, como incompatível com a crescente urbanização e industrialização” (SILVA, 2007, p. 61). Em 1945, com o fim da ditadura Vargas, buscando redemocratizar o país, reaparece, na forma de programas e ações governamentais, a ampliação da escolarização às populações até então excluídas da escola.

Em 1947, é implementado oficialmente em âmbito nacional, pelo Governo Federal a 1ª Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA que, sob a coordenação do Professor Lourenço Filho, propunha: alfabetização dos adultos em 3 meses; a oferta de um curso primário em duas etapas de sete meses cada e a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Conforme Di Pierro, Jóia & Ribeiro (2001, p. 2001), esta tendência estendeu-se a vários programas, quais sejam: criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, Serviço de Educação de Adultos, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Estas ações, mais do que a sua própria importância, abriram um campo de reflexões teórico-metodológicas em torno do analfabetismo e a educação de adultos no Brasil que, a esta época era visto “como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro” (CUNHA, 1999). Esta compreensão de analfabetismo estendia-se ao adulto analfabeto que era reconhecido, não só pela campanha mas também pelo Professor Lourenço Filho que a coordenava, como um ser menos capaz do que aquele alfabetizado padecendo “de minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos

de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura do nosso tempo” (PAIVA, 1987, p. 184).

Estas concepções, apesar de sofrerem críticas durante a própria Campanha de 1947 e mesmo sendo problematizadas por parte de alguns teóricos, contribuíram para colocar o analfabetismo como signo de inferiorização que, segundo Miguel Couto, citado por Paiva (1987, p. 28),

é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desidia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório.

A depreciação do analfabeto, aqui associada à doença e a um “mundo desabitado”, reduz e identifica o problema do ensino a uma concepção higienista e perversa, colocando os analfabetos sob uma ótica que os naturaliza como dependentes e desvalidos frente aos valores produzidos pela cultura letrada. Esta incapacidade, revestida pela necessidade de proteção, firmou os contornos das ações do Estado à época da referida campanha ao “atribuir à educação a responsabilidade de todos os problemas nacionais” (PAIVA, 1987, p. 29). De modo geral, esta perspectiva, enfatizada pelas campanhas da época – cujos resquícios aparecem ainda – mascarava “a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes” (PAIVA, 1987, p. 28). Por outro lado transformava – e transforma – o problema do analfabetismo numa luta contra o analfabeto.

Embora não tenha sido produzida nenhuma proposta metodológica para a alfabetização de adultos, a campanha de 1947 foi sobremaneira importante “principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à Educação de Jovens e Adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, P. 111), viabilizando assim a criação e permanência do ensino supletivo nos sistemas de ensino.

Ainda é importante frisar que esta Campanha de 1947 apresentava duas prioridades: a alfabetização extensiva a todas as camadas da população e a capacitação profissional e atuação junto à comunidade com atuação no meio rural e no meio urbano e que, conforme Paiva (1987, p. 176), tinha como intento fazer funcionar a

democracia liberal dando “oportunidade a um maior número de pessoas de participar da vida política, ampliando os contingentes eleitorais”.

Embora o propósito maior desta Campanha tenha sido elevar a capacidade de trabalhar melhor, ou seja, de produzir a mercadoria com melhor qualidade para o mercado e não para a população e ainda, em especial, ampliar a base eleitoral, pois até então o analfabeto não votava, ela contribuiu na diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil que chegaram em 1960 com 46% dos analfabetos acima de cinco anos de idade (DI PIERRO & HADDAD, 2000).

Ao final da década de 1950, a Campanha de Educação de Adultos recebia críticas: a superficialidade da aprendizagem dos analfabetos constituída em curto espaço de tempo; um método inadequado à população adulta e o desconhecimento das diferenças que marcavam as diversas regiões de atuação da EJA. Estas críticas contribuíram para “a consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como principal referência o educador Paulo Freire”(CUNHA, 1999, p. 6).

Pautado num entendimento de interação entre a problemática social e educacional, o paradigma freiriano aponta para o fato de que o processo educativo possui relação com a estrutura social que produzia o analfabetismo. Assim, “antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (CUNHA, 1999, p. 6). Ao destacar a desigualdade social como origem do analfabetismo, Paulo Freire (1980) consolidou uma ruptura radical com a educação elitista caracterizando a alfabetização de adultos como ato de conhecimento que, ao mesmo tempo, é um ato político comprometido com a escrita e a leitura da palavra como processo de aprender e de ensinar em sua convergência com a ”leitura” e a “reescrita” da realidade.

A perspectiva pedagógica de Paulo Freire “chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade” (PAIVA, 1987, p. 209) passou a direcionar e dar suporte a diversas experiências de educação popular de adultos no início dos anos sessenta, tais como: Movimento de Educação de Base – MEB; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; Movimento de Cultura Popular do Recife; Centros Populares de Cultura; órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes – UNE; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, entre outras experiências desenvolvidas por sindicatos e

Movimentos Sociais. Contudo, o golpe militar de 1964 interrompe bruscamente os programas de alfabetização e educação popular que foram reprimidos e cujas lideranças foram cassadas nos seus direitos políticos e alguns, dentre eles Paulo Freire, foram exilados.

Conforme Di Pierro & Haddad (2000, p. 114),

no plano oficial, enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a cruzada da Ação Básica Cristã (ABC)[...] Dirigida por evangélicos norte-americanos, a Cruzada servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa oficial.

O governo militar assume o controle da ação alfabetizadora, pois percebia as formas existentes como ameaça à ordem instalada. Fruto de um grupo formado interministerialmente, nasce o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – em 15 de dezembro de 1967 pela Lei 5.379. Sua atuação voltou-se inicialmente para a população analfabeta entre 15 e 30 anos, contudo “pressionado pelo endurecimento do regime militar, lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter mais técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 114).

Reeditando o discurso do Ministro Aragão que na década anterior dizia que “é preciso erradicarmos, de vez, o analfabetismo, de nosso meio. É uma exigência do pudor nacional”, na década de 1970 o analfabetismo foi classificado como “vergonha nacional” pelo presidente militar General Médici que reconhecia no MOBRAL “a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 116). Nesta mesma década o MOBRAL se expandiu por todo o território Nacional, contudo, ao final deste período, recebeu críticas em função do baixo desempenho na escrita dos estudantes e relativamente à veracidade dos indicadores numéricos que apresentava como resultado de suas ações. Em consequência, foi criado o Programa de Educação Integrada, “que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, assentando as bases para a reorganização de iniciativas sistêmicas que viabilizassem a continuidade da alfabetização em programas de educação básica para jovens e adultos” (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO, 2001, p. 61).

O Ensino Supletivo, implantado em 1971 quando da promulgação da Lei Federal nº 5692, paradoxalmente foi um marco na história da Educação de Jovens e Adultos que, conforme Haddad (1987, p. 18), “apesar das intenções do Estado autoritário, o Mobral e o Ensino Supletivo passam a ser, de maneira contraditória, um avanço no sentido de oferta de oportunidades educacionais a amplas parcelas da população”.

Apoiados pela Lei Federal 5692 de 1971, surgiram muitos programas governamentais, com a mesma característica de aceleração em detrimento da qualidade. Apesar de ser produzida num governo conservador, esta lei

estabeleceu pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania (CUNHA, 1999, p. 7).

Aprovado em plena ditadura militar, o ensino supletivo “foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117). Contudo, o ensino supletivo não incorporou à sua sistematização as contribuições dos movimentos de educação popular desenvolvidos por Paulo Freire na alfabetização de adultos e priorizou a aceleração para “recuperar o atraso”, já que “a escolarização serviria como mecanismo de suavização de tensões, ao possibilitar o vislumbre de uma ascensão social pela promoção individual” (HADDAD, 1987, p. 15). Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 118), as reformas educacionais estenderam, ainda que somente na esfera legal, a EJA nos níveis fundamental e médio, ampliando e proporcionando o

acesso à formação profissional. Desta forma, a educação de jovens e adultos passou a compor o mito da sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de milagre econômico. O sistema educacional se encarregaria

de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpriria sua função de assegurar a coesão das classes sociais (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 118).

A década de 1980 marca a sociedade brasileira com importantes transformações políticas e sociais, haja vista a campanha nacional a favor das eleições diretas com o fim dos governos militares. Em 1985, “quando o processo de abertura política estava relativamente avançado” (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO, 2001, p. 61), o MOBRAL quase é extinto e passa por diversas alterações em seus objetivos sem cumprir suas metas de “erradicação do analfabetismo”, engrossando o rol dos programas que fracassaram. Em 1980, o Censo do IBGE evidencia que mesmo depois de 10 anos de MOBRAL ainda existiam 25,9% de analfabetos numa população de 15 anos ou mais. Muda-se o nome do MOBRAL para Fundação Educar, cuja atuação é reorientada para apoio e fomento de projetos da área de educação de jovens e adultos.

Neste contexto e paralelamente a estes acontecimentos, a década de 1980 é marcada pela emergência dos Movimentos Sociais em todo o país. Na contramão da afirmação de Miguel Couto de que o “analfabeto é digno de pena” e negando as determinações do Ministro Jose Goldenberg de que “adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade”, nasce o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

Este Movimento Social, particularmente para esta tese, protagoniza o percurso e o processo de criação da Educação do Campo. Tanto a EJA, quanto o MST³⁰ e a Educação do Campo não podem ser compreendidos em suas próprias relações, mas sim pelo seu surgimento em um determinado momento e contexto histórico. De modo que o contexto histórico da EJA no MST, em sua convergência com a Educação do Campo, vem desafiar “o pensamento pedagógico ao entender [os] processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça inclusive na escola” (CALDART, 2008, p. 81).

³⁰ Para os propósitos da discussão desta tese e, tendo em vista o farto material já produzido sobre a história do MST, indicarei pontualmente somente os aspectos de inserção deste Movimento na perspectiva de sua relação com a EJA, dando destaque às dimensões consideradas como princípios pelo MST no seu trabalho com a EJA. Para maior aprofundamento, ler, entre outros, Neto, 1998; Caldart, 1997, 1998, 2008; Camini, 1998; Silva, 2003; Scottili, 1999; Castells, 2001; Beltrame, 2000; Vendramini, 2002; Morissawa, 2001.

Conforme Stédile e Fernandes (1999), o MST nasceu a partir de lutas isoladas pela conquista da terra, ocorridas ao mesmo tempo no Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, no final da década de 1970. “Na essência, o MST nasceu como um movimento camponês, que tinha como bandeira as três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade” (STÉDILE & FERNANDES, 1999, p. 31). Estes mesmos autores pontuam três aspectos como decisivos para a compreensão do surgimento do MST, quais sejam:

1- Aspecto socioeconômico: com a entrada da mecanização no cultivo da lavoura de soja um enorme contingente de camponeses do sul do país migra, especialmente para Rondônia, Pará e Mato Grosso, em busca de terra, ou mesmo para os centros urbanos onde o chamado “milagre brasileiro” acelerava o processo de industrialização (p. 16);

2- Aspecto ideológico: constituída pelo trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica e da Igreja Luterana, associada ao surgimento da Comissão Pastoral da Terra – CPT em 1975;

3- Aspecto político: a convergência com o processo amplo de luta pela democratização do país somada ao ressurgimento das greves operárias ao final da década de 1970 contra a ditadura militar criaram as “condições necessárias para o surgimento do MST” (1999, p. 23).

Tendo como suporte esta tríade, - mas compreendendo que nela não se restringe -, a concepção de educação se constitui no MST, no período compreendido entre os anos de 1985 a 1989, quando forma-se “a articulação nacional da criação do Setor de Educação” (CALDART, 1997, p.31). Esse setor, instaurado em 1987, segundo Silva (2000), é resultado de um primeiro encontro das pessoas envolvidas com trabalhos educativos no Movimento, que lutavam pela implantação do Ensino Fundamental público e a formação de educadores/as em assentamentos e acampamentos do MST.³¹

Os princípios pedagógicos e filosóficos que norteiam a educação no MST baseiam-se na concepção de trabalho como princípio educativo e na práxis como essência da formação humana por compreender que “o mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola”

³¹ O Caderno de Educação nº 11(p.07) informa que, em junho de 1987, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Professores de Assentamentos, em São Mateus, em Espírito Santo, com a participação de professores de 07 unidades da Federação: ES, RS, SC, PR, MS, SP e BA.

(CALDART, 2000, p. 147). Para o MST, a educação é um fator básico que busca a totalidade do ser humano. Considerando a educação como ponto fundamental para dar sustentação a uma sociedade que pretende construir, o MST estabelece seus propósitos acerca de educação reconhecendo-a como “um processo pedagógico que se assume como político” (MST, 1999, p.6). Esta compreensão entretece o pensar e o agir do MST na educação em cuja perspectiva, “olhar para a formação dos sem-terra é enxergar o MST também como um sujeito pedagógico, ou seja, como uma coletividade em movimento que é educativa, e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem”(CALDART, 2000, p. 199).

Nesta perspectiva, as diferentes condições vividas pelos sujeitos que integram o MST, seja nas ocupações, acampamentos, pré-assentamentos, assentamentos, marchas e escolas, constituíram as condições favoráveis para o surgimento do que foi denominado por Caldart (2000) de “Pedagogia do Movimento”. Esta pedagogia, conforme a mesma autora (2003, p. 51), tem três dimensões principais:

1. o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país;

2. a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de *Sem Terra*, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma;

3. a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Na contramão dos “discursos oficiais”, o Caderno de Educação nº8, apresenta e discute os princípios filosóficos da educação que convergem com a concepção de EJA do MST, e que para os propósitos

deste estudo serão aqui apenas pontuados: 1) Educação para a transformação social: a- educação de classe, b- educação massiva, c- educação organicamente vinculada ao Movimento Social, d- educação aberta para o mundo, e- educação para a ação; f- educação aberta para o novo. 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana. Os princípios pedagógicos que se desdobram desse compreender e agir no mundo, se referem ao jeito de fazer e pensar a Educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos.

Tendo como referência que o trabalho pedagógico do Movimento não se restringe ao trabalho de alfabetização, mas sim a Educação de Jovens e Adultos, no Caderno N° 11(2003, p. 17) explicita-se a concepção de educação como “um processo de formação humana, através da vida em coletivo e da realidade do campo, para entender que o MST é nossa maior escola e que o coletivo é nosso maior educador”.

Com esta breve inserção da compreensão acerca do processo educativo proposto pelo MST, é possível se obter indícios de que a produção de sentidos sobre os sujeitos e dos sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados pode ganhar contornos particulares por apresentar referenciais que se mostram como contraponto à imagem do analfabeto - como incapaz, carente e ignorante -, construída até então à sombra das legalidades.

Com a promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988, o dever do Estado se amplia ao determinar em seu artigo 208 que o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Contudo, estabelecer esta norma ainda não foi suficiente para se desenvolver políticas públicas consistentes para esta modalidade de ensino, pois desde o início dos anos 1990 a União transfere aos Estados e Municípios os encargos com a EJA, apelando para o envolvimento de organizações não governamentais e sociedade civil nas iniciativas para este setor educativo.

Conforme Paiva (1997, p. 7), “os anos Collor se iniciam, dentre outras coisas, com a extinção da Fundação Educar, deixando ao léu a educação de jovens e adultos”. Apesar do alto índice de analfabetismo registrado no censo de 1980, o ano de 1990, declarado pela ONU o Ano Internacional da Alfabetização, não encontra nenhum programa de alfabetização implementado pelo Estado no país. Em virtude das

inúmeras discussões, eventos e congressos que se desdobraram internacionalmente pelo Ano Internacional da Alfabetização, o governo Collor, através do MEC, cria o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. Utilizando-se do pressuposto da parceria, este Programa envolvia órgãos governamentais e não-governamentais e mostrou-se como “mais uma tentativa de vincular os objetivos da EJA às exigências do mercado, do que uma tentativa de mobilizar a sociedade quanto à educação tanto de crianças quanto de jovens e adultos” (SZANTO, 2006, p. 20).

Os princípios deste Plano, extinto em pouco mais de um ano, ficam melhor explicitados na declaração do físico José Goldemberg, terceiro ministro da Educação à época do governo Collor, feita ao Jornal do Brasil – Rio de Janeiro – em 12 de dezembro de 1991:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo.

Esta declaração é posterior à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, de cujo documento final o Brasil foi signatário, defendendo a educação como um direito fundamental e igualitário a todos, sem distinção se criança, jovem ou adulto. Explicitamente o então ministro mostra sua desobrigação em relação ao acordo firmado pelos países-membros da ONU, em Jomtiem, cuja proposição era “de organizar ações capazes de fazer com que os países mais pobres se comprometessem a chegar ao ano 2000 com um menor déficit de escolarização, e uma conseqüente redução do percentual de analfabetismo entre jovens e adultos” (PAIVA, 1997, p. 8).

No fim dos anos de 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais e a União transferiu suas responsabilidades para os Estados e Municípios, de modo que

premida pelas políticas de ajuste das contas públicas, a reforma educacional implementada

pele governo federal na segunda metade dos anos 90 acabou por focalizar recursos no ensino fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em detrimento de outros níveis de ensino e grupos etários, como as crianças pequenas e os jovens e adultos com baixa escolaridade (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 127).

Esse retrocesso se manteve, com destaque, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando em 1996 uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental para educação de jovens e adultos. Assim, o Estado fica isento do compromisso com políticas educacionais voltadas ao analfabetismo, liberando-o, por conseguinte da aplicação de verbas destinadas ao ensino fundamental para esta modalidade de ensino.

Em 1997, é lançado pelo Governo um novo Programa denominado “Alfabetização Solidária” que vem somente reafirmar o tratamento secundário dado à educação de jovens e adultos, concebendo-a a base da solidariedade e não como direito, transformou o que deveria ser uma política pública numa conclamação ao assistencialismo. Como o próprio nome indica, o Programa instaurado teria como suporte as parcerias com o Governo Federal, prefeituras, empresas e universidades. Com uma proposta inicial de atuar nas regiões Norte e Nordeste do país, o programa se expande para as grandes cidades do país revitalizando os mecanismos compensatórios e de aceleração para a população de EJA. Sua proposta, ao mobilizar os parceiros e sua estrutura local de ensino era alfabetizar em cinco meses e, pela solidariedade nacional, reduzir significativamente os índices de analfabetismo. Este programa, instrumento da política neoliberal, não conferiu um lugar marginal à educação de adultos só por manejar “um conceito operacional de alfabetismo muito estreito” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 124), mas também por fechar

o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) – que, por meio do programa Alfabetização Solidária, remeteu para a esfera da filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (DI PIERRO, 2005, p. 1128).

Ainda, na década de 1990, ratifica-se o distanciamento da estrutura governamental que, fortalecida pela tendência de descentralização em suas ações financiadoras e gestoras da educação de jovens e adultos, busca parcerias na esfera administrativa e privada e não mais na gestão educacional. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), assim como o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), programa onde esta pesquisa se desenvolve, são exemplos de ações em âmbito federal que, segundo Haddad,

Guardam entre si pelo menos traços comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa (HADDAD, 2000, p. 124).

É neste período dos anos 90 que emerge, como contraponto à crescente desobrigação dos encargos educacionais do Governo Federal, um movimento de reação. Reafirmam-se as Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA³² - e surgem, nas instâncias estadual e nacional, os Fóruns de EJA, que se caracterizaram como espaços de articulação política, de ações e parcerias, intervenções e elaboração de políticas relativas à EJA, entre Municípios, ONGs, Universidades, Movimentos Sociais urbanos e do campo, professores e estudantes, sindicatos e grupos populares.

Em 2003, início de nova gestão no governo federal, o MEC reassumiu a responsabilidade (MEC, 2008) e o protagonismo no campo da alfabetização de adultos, ao lado do combate à pobreza, lançando como uma das prioridades do governo o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). A posição do governo Lula em acabar com a fome e o

³² Conforme Di Pierro (2005, p. 17), as Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta transcorreu em Paris, em 1985; a quinta realizou-se em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 e, pela primeira vez na história, um país localizado no hemisfério sul organizou e sediou, juntamente com a UNESCO em 2009 no Brasil, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Esta Conferência tem como tema “Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida” e buscou, entre outros pontos: consolidar a compreensão do conceito de educação e aprendizagens de jovens e adultos como um direito humano que se efetiva ao longo da vida, por diversos meios, e expressa a idéia de que a juventude e a maturidade também são tempos de aprendizagem.

analfabetismo gerou uma grande expectativa na sociedade brasileira. No entanto, coloca Di Pierro (2005, p.129), havia vários aspectos polêmicos no programa entre os quais: a semelhança com as campanhas de alfabetização de governos anteriores; a curta duração dos cursos; a inexistência de instrumentos de avaliação; alfabetizadores sem a devida formação e a impossibilidade de garantia de continuidade dos estudos o que compromete a consolidação da aprendizagem. Concomitante a estas polêmicas, encontram-se a limitação do sistema de financiamento e a dissolução dentro do MEC dos programas de Educação de Jovens e Adultos.

Em 2004, as limitações acima apontadas apresentam alguns indícios de superação quando o governo reúne os vários programas do MEC na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD e inclui a modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica – FUNDEB que substituiu em 2006 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF. Contudo, “somente em 2007, no segundo mandato do Governo Lula, é que este Fundo foi aprovado” (PEREIRA, 2007, p. 71), mas ainda com fator de ponderação abaixo da referencia média.

Conforme a análise feita por Di Pierro (2005) e Haddad (2009) sobre o Programa de alfabetização que ora transcorre no país, bem como as ações governamentais pertinentes à educação de Jovens e Adultos, pode-se depreender que, mesmo não abrindo mão das parcerias com Municípios, sociedade civil, empresas privadas, universidades, entre outros, “o governo federal ainda não encontrou seu papel neste tema”(HADDAD, 2009). Segundo esse autor, por estar reprisando ações políticas da nossa história mais recente, “o MEC ainda não foi capaz de recuperar a coordenação da política interministerial da formação de jovens e adultos, que continua dispersa” nos ministérios do Trabalho e Emprego, Desenvolvimento Agrário, com o PRONERA, e na Secretaria Nacional de Juventude. Outra questão é a não efetivação do rompimento com o modelo das gestões anteriores que vinculava a cooperação técnica e financeira dos programas federais aos estados, municípios e organizações sociais, aos moldes previamente definidos pela União.

Face ao exposto, é possível notar que as políticas referentes ao analfabetismo e à educação de jovens e adultos ainda se valem de ações que no passado levaram ao fracasso os programas implantados. O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem e adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira

como a EJA é concebida e praticada; considerar os interesses dos jovens e adultos, entre outras ações, de forma que a EJA passe do direito constituído ao direito realizado, e não como um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

É inquestionável considerar a EJA como um direito no âmbito da educação básica, como promulgada em legislação e em cumprimento ao dever do Estado. A concepção de educação continuada ao longo da vida “desencadeado pela transição de paradigmas político-pedagógicos e pela percepção da diversidade sociocultural dos sujeitos de aprendizagem” (DI PIERRO, 2005, 1115), descarta o paradigma compensatório e reparador ainda entranhado nas políticas de formação continuada ofertadas pelo Estado. A concepção do aprender por toda a vida exige repensar políticas públicas que valorizem saberes da experiência não “como reposição de escolaridade perdida na ‘idade adequada’, nestes termos não se restringe à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro” (DI PIERRO, JÓIA & RIBEIRO, 2001, p. 70).

3.2 Dos jesuítas à Educação do Campo: dizeres que “abrem picadas”

A Educação do Campo, tal qual se apresenta no cenário educacional, em seus pressupostos pedagógicos e políticas educacionais, construiu suas marcas na esteira de uma colonização de concentração fundiária e em estreita conexão com as questões sócio-econômicas daí advindas. Para estudar a Educação de Jovens e Adultos, articulada à Educação do Campo, faz-se necessário aproximar-se do contexto histórico que a engendrou e que permite em pleno século XXI a sua manutenção.

A colonização do Brasil pelos portugueses vem fundada num modelo escravocrata desdobrando-se numa exploração que nega direitos sociais, culturais e econômicos à população trabalhadora. Neste quadro, o Brasil colônia, em termos educacionais, é nitidamente instituído pela educação “jesuítica”³³ no Novo Mundo: o recrutamento de fiéis e

³³Os primeiros Jesuítas chegaram à América Portuguesa, em 1549, para conquistar as “almas perdidas”, objetivando o domínio espiritual e a propagação da cultura européia. Conforme Olinda (2003), o ensino se dava via catequese “na língua dos índios, e em representação de autos com o objetivo de impressionar os nativos ingênuos. Utilizava-se de tudo o que fosse útil para impressionar o gentio: o teatro, os cânticos e até danças. Foi nessas escolas de ler e

servidores. Ambos atingidos pela ação educadora” (ROMANELLI, 1993, p. 35) que desde então, para a classe trabalhadora, guarda traços que a caracterizam como escolaridade de caráter emergencial e utilitário. Conforme Paiva (1987), os jesuítas multiplicaram as escolas de “ler e escrever” tendo, contudo, um ensino reduzido “à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo de instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita”. Desse modo, facilitou-se o “êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião no Brasil” (PAIVA, 1987, p. 57). O sistema educacional que assim foi se instituindo não se voltava à formação de mão de obra numa colônia escravagista e com predominância da produção extrativista e agrícola. Como essa formação social não necessitava qualificar sua força de trabalho, sendo possível compreender, a partir de Romanelli (1993), que isto ocasionou por parte das elites uma desqualificação, ou melhor, um certo desprezo em relação aos estudos escolares das camadas populares.

Já a classe dirigente se consolidou com uma educação acadêmica e aristocrática, nos moldes da educação portuguesa e clerical, encastelada no espírito da Idade Média e que transplantada para a colônia tornou-se símbolo de uma classe hierarquicamente ascendente. Depois de mais de 200 anos de legitimação da educação jesuítica que por sua vez “era completamente alheia à realidade da colônia” (ROMANELLI, 1993, p. 34), os jesuítas são expulsos³⁴ em 1759. A partir daí ocorreram inúmeras dificuldades para o sistema de ensino que, por sua vez, teve toda a sua estrutura administrativa desmontada. Mesmo com leigos e o Estado assumindo a educação, “a situação não mudou em suas bases” (ROMANELLI, 1993, p. 36), manteve-se uma educação voltada aos interesses de poucos. O clero secular, constituído pelos filhos dos grandes proprietários e que haviam estudado nos colégios³⁵ e seminários “formaram a massa de tios-padres e capelães de

escrever, fixas ou ambulantes, que teve início uma política educativa de propagação da fé e da obediência” (OLINDA, 2003, p. 156).

³⁴ Conforme Pinheiro (2003, p. 3), “A 22 de abril de 1639, o Papa Urbano VIII promulgou o Breve “Commissum Nobis”, sobre a liberdade dos índios da América, onde proibia o cativoiro indígena, sob pena de excomunhão. O Breve, ou melhor, a notícia do Breve chegou às terras da América Portuguesa no ano seguinte, em 1640, causando tumultos, revoltas e conflitos com a expulsão dos jesuítas, tanto da cidade do Rio de Janeiro, quanto de São Paulo e São Luís”.

³⁵ De acordo com Olinda (2003), no ano de 1759 os jesuítas e sua obra civilizatória haviam espalhado por todas as capitanias: 24 colégios, 3 seminários, 17 casas, 36 missões e 25 residências. O ensino da língua portuguesa era “restrito aos filhos de portugueses e aos filhos de senhores de engenho - elite brasileira”, perfazendo não mais do que 0,5% de população letrada.

engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural” (ROMANELLI, 1993, p. 36), dando continuidade à ação pedagógica dos jesuítas.

De acordo com Paiva (1987), o desenvolvimento educacional da Colônia foi especialmente contido, pois temia-se que o sistema escolar difundisse as idéias iluministas que circulavam da Europa em meados do século XVIII. Esse isolamento cultural da Colônia, como política portuguesa, foi partícipe da não organização de um “sistema eficiente de educação, por mais rudimentar que fosse, tornou inacessível aos colonos qualquer conhecimento relativo às suas atividades” (PAIVA, 1987, p. 59). Isolamento que impediu e dificultou atividades de todas as áreas na Colônia, marcando a entrada do Brasil no século XIX com um sistema educacional praticamente inexistente.

A transferência da família real para a Colônia fez com que fossem criados progressivamente cursos superiores mesmo antes de serem ampliadas as etapas anteriores de ensino. A preocupação era constituir os quadros acadêmicos utilitários (Medicina, Botânica, Química, Direito, entre outros) que dessem suporte ao período monárquico instituindo uma cultura colonial escravagista. Já, quanto “à educação elementar não houve grandes progressos; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado” (PAIVA, 1987, p. 60), o que desobrigou a ampliação de escolas, outorgando o ensino elementar a uma tradição de responsabilidade familiar que cobria tanto as elites urbanas quanto as rurais.

É neste cenário que surgem iniciativas privadas de fazendeiros e a escola no meio rural surge no fim do 2º Império, em meio à monocultura da cana de açúcar “que dominou a economia do país até a metade do século passado, [e que] prescindia de mão de obra especializada” (CALAZANS, 1993, p. 15). Contudo, o fim da escravidão e o advento da monocultura cafeeira em substituição a da cana de açúcar, agregados que foram ao surgimento de outras pequenas culturas importantes para o setor agrícola, apresentavam uma necessidade de pessoal qualificado. Assim, o ensino elementar “começou a impor-se como uma forma de suprir as necessidades que se esperava fossem atendidas a partir do ensino escolar” (CALAZANS, 1993, p. 15). Nesse sentido, a mesma autora (1993, p. 17) indica três ocorrências que “denotam intenções do setor público” sobre a Educação Rural no país. A primeira delas, em 1812, refere-se ao Plano de educação (Governo de D. João VI), que inclui como um dos dispositivos “que no 1º grau da instrução pública se ensinariam àqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer

que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes”. A segunda ocorrência, em 1826, se evidencia pela reforma do Plano Nacional de Educação: “inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, instituindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida” (CALAZANS, 1993, p. 17). A terceira ocorrência na reforma de 1879, sob o decreto nº 7247, estabelece que “o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura” (CALAZANS, 1993, p. 18).

Contudo, a demanda escolar deste período vem marcada pela predominância das classes emergentes que reconheciam a educação escolar como fator de ascensão e com a Independência, em 1822, vieram “à tona novas preocupações com a educação. Parecia necessário dar maior atenção ao problema da instrução elementar, de forma imediata, a fim de ampliar a participação de brasileiros nas atividades do Império”. (PAIVA, 1987, p. 61).

Em 1834, o Ato Adicional “propiciou uma atitude de isenção de responsabilidade por parte do Governo Central” (PAIVA, 1987, p. 62), quando o Império descentralizou o ensino primário atribuindo a execução às Províncias, mas sem previsão orçamentária. Nesta época, as elites adotaram como prática o estudo “com preceptor em suas próprias casas; a educação do povo não era sentida como necessidade social e econômica” (PAIVA, 1987, p. 63), o que liberava a preocupação do governo em relação à difusão das escolas.

Na proclamação da República, em 1889, o ensino das “primeiras letras” encontrava-se em situação precária e a instrução popular, já descentralizada, assim continuou com os recém estados federados. A escola elementar e técnica de 2º grau pretenderam suprir essa demanda. As elites da agro-industrialização do campo possibilitaram a entrada da escola em seus territórios, mesmo que tardia e descontínua, não como reconhecimento do papel da educação para os trabalhadores do campo, ou tampouco por reconhecê-la como uma política de direitos, mas antes por causa das “necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país” (CALAZANS, 1993, p. 15). A pequena parcela da população rural que acessa à escolaridade recebe “uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra” (MEC/SECAD, 2007, p. 10).

Nesta perspectiva, emerge a educação rural ou, conforme Calazans (1993, p. 15) e Paiva (1987, p. 93), o “ruralismo pedagógico”, que buscava, além de criar uma escola de natureza pedagógica, mecanismo de contenção do êxodo rural que se intensificava em razão dos processos de industrialização e urbanização.

As principais idéias do ruralismo pedagógico e que consolidavam a “tentativa de criar uma escola de “natureza rural”, a fim de conter a migração “em suas fontes” (PAIVA, 1987, p.93), centravam-se, de acordo com Calazans (1993, p. 18,19), em três ideias básicas: a primeira concebe “uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva”. A segunda refere-se a “uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional do amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo)”. E, como terceira idéia, “uma escola ganhando adeptos à “vocação histórica para o ruralismo que há neste país. [...] Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada” (CALAZANS, 1993, p.18,19).

Este ideário ruralista, durante cinco décadas, foi referência para muitos trabalhos nessa área, sendo significativo também para a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação (1942), quando se reafirma a necessária formação da consciência cívica e trabalhista, dentre outros, já fundados nos princípios que regiam o Governo Vargas (Estado Novo).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004, p. 5), neste mesmo período a educação prestava-se ao controle do Estado, sendo que a alfabetização chega às classes populares com intuito eleitoral por parte “de diferentes grupos políticos, em cujo imaginário a educação era então pensada como mecanismo de liberação de obstáculos ao progresso econômico, como eram percebidas a ignorância da população mais pobre e as desordens sociais”.

Os ideais do ruralismo pedagógico de 1920 perduraram na década de 30³⁶ que foi caracterizada no plano educacional “pela difusão do ensino técnico-profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio” (PAIVA, 1987, p. 112), referendando, conforme Calazans (1993), uma pedagogia de fixação do homem no campo.

Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação que propunha a criação de um sistema educacional nacional “que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos sobre as bases de uma cultura geral comum” (MEC/SECAD, 2007, p. 10). Conforme o mesmo documento, a diferenciação entre as classes populares e a elite perdurou e foi referendada pela lei orgânica da educação nacional, somente promulgada em 1942. Essa lei prescrevia como objetivo do ensino secundário e normal “formar as elites condutoras do país” e do ensino profissional ao oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

A educação rural passa de 1940 a 1950 por uma “tomada de consciência educacional expressa no Manifesto dos pioneiros da Escola Nova” (CALAZANS, 1993, p. 27) à que se segue o surgimento de programas sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura e da Educação e Saúde. Neste período, e em virtude de um acordo entre Brasil e Estados Unidos, cria-se a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Os objetivos do acordo corroboravam a idéia de que o progresso da Nação e da agricultura dependia da educação do homem do campo (CALAZANS, 1993) e tinham como foco o assistencialismo para toda a *população carente*.

Ao longo deste período, foram implementados para a Educação Rural outros programas³⁷ que traziam a presença e o fortalecimento do

³⁶ O período de 1930/1945 é subdividido por duas características: Segunda República (ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política) e Estado Novo (regime de autoridade, anti-liberal e antidemocrático). Todo período é “marcado pelo poder pessoal de Vargas que, apoiado no exército, assiste ao progressivo esmagamento dos movimentos políticos radicais e à perda da identidade dos grupos atuantes na revolução de 30 através da promoção das alianças políticas e da negociação de cargos, comandada pelo executivo altamente centralizado. Mesmo os interesses dos grupos agrários voltam a ser considerados, reintegrando-se oligarquias tradicionais no centro de poder político, sob a orientação de Getúlio” (PAIVA, 1987, p. 112-113).

³⁷ Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Missões Rurais; Serviço Social Rural (SSR); Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR); Associação

ideário do ruralismo pedagógico, buscando na escola rural “um aparelho educativo organizado em função da produção [...] cuja função fosse agir sobre a criança, o jovem, o adulto, integrando-os todos na obra de construção da unidade nacional, para tranqüilidade, segurança e bem-estar do povo brasileiro” (CALAZANS, 1993, p. 26).

Com esta perspectiva, a escola rural brasileira é organizada pelos princípios e valores prescritos nos acordos internacionais dos programas que buscavam “estretar os laços de cooperação e identidade no Ocidente” com políticas educacionais homogeneizadoras fundadas em fatores como: “unidade nacional; integração ocidental; constituição de mercado consumidor; adestramento de produtores para um mercado definido” (CALAZANS, 1993, p. 28).

Na década de 1950 e 1960, praticamente 50% da população brasileira encontrava-se no campo e, mesmo com as Missões Rurais de Educação de Adultos, a migração para as cidades continuou “prova de que não seria um programa educacional que manteria a população no campo, mas sim um projeto de nação que priorizasse os cidadãos brasileiros” (SOUZA, 2006, p. 54).

Mesmo com todos os programas lançados, a educação rural não alcançou sucesso e “entre 1945 e 1960 foram implementadas campanhas de alfabetização e programas de educação popular destinados aos jovens e adultos, a maioria dos quais assumiu caráter assistencialista, por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada” (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 5).

A promulgação da LDB 4.024/61 outorga aos Estados a ampliação do corpo disciplinar tanto quanto a responsabilidade da manutenção da educação em seus níveis primário e médio. Essa descentralização do ensino, já ocorrida em outras legislações, acabou fortalecendo impedimentos ao acesso ao ensino, em especial aos homens e mulheres do campo. Nesse sentido, conforme Leite (2002, p.39),

deixando a cargo da municipalidade a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem

descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Em 1960, alguns movimentos de educação popular se desenvolveram, sob forte influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire, com o propósito de fomentar a participação política de camadas populares, inclusive as do campo, e se opor à importação de ideários pedagógicos. Esses movimentos foram “protagonizados por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda” (MEC/SECAD, 2007, p. 11).

3.3 Na Educação do Campo um anúncio das vozes próprias

Conforme Freitas (2007), é entre 1950 e 1960 que, na esteira dos acontecimentos históricos, começa a surgir um novo movimento na luta pelos direitos à educação no/do campo. Diferentemente do ideário ruralista, esse novo movimento “teve suas bases nos movimentos sociais articulados com partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e nele encontramos as raízes do movimento que surgiria na década de 90 e que seria denominado de Educação do Campo” (FREITAS, 2007, p. 16).

Com um golpe de Estado em março de 1964, instaura-se um governo de regime militar³⁸ que cristaliza a dependência social e econômica do Brasil na relação com os países capitalistas. A violenta repressão instaurada pelo governo dá início a um ciclo de governos militares, com forte controle do Estado que desmobilizou a sociedade civil, resultando na interrupção da maioria dos programas de alfabetização popular de jovens e adultos na cidade e no campo. Assim a educação de adultos volta à cena pelo “tema do voto do analfabeto” (PAIVA, 1993, p. 163).

³⁸ A Ditadura Militar é um período da política brasileira em que os militares governaram o Brasil. Esta época, de 1964 a 1985, caracterizou-se pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar.

Diante do milagre econômico³⁹ do desenvolvimento e diante da elevada taxa de analfabetismo, o governo militar busca resultados imediatos e mensuráveis. Para tanto, possibilita a entrada da extensão rural⁴⁰, cria o MOBRAL, “o qual se caracterizou como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola” (MEC/SECAD, 2007, p. 11).

No processo de resistência ao quadro político imposto pela ditadura, alguns focos de recusa à submissão constituíram-se, ou ressurgiram, na sociedade civil. Esses espaços de resistência retomaram articulações nas organizações de base das comunidades e “paralelamente à defesa do voto do analfabeto, surgem diversos movimentos de educação de adultos que pretendem já não mais apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país” (PAIVA, 1993, p. 164). A disseminação das campanhas de alfabetização ao final da década de 1940 propiciou, à década de 1960, os destaques para as propostas educativas e inovadoras concepções teóricas e metodológicas advindas de Movimentos educacionais e culturais constituídas pelo

conjunto de movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a educação e movimentos sociais do campo (DAMACENO, 2004, p.76).

Estas inovações teórico-metodológicas estabeleceram uma vinculação “entre educação e desenvolvimento” e por isso tiveram um importante papel na retomada das discussões sobre a oposição campo-cidade, fio condutor e foco principal da luta ideológica do ideário

³⁹ O Milagre Econômico, a aproximação com o Fundo Monetário Internacional, assim como as ondas migratórias de populações carentes, são decorrência do modelo desenvolvimentista dependente de financiamento externo instaurado na década de 1960 (LEITE, 2002, p. 42).

⁴⁰ A partir de Leite (2002, p. 34), é possível compreender que a extensão rural vem da celebração de convênio “para a educação das massas camponesas, entre Brasil e EUA” e que reconhecia “o rurícola brasileiro [...] como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido”.

pedagógico ruralista. Para Calazans (1993), essas proposições trazem em si uma proposta de educação para o desenvolvimento e para o trabalho visando uma população consciente do processo político. Contudo, a mesma autora alerta que “sem dúvida, a linguagem, os pressupostos e as estratégias dos programas educacionais da década de 70 estão comprometidos com as estratégias dos planos nacionais, que repetem nas regiões os mesmos esquemas diretivos e centralizadores” (CALAZANS, 1993, p. 37).

A exemplo da lei 4.024/61 que, ao incumbir os estados e os municípios da estruturação do ensino fundamental, omite-se quanto à escola rural, a lei 5.692/71, “distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro” urbanizado por conta da ordem econômica vigente, referenda a municipalização do ensino rural e, sem previsão orçamentária, tem seus subsídios dotados na forma de projetos como: “Polonordeste, Pronasec, Pró-município etc” (LEITE, 2002, p. 47).

Na década de 1960, o descompromisso do Estado em relação às escolas rurais possibilitou indiretamente um espaço profícuo para o aparecimento de programas como o Movimento de Educação de Base – MEB, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos estudantes, e do Movimento de Cultura Popular do Recife, entre outras iniciativas de caráter regional. Em contraposição aos “movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB [que] tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos da zona rural”, propiciando o surgimento da “Aliança para o Progresso⁴¹”. Paralelamente a estes acontecimentos e para conter

⁴¹ Conforme Henrique Afonso Pereira, em parte como reação à Revolução Cubana (1959), a América Latina tornou-se uma das mais importantes prioridades da agenda externa dos Estados Unidos no início da década de 1960. Em 1961, a administração John Fitzgerald Kennedy criou a Aliança para o Progresso, um programa que oficialmente pretendia uma aliança dos Estados Unidos com os países latino-americanos para promover o desenvolvimento econômico. Tratava-se do combate à “ameaça comunista”. Tendo em vista sua importância geopolítica, o Brasil foi o país latino-americano que mais recebeu investimentos do então novo programa de política externa dos Estados Unidos no início da década de 1960. Do ponto de vista do governo norte-americano, o Nordeste brasileiro era considerado então como uma “região explosiva”, não apenas por ser a região mais empobrecida do país, como também o lugar onde a “ameaça comunista” teria se materializado. O “perigo” estaria localizado especialmente em Pernambuco, onde as Ligas Camponesas e o governo Miguel Arraes assumiram fortes posturas anti-americanas. Como os Estados Unidos consideraram que a miséria seria um campo fértil para a proliferação de idéias contrárias à ordem, o Nordeste foi o alvo principal da Aliança no Brasil. Nessas circunstâncias, tornou-se imperioso para o governo estadunidense robustecer governos estaduais que deveriam funcionar como contraponto às experiências “subversivas”, tal como ocorria em Pernambuco. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/SENIOR>. Acesso em julho de 2008.

o expansionismo dos movimentos agrários e das ligas camponesas, o Governo Federal desenvolveu “programas setoriais como a SUDENE, INBRA, INDA E INCRA- todos vinculados a situações de assentamentos/expansão produtiva agrícola e de educação informal para os agrupamentos campesinos” (LEITE, 2002, p. 40). Fica explícito o interesse do controle estatal na proposição destes programas, tanto em relação às forças populares quanto em relação à criação de escolas rurais que trazem em si o propósito de conter o processo migratório do campo para a cidade.

Conforme Andrade e Di Pierro (2004) e Leite (2002), a educação volta às agendas de discussão com outros programas propostos no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) com projetos especiais do MEC, tais como: Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio Rural - Pronasec, EDURURAL e também o MOBREAL.

A década de 1980, marcada pela mobilização social, trouxe alguns avanços nos princípios estabelecidos pela constituição Federal de 1988, relativa à educação que assegura o direito público à educação básica em todas as modalidades de ensino promovendo a “educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (MEC/SECAD, 2007, p. 12). Ainda, conforme o mesmo documento, nas constituições anteriores “a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social” (2007, p. 15).

O texto da Constituição de 1988 torna possível a educação para todos independente de residirem em áreas rurais ou urbanas. Neste contexto de possibilidades, a educação do campo é referendada pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que estabelece uma base comum a todas as regiões do país determinando a adequação da educação e do calendário escolar às particularidades da vida rural em cada região. Contudo, somente o reconhecimento da especificidade da educação do campo não é garantido pela flexibilização ou “adaptação” dos tempos e currículos, mas antes deve estar “intimamente ligado à realidade espacial/temporal, [onde] educar quer significar uma troca de experiências mais profunda imbricada no aqui/agora das classes e da sociedade” (LEITE, 2002, p. 55).

A educação do campo à sombra da agenda política educacional dos anos 80, volta ao “debate político pedagógico nos anos 90 pelas mãos dos movimentos sociais” (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 6),

que a incluem no rol das discussões dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A idéia era reivindicar e simultaneamente construir “um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural” (MEC/SECAD, 2007, p. 12). As práticas pedagógicas e as ações educativas, implementadas fora da esfera governamental pelos movimentos sociais e educação popular, assumiram um papel não só relevante, mas propositivo no sentido do debate político pedagógico para construir uma escola para os povos do Campo.

3.3.1 Educação do Campo e MST: compartilhando as vozes próprias

Autores como Caldart (2004), Souza (2006), Molina (2003), Freitas (2007), Arroyo (2004), Munarim (2007), Vendramini (2002), Beltrame (2004), entre outros, têm apontado para a convergência entre movimentos sociais e educação do campo numa perspectiva de problematização que busca consolidar uma concepção política pedagógica em torno desta temática.

Um dos movimentos sociais que mais impulsionou o debate político pedagógico em torno da educação do campo é o MST. Tendo como eixo condutor a discussão sobre os problemas “econômicos, sociais e educacionais de assentamentos/acampamentos” (MOLINA, 2004, p. 49), realizou-se em julho de 1997, em Brasília, o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – 1º ENERA. Reuniram-se 700 pessoas entre assentados, acampados, representantes de universidades e de outras instituições apoiadoras e atuantes em projetos de educação em áreas de reforma agrária, apoiados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Universidade de Brasília - UnB, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Aqui surgiram os primeiros debates acerca da Educação do Campo e não mais da educação rural ou para o meio rural.

Conforme Molina (2003, p. 49), “as principais conclusões mostraram que apesar do descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências, frutos de concepções pedagógicas desenvolvidas na luta pela reforma agrária”. O desafio de constituir com as Instituições de Ensino Superior uma rede nacional para enfrentar o analfabetismo e as dificuldades da escolarização nos assentamentos e acampamentos foi proposto no ENERA. Entre as entidades presentes no

ENERA, evidenciou-se a necessidade de continuidade e ampliação nacional das discussões ali instauradas. Para tanto, foram preparadas pautas e calendários para encontros estaduais, de maio a julho de 1998, com o tema “Por uma educação básica do Campo” e a Iª Conferência Nacional, realizada em julho de 1998, no estado de Goiás marca um compromisso de mobilizar sociedade e órgãos governamentais para as políticas públicas de direito à educação para os povos do campo, inexistentes ou não efetivadas. Nessa perspectiva, e conforme Munarim (2008, p. 2) é na década de 1990 que

se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “Iº Encontro Nacional de educadoras e Educadores da reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico.

Conforme Arroyo (1999) ao prefaciá-lo o primeiro caderno⁴² de “Por uma Educação Básica do Campo”, a Iª Conferência teve como fio condutor da discussão dois aspectos que se contrapõem: uma visão de educação dominante que propõe um modelo único e adaptável de educação em detrimento à concepção de educação que considera “que o campo existe e está vivo, que está acontecendo um movimento social e cultural e também, junto a ele um movimento educativo renovador” (ARROYO, 1999, p. 7).

Como desdobramento da Iª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, foi “criada a “Articulação por uma Educação do Campo”, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional” (MEC/SECAD, 2007, p. 12). A mobilização e a visibilidade que esta Conferência proporcionou e que a partir dela, dentre tantas outras ações, foram instauradas nas esferas político educacionais, pode-se citar: - Criação do PRONERA a partir do

⁴²Este primeiro caderno é parte de uma série de sete que são editados desde 1999, após os encontros de discussão sobre a educação do campo pela “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”.

ENERA; Encontros Estaduais⁴³; Conferências Nacionais; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (instituído em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação); - composição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT⁴⁴ em 2003.

Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD é criada a Coordenação Geral de Educação do Campo que “significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (MEC/SECAD, 2007, p. 12).

Deste modo, a histórica omissão, das políticas educacionais às necessidades educativas específicas aos povos que vivem fora das cidades, parece encontrar na definição das diretrizes para a Educação do Campo indicativos de um possível reconhecimento da sua diversidade sócio cultural e suas necessidades específicas. O Parecer CEB nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, deliberando sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, referenda os direitos e especificidades das pessoas do campo a “uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros” (MEC/SECAD, 2007, p. 9). No entanto, nesse contexto e apesar das lutas históricas dos trabalhadores/as do Campo, pode-se compreender que as proposições de adequar ou mesmo adaptar calendários escolares a calendários agrícolas ainda não expressam todas

⁴³ Santa Catarina constituiu seu Iº Seminário Estadual de Educação do Campo em dezembro de 2004, buscando, além de sensibilizar os gestores públicos para a implementação da Educação do Campo, mapear as demandas específicas para a formatação de um Banco de dados com as experiências locais desenvolvidas pelos Governos Estadual e Municipal, organizações não-governamentais e movimentos sociais. Para a continuidade dos trabalhos no estado foi instituído, na solenidade de encerramento, um Comitê Executivo para implementação das Diretrizes que, independente dos esforços de algumas instituições presentes no Seminário e no Comitê, não se efetivaram naquele momento, mas constituíram as bases para o que viria a ser o Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC). Essa organização auto-gerida, criado em 29 de maio de 2008, é uma articulação política que congrega movimentos e organizações sociais vinculadas às questões do campo no âmbito de Santa Catarina, juntamente com outras organizações da sociedade civil, universidades públicas e comunitárias, assim como representantes de órgãos governamentais, todos vinculados à temática da educação do campo e do desenvolvimento territorial rural. Acesso em julho de 2010, disponível em: <http://www.educampo.ufsc.br/index.php/focec>.

⁴⁴ GPT foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, portaria nº 1374 em 03/06/03, tendo como atribuição divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CADERNO DE SUBSÍDIOS, 2004, p. 8).

as mudanças necessárias para que se efetivem melhores condições de acesso e permanência, ou ainda, em materializar garantias instituídas aos sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados do Campo. Nessa perspectiva, a Educação do Campo, tal qual a escola já pontuada por Calazans em 1993 (p. 16), parece ainda reeditar uma perspectiva “descontínua”, já que tanto as “adaptações” quanto “adequações” trazem enunciativamente filiações a propósitos mantenedores de interdições históricas às especificidades da escolarização de homens e mulheres do Campo.

Assim, e em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e em especial com o Art. 28⁴⁵ que propõe adequações, e não mais a adaptação, da escola à vida do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indicam atenção às reivindicações e sugestões feitas pelos movimentos sociais que, no parágrafo único do seu art. 2º, dispõe:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC/SECAD, 2007, p. 69).

Em seu conjunto, as Diretrizes, regulamentando e dando um passo à frente em relação à LDB, instituem: garantia ao respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; autonomia institucional na elaboração de propostas pedagógicas para escolas do campo; flexibilização na organização do calendário escolar; gestão democrática

⁴⁵LDB 9394/96 Capítulo II - EDUCAÇÃO BÁSICA - Seção I - Das Disposições Gerais - ART. 28 “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394.pdf>. Acesso em julho de 2008.

das escolas com estímulo à autogestão e fortalecimento da organização de conselhos que implementem programas de desenvolvimento para as populações do campo; e por fim propõe, sob responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o atendimento escolar à Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo a alfabetização para aqueles que não concluíram a escolaridade na infância e juventude (ANDRADE e DI PIERRO, 2004).

Edla de Araújo Lira Soares (2001), que elaborou e relatou o Parecer da Diretriz, afirma no texto do relatório que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Na perspectiva de Molina (2003, p. 76), as discussões em torno da diferenciação entre o conceito Educação Rural e Educação do Campo ocorre inicialmente pela via da Articulação Nacional em audiências públicas com o Conselho de Educação Básica - CEB. A articulação Nacional recusa o conceito de educação rural historicamente

associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [e em contrapartida] concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o

trabalho, sua cultura, suas relações sociais (MOLINA, 2003, p. 76).

Na esteira desses acontecimentos é possível observar que os princípios da Educação do Campo nascem no contexto das discussões e propostas sociais do MST, já que, conforme Souza (2006, p. 23), “na academia pouco se fala[va] em Educação do Campo. A didática, a prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para as discussões da realidade urbano-industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e nela as relações sociais que caracterizam o campo”.

Relembrando que, historicamente, o termo ‘rural’ traz em si um reconhecimento de um lugar de atraso e inferior onde vivem os “jecas tatu”, ou aqueles que por não terem tido outra “chance” na vida aceitaram e ficaram num lugar que é desprovido de acesso aos bens culturais, atribuindo modernidade somente aos centros urbanos. Se de um lado esta visão corresponde a um modo de vida camponês subordinado à concepção de uma cultura moderna urbanocêntrica que, além de escapar à tríade Campo-Política-Educação, proposta por Caldart (2008, p. 70), rejeita ou desqualifica os homens e mulheres do campo, de outro sobra a estes adultos analfabetos ou pouco escolarizados uma educação “ofertada” pelo Estado e, portanto, como recompensa/compensatória e não como direito.

A diferenciação nos conceitos rural e campo está estreitamente vinculada a uma compreensão de educação como “política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários” (FERNANDES, 2006, p. 28). É nessa perspectiva que Fernandes (2006) coloca em evidência a expressão campo para fazer, política e pedagogicamente, frente à expressão rural, concebendo o campo como “um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem” (FERNANDES, 2006, p.28-30) e não como espaço demarcado de um determinado território.

A Educação do Campo foi impulsionada, em grande medida, pelo MST de tal modo que é possível, neste contexto, dizer que tem sua historicidade tramada às lutas dos movimentos sociais por políticas públicas educacionais para os assentamentos das áreas de Reforma Agrária, compreendendo-se que a especificidade da Educação do Campo

não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (CALDART, 2008, p. 74).

É na articulação indissociável desse horizonte social mais amplo que se insere o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – como uma iniciativa articulada fora da esfera governamental e, portanto, marcada por um contexto histórico social e ideológico na medida em que as pessoas do campo, vinculadas ao MST e a esse Programa passam a ser interpeladas como sujeitos.

3.3.2. PRONERA: possibilidades de falas e escutas

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, foi criado em abril de 1998 pela portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, hoje, Ministério de Desenvolvimento Agrário, com o fim de implementar ações educativas para as populações dos assentamentos das áreas de Reforma Agrária. Reduzir as taxas de analfabetismo, elevar o nível de escolarização da população assentada, promover a formação continuada e a habilitação de professores bem como produzir materiais didático-pedagógicos de suporte às ações educativas, são as metas do Programa.

De acordo com o Manual de Operações (2004, p. 17), o PRONERA tem como objetivo principal fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento sustentável e como objetivos específicos:

- garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de reforma agrária;
- garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos (as) educadores (as) de jovens e adultos - EJA - e do ensino fundamental nas áreas de Reforma Agrária;
- garantir aos (as) assentados(as)

escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento; - organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa; - promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo.

Ao apresentar o Manual de Operações (2004), o presidente do INCRA Rolf Hackbart, diz que o PRONERA fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação constituindo, deste modo, um programa tripartite por articular: movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais; instituições públicas e comunitárias de ensino sem fins lucrativos e o INCRA.

De acordo com os estudos de Molina (2003) e o Manual de Operações (2004), pode-se reconhecer o Iº Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, como acontecimento que deflagrou e objetivou o PRONERA. Nesse encontro, realiza-se uma “reunião na qual o MST desafia as universidades a assumirem um trabalho nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária” (MOLINA, 2003, p. 54).

É importante marcar que a instauração do PRONERA foi antecedida pelo massacre de Eldorado dos Carajás⁴⁶, ocorrido em abril

⁴⁶ Em setembro de 1995, cerca de 3.500 famílias de trabalhadores rurais, organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra — MST formaram um acampamento à margem da estrada, próximo à Fazenda Macaxeira, reivindicando a desapropriação dessa área. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária — INCRA fez a vistoria para desapropriar, mas o laudo atestou que a fazenda era produtiva. Segundo denúncias do MST, este laudo foi conseguido através de um suborno junto ao Superintendente do INCRA do Estado do Pará. No dia 05 de março de 1996, as famílias acampadas à margem da rodovia PA-275 decidiram ocupar a fazenda Macaxeira, dando início a novas negociações junto ao INCRA. Em um contexto de negociação, o Presidente do Instituto de Terras do Estado do Pará colocou-se como mediador entre o INCRA e os trabalhadores rurais para agilizar o assentamento de 3.500 famílias. Ficou combinado entre as partes que seriam enviadas 12 toneladas de alimentos e 70 caixas de remédios para o acampamento. Nenhuma dessas promessas foi cumprida e no dia 10 de abril, aproximadamente 1.500 famílias iniciaram uma caminhada para Belém, capital do Estado, a 800 km de distância. Esta marcha tinha como objetivo protestar junto ao governo do Estado pelas promessas não cumpridas, e, principalmente, pela demora no processo de desapropriação da Fazenda Macaxeira. No dia 16 de abril, os trabalhadores resolvem bloquear a estrada PA-150 no km 95, próximo à cidade de Eldorado dos Carajás, exigindo comida e ônibus para continuarem a caminhada. Foram abertas novas negociações, tendo como mediador o comandante da 10ª CIPM/1ª Cipoma, que prometeu alimento e ônibus. No dia 17 de abril pela manhã, foi dada uma informação de que as negociações estavam canceladas. O cenário estava então montado e as cartas estavam dadas. Os trabalhadores voltaram a bloquear a estrada, na altura da denominada curva do S, no Município de Eldorado dos Carajás. Por volta das 16 horas do dia 17 de abril, os trabalhadores rurais foram literalmente cercados: a

de 1996. O impacto e a repercussão na sociedade deste episódio levaram o Governo Federal a desencadear ações políticas no sentido de minimizar as conseqüências deste fato. Dentre as quais é possível citar: - convocação do CRUB para trabalhar com o governo na Reforma Agrária; - realização do censo nacional dos projetos de assentamento de Reforma Agrária; - realização do Iº ENERA; - implementação do PRONERA. Este programa, por ser de caráter nacional, “significava para o governo uma possibilidade de melhorar a sua credibilidade” (MOLINA, 2003, p. 55), interferindo no desgaste da sua imagem que os conflitos no campo estavam ocasionando, já que o PRONERA foi constituído pela demanda e força do MST. Embora constituído no leito das históricas lutas dos movimentos sociais ligados às questões das áreas de reforma agrária, o PRONERA não nasce como reconhecimento dos direitos dos povos do Campo, mas antes como condição e possibilidade de aplacar culpas e silenciamentos das políticas governamentais, reeditando, na perspectiva dos sujeitos do campo, o distanciamento entre o proclamado e o realizado, como mostra a ausência de previsão orçamentária, denunciando “a falta de política articulada e comprometida com a eliminação do analfabetismo” no campo. Tanto assim que a Comissão Pedagógica Nacional⁴⁷ do PRONERA, juntamente com os movimentos sociais, precisavam se articular, ano a ano, “com deputados e senadores para garantir recursos do Orçamento da União ao Programa”. Essa descontinuidade na liberação dos recursos marca a relação com o INCRA até os dias de hoje, haja vista sua reprise com a IES onde esta pesquisa se desenvolve.

oeste por policiais do quartel de Parauapebas e a leste por policiais do batalhão de Marabá. Há controvérsias sobre quem atacou primeiro: os trabalhadores jogaram paus e pedras e os PMs chegaram lançando bombas de gás lacrimogêneo. O resultado, entretanto, foi bem preciso: morreram 19 trabalhadores rurais, com 37 perfurações de bala, e 56 ficaram feridos. Conforme prof. César Barreira -Universidade Federal do Ceará -“Crônica de um massacre anunciado: Eldorado dos Carajás A VIOLÊNCIA DISSEMINADA”. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 07/07/2008.

⁴⁷Conforme Manual de Operações (2004, p. 19), a Comissão Pedagógica Nacional é a instância responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa com as seguintes atribuições: coordenar as atividades didático-pedagógicas do Programa; definir os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; identificar, discutir, desenvolver, divulgar e avaliar as metodologias e instrumentos pedagógicos pertinentes aos pressupostos teórico-metodológico do Programa; apoiar e orientar os colegiados executivos estaduais; emitir parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos; mobilizar e articular o Programa aos diferentes ministérios e poderes públicos; acompanhar e avaliar as ações do Programa nos estados e nas regiões. A comissão Pedagógica é composta por doze membros e coordenada pelo (a) Diretor (a) Executivo(a).

Segundo Molina (2003, p. 60), foi da articulação promovida pelo PRONERA com o MEC e MDA que resultou em ações que fortaleceram a possibilidade de se “construir políticas públicas de Educação do Campo”. Dessa articulação interministerial, desdobraram-se ações conjuntas tais como: abertura de representação para o MEC na Comissão Pedagógica Nacional; o PRONERA passa a ser membro-titular do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo do MEC; assinatura de um protocolo de cooperação técnica entre MDA/INCRA/MEC e a participação direta em ações voltadas a EJA do Campo.

No que diz respeito à operacionalização do PRONERA a nível nacional, na versão de 2004 do Manual de Operações do PRONERA são estabelecidos os pressupostos que deverão estar presentes nas propostas pedagógicas em todos os níveis de ensino para a Educação do Campo: “a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltado para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária”.

O Programa pauta-se em três princípios estabelecidos para orientar as práticas educativas, quais sejam: - Princípio do Diálogo: requer que no processo de ensinar e aprender se assegure o respeito à cultura do grupo; valorização dos diferentes saberes; e produção coletiva do conhecimento; - Princípio da Práxis: requer um processo educativo fundado na ação-reflexão-ação com vistas à transformação da realidade, implicada em ações concretas contemplando uma interpretação crítica com aprofundamento teórico; - Princípio da Transdisciplinaridade: requer um processo educativo que articule conteúdos e saberes locais, regionais e globais, identificando necessidades e potencialidades estabelecendo relações que contemplem a diversidade do campo em todos os seus aspectos.

Fundamentadas nesta concepção são estabelecidas, no mesmo Manual, as atribuições de cada um dos parceiros, com especial zelo a parceria que necessariamente deve reger todas as ações do programa. Cada um dos parceiros deverá cumprir suas atribuições específicas, buscando compartilhar dialógica e responsivamente com os parceiros. Em especial as IES, na função do professor coordenador dos projetos que sobrepõe às suas atividades acadêmicas várias outras, específicas ao projeto, quais sejam: responsabilidade de elaborar os projetos em consonância com os parceiros; mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, respondendo pela tramitação e gestão burocrática/financeira

do projeto; planejamento, execução e acompanhamento pedagógico das ações educativas; responde juridicamente pela execução, manutenção e cumprimento das metas estabelecidas em cada um dos diferentes projetos que coordena; articula, em conjunto com os demais parceiros, os governos estadual e municipal a infraestrutura para funcionamento do Programa nas Áreas da Reforma Agrária. (ANDRADE e DI PIERRO, 2004).

Os movimentos sociais respondem pela mobilização apresentada em sua demanda potencial acompanhando as atividades desde seu planejamento até sua execução bem como a aplicação dos recursos. As Superintendências Regionais do INCRA, na função do assegurado, que é o técnico responsável pelo convênio, devem identificar as demandas por educação nas áreas de Reforma Agrária e articular as partes envolvidas, bem como acompanhar a aplicação dos recursos.

Conforme prevê o Manual de Operações do Programa (2004), os projetos de alfabetização de jovens e adultos têm como política a “universalização da educação escolar com qualidade social para todos os sujeitos. Dar-se-á por meio da alfabetização e da continuidade dos estudos escolares no ensino fundamental na modalidade supletiva (1º e 2º segmentos)” (2004, p. 33). A operacionalização deste objetivo é centrada em três ações básicas: – Alfabetizar e escolarizar jovens e adultos nos dois segmentos do ensino fundamental nas turmas organizadas em cada assentamento e/ou acampamento, com duração de 800h/ano presenciais; capacitar pedagogicamente monitores/educadores no ensino fundamental para atuar como agentes multiplicadores nos assentamentos e acampamentos com 200h/ano; - escolarizar os coordenadores locais. Essas ações ocorrem simultaneamente e são ainda somadas às reuniões que ocorrem anterior e posteriormente a todas as ações e tomadas de decisões que envolvem a parceria. O calendário das atividades educativas do Programa não necessita coincidir com o ano civil, antes é articulado em consonância com os diferentes tempos de aprendizagem, bem como de plantio e colheita. Esta diferenciação em termos de calendário é prevista pelos princípios da política de igualdade contemplados no art. 7º da Resolução CNE/CEB nº1, de 03.04.2002, e o art. 28 da LDB.

A execução do Programa prevê que para os projetos de EJA seja montado um grupo de trabalho com a seguinte correlação: para cada 1.200 educandos ou 60 turmas com 20 alunos, uma equipe de trabalho composta por:- um coordenador geral, professor/a da instituição proponente; - 5 alunos universitários; 2 coordenadores locais

pertencentes ao Movimento social; 60 educadores/monitores necessariamente moradores no assentamento ou acampamento de origem da turma.

Na avaliação feita por Andrade e Di Pierro (2004, p. 44) no período 1998/2002, portanto em cinco anos do Programa, os índices de evasão nos cursos de EJA variaram entre 7,6% a 70%, até mesmo com o fechamento de turmas. De acordo com as autoras acima e ainda Molina (2004, p. 10), nessa modalidade de ensino a evasão escolar expressa uma conjugação de vários fatores, sendo citados: a precariedade ou, na maioria das vezes, a inexistência de instalações físicas; ausência de mobiliário e equipamentos didáticos; problemas oftalmológicos que vão desde o atendimento médico até condições para adquirir óculos; a distância das moradias dos educandos até o local da sala de aula, agregada à inexistência do sistema de transporte que obriga os educandos a percorrer a pé diuturnamente quilômetros de estrada sem iluminação ou qualquer pavimentação; a concorrência entre educação e trabalho, quando os picos de colheita ou plantio dificultam a frequência dos alunos às aulas; outra concorrência, educação e mobilização política, na medida em que os trabalhadores educandos precisam se ausentar do assentamento por grandes períodos para o trabalho de base, ou mobilização para novas ocupações de terra; e, ainda, o acúmulo de funções assumidas pelos monitores que normalmente são lideranças do assentamento. Este contexto social imediato, inseparável da situação concreta na qual a escolaridade se realiza, é constitutivo dos sujeitos da EJA do Campo, sendo determinante na permanência dos trabalhadores estudantes na escola. Aliado a este horizonte imediato, tem-se os longos intervalos entre a liberação das parcelas financeiras que agravam e desarticulam tanto os estudantes quanto os educadores, causando sérios prejuízos ao processo educativo. Apesar das dificuldades apontadas, o PRONERA atingiu até o ano de 2006, 361.129 estudantes dentre os 8001 assentamentos de todo o país.

Os dados da tabela 01, a seguir, expressam oscilações nas matrículas que, por sua vez, explicitam uma íntima relação com o panorama político vivido no Programa. Desde o primeiro ano de execução, 2000 foi o ano de maior queda nas matrículas, enquanto que 2002 e 2005 são os anos de melhor desempenho e ampliação nos atendimentos a projetos de EJA. Essa tabela sintetiza os atendimentos do PRONERA.

Tabela 01 - MATRÍCULAS POR MODALIDADE DE ENSINO⁴⁸

ATIVIDADE ANO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TOTAL
EJA no Campo	51.556	12.205	23.728	23.932	57.095	52.202	66.743	45.798	333.259
Nível superior	168	50	50	180	162	1.307	2.097	2.111	66.725
Médio e Técnico	406	130	4.671	580	1.717	3.216	5.436	4.989	221.145

Por meio dos dados da mesma tabela, pode-se perceber, pelo número de matrículas, que as ações referentes à Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental representaram o maior percentual do período em pauta, embora outras modalidades também venham sendo atendidas (ANDRADE E DI PIERRO, 2004). O decréscimo ocorrido nos anos de 2000 e 2006 deve-se, por um lado, ao contingenciamento das verbas e, por outro, à criação do programa Brasil Alfabetizado que passou a atender nas mesmas regiões geográficas e no mesmo nível de escolaridade. Como se pode observar, os níveis médio e superior obtiveram, a partir de 2003, um expressivo crescimento. Entre 2003 e 2006, foram matriculados 15.358 estudantes no nível médio e técnico, enquanto no nível superior foram 6.277.

Os dados acima expressam a relevância do PRONERA para as comunidades assentadas, constituindo-se como possibilidade de acesso e de produção de conhecimento na perspectiva da Educação do Campo. Contudo, e apesar disto mantém-se os impedimentos orçamentários não só no que diz respeito à redução do número de projetos atendidos, estancando a expansão, mas também com os frequentes atrasos no repasse das parcelas aos projetos contemplados impedindo a continuidade das ações educativas em curso, o que fomenta sobremaneira a evasão nos projetos subvencionados.

Entre estas cifras e percentuais, há aqueles que permaneceram e que podem/devem ser ouvidos quando se busca, como é o caso desta pesquisa, ter uma compreensão que não se oferece à observação direta, ou seja, não está nos ditos numéricos, mas antes nos enunciados verbais e visuais dos sujeitos da pesquisa.

⁴⁸ Esta tabela foi construída tendo como base os dados de matrícula dos cursos, levantados de 1999 a 2002 por Andrade e Di Pierro (2004), somados aos de 2003 a 2006 apresentados por Freitas (2007). Por isso o leitor encontrará referenciado por vezes, informações e considerações de 1998 a 2002 e outras de 1998 a 2006.

3.3.2.1 PRONERA em Santa Catarina

O PRONERA chega a Santa Catarina em outubro de 1999⁴⁹, no Município de Chapecó, pela parceria firmada entre a Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e o MST. Devido a problemas na gestão financeira com o Programa, a UNOESC e MST interrompem a parceria no primeiro semestre de 2000. Neste mesmo ano, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) viviam uma greve nacional e o PRONERA, em sua instância nacional como já visto no item anterior, vivia um contingenciamento orçamentário e uma transição de gestão participativa para uma gestão centrada nas diretrizes determinadas pelo INCRA.

Neste cenário é que a UFSC foi contatada pelo MST para dar continuidade ao projeto de alfabetização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos das áreas de Reforma Agrária deste Estado. Acertadas as tratativas jurídicas de execução entre UFSC, MST e INCRA, o Centro de Ciências da Educação - CED, por intermédio dos professores⁵⁰ que assumiram a coordenação do Programa, organizou o grupo de trabalho para desenvolver as ações educativas necessárias ao projeto. Para Vanzuita (2007, p. 56), neste “período inicial, quando se tentava agrupar pessoas para o trabalho, era um momento tenso e de intensa expectativa, pois o recurso financeiro estava contingenciado”. Este contingenciamento é parte da não inclusão do PRONERA no Projeto de Lei Orçamentária enviado ao Congresso no final do ano 1999, quando dos 24,5 milhões previstos, 54,5% ficaram também contingenciados.

Entre os primeiros contatos e o levantamento da demanda nos assentamentos, até as reuniões de planejamento entre UFSC e MST, passou-se mais de um ano. Liberados os recursos, em dezembro de 2001, o primeiro encontro de formação continuada do projeto denominado *Alfabetização e liberdade: interação entre sujeitos educadores* marca o início da parceria. Desde então a parceria vem se consolidando e se ampliando, como pode ser verificado na tabela 04 na

⁴⁹ Embora conste, no documento “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Dados básicos para uma avaliação” (2004, p. 41), que “em 2002 a região Sul não desenvolveu atividades de Educação de Jovens e Adultos com recursos do PRONERA”, fica evidente o equívoco da autora Borges (2003), citada pelas autoras do referido documento já que, desde 1999, o Programa efetivamente está em Santa Catarina.

⁵⁰ Sonia Aparecida Branco Beltrame e Antonio Munarim coordenaram em 2001/2003, o primeiro projeto do Programa desenvolvido pelo CED na UFSC.

3.3.2.2 Os projetos de EJA – PRONERA/SC

A exemplo dos propósitos e da atuação do PRONERA em outros estados brasileiros, a Educação de Jovens e Adultos foi a modalidade educativa prioritária nas áreas de Reforma Agrária do estado de Santa Catarina até 2006.

Entre os projetos referenciados na tabela 04, os três primeiros são voltados para a alfabetização e escolaridade no 1º segmento, mas que guardam especificidades entre si, sendo que as particularidades dos e nos mesmos expressam a conjuntura nacional já apresentada no item anterior.

O primeiro deles - *Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores* - marca o início da parceria que se desdobra nas diversidades e convergências próprias de uma ação compartilhada entre dois grupos de contextos diferentes: MST e UFES. A demanda que inicialmente foi apresentada pelo MST à UFES e, posteriormente, encaminhada em forma de projeto à Comissão Nacional, abrangia 1200 alfabetizandos, compondo 60 turmas de 20 estudantes, com 60 monitores/educadores, 6 coordenadores locais e 6 estudantes de graduação da Pedagogia. Tendo o projeto aprovado na instância nacional, MST e UFES ficaram à espera do financiamento, que devido ao contingenciamento do orçamento no ano 2000, voltou ao Estado para ser revisto em sua demanda. Para que a mobilização já acontecida, tanto nos assentamentos com o levantamento dos alfabetizandos, quanto na UFES para a composição do grupo de trabalho fosse contemplada, Universidade e MST optaram por diminuir em 50% o número inicial de alfabetizandos do projeto.

O projeto novamente seguiu os tramites de habilitação interinstitucional, sendo finalmente formalizado o convênio entre a Superintendência Estadual do INCRA e a Universidade. Este projeto deveria ser concluído em 12 meses, contudo sofreu duas grandes interrupções devido à não liberação das parcelas previstas e orçadas. Estas interrupções desmobilizaram os estudantes de EJA nos assentamentos causando sucessivas aberturas e fechamentos de turmas no decorrer de dois anos de um projeto previsto para um ano.

De acordo com a demanda apresentada pela coordenação estadual de educação do MST, o segundo e o terceiro projeto – este último *locus* desta tese - previam o trabalho de alfabetização e escolarização em turmas aglutinadas separadamente para tal. Contudo, no decorrer do processo e com o trabalho das visitas de acompanhamento pedagógico

aos assentamentos e acampamentos, foi verificado que a necessidade prioritária era de alfabetização.

3.3.2.3 Operacionalização dos Projetos de EJA

Tendo como referência as orientações pedagógicas do Programa, a execução do projeto constitui-se, em Santa Catarina, em quatro grandes frentes de trabalho – alfabetização para assentados/as; formação continuada dos monitores/educadores; escolarização dos monitores/educadores; - visitas de acompanhamento pedagógico aos assentamentos e acampamentos. Estas atividades necessariamente se interligam numa trama pedagógica sustentada pela proposta de parceria em que planejamento e ações são sempre compartilhadas e, por isso, geram o grande desafio de uma gestão que se pretende participativa.

O processo de alfabetização e de escolaridade que ocorreu nos três projetos de EJA foi desenvolvido nos assentamentos e acampamentos por monitores/educadores, que são assentados e ou acampados dos próprios assentamentos e ou acampamentos onde as turmas foram constituídas. Estes monitores/educadores participam de formação continuada⁵¹ distribuída em encontros periódicos, ao longo da vigência de cada projeto, com uma frequência média de 70 dias de intervalo entre uma e outra. Os encontros de formação continuada são realizados em forma de oficinas e atividades pedagógicas específicas tendo em seu horizonte de trabalho: compartilhar da formação de lideranças comunitárias; revisão e apropriação dos conhecimentos sistematizados; problematização do ensinar e do aprender em consonância com os saberes científicos e cotidianos que, implicados às condições objetivas dos homens e mulheres do Campo, consideram alfabetizadores e alfabetizando sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, os encontros periódicos foram constituídos por uma ação conjunta entre coordenação pedagógica da UFSC e do MST, no que diz respeito ao planejamento, execução pedagógica e gestão física e financeira. Os encontros de formação continuada ocorreram nos espaços disponíveis que, além de poder comportar um número médio de 50 pessoas durante um tempo que

⁵¹ Em cada um dos dois primeiros projetos, ocorreram 6 encontros de formação continuada, enquanto que no terceiro, 12. Programados previamente e em conjunto pela UFSC e MST, esses encontros tinham em média a duração de uma semana, com 10 horas diárias de trabalho.

variava de 6 a 8 dias, possibilitasse também acesso a diferentes espaços: campus universitário; assentamentos; região urbana, etc.

Simultaneamente ao exercício da prática pedagógica em sala de aula e da formação continuada, ocorre o processo de escolarização para aqueles monitores/educadores – assentados e/ou acampados - que não completaram a escolaridade no ensino fundamental. A oferta desta modalidade é constituída em parceria com o Colégio de Aplicação da UFSC que, além de se responsabilizar pela certificação, facilita a inserção do seu quadro docente no Programa, assim como disponibiliza suas instalações físicas: salas de aula, biblioteca, laboratórios, auditório, merenda, etc.

Há no Programa, em Santa Catarina, uma peculiaridade no que diz respeito às Visitas de Acompanhamento Pedagógico, já que a maior parte dos assentamentos e acampamentos atendidos pelos projetos de EJA está, em média, situada a 500 km de Florianópolis. Essa distância e a falta de outros meios de comunicação (telefone, e-mail) impede qualquer tipo de contato que não tenha sido feito com antecedência, ou mesmo para alteração de qualquer agendamento. Por isso as visitas de acompanhamento pedagógico que ocorriam a cada dois meses em todos os assentamentos e acampamentos eram agendadas nos encontros de capacitação continuada. Esse trabalho de campo, realizado bimestralmente em cada regional⁵² do Estado, era antecedido por reuniões de planejamento conjunto necessariamente articuladas às demais atividades realizadas pelo projeto (encontros de formação continuada e escolarizações) e com o calendário de atividades do MST. O objetivo das visitas é acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos pelos/as monitores/educadores/as assim como subsidiar e orientar os professores/as que medeiam pedagogicamente as formações continuadas e escolarizações dos/as monitores/educadores/as. É executada pelos bolsistas e coordenação da Universidade juntamente com os coordenadores locais das regionais do MST.

Estas visitas de acompanhamento pedagógico tornaram-se uma atividade fundamental uma vez que esta ação possibilita o contato direto com os estudantes de EJA que compartilham o cotidiano dos/as

⁵² Cada Visita de Acompanhamento Pedagógico abrange em média 40 assentamentos e/ou acampamentos atendidos em cada um dos Projetos o que perfaz uma média de 5 mil Km rodados em 22 municípios. Cada viagem é distribuída em grupos de cinco bolsistas que simultaneamente, sempre acompanhados pelo coordenador local do MST, percorrem as Regionais: Planalto Central, Oeste II, Planalto Norte e Norte.

assentados/as e acampados/as. Esse compartilhamento vai além das situações afetas ao Programa e se faz em rodas de chimarão, assembléias coletivas, decisões da comunidade, contato com as famílias, reconhecimento dos problemas e encaminhamentos do assentamento, plantações, festas, comemorações, enfim, na interação com os mesmos no lugar onde vivem e estudam e de onde compreendem o mundo. Esta ação possibilita uma compreensão e uma intervenção dos acadêmicos no modo de compreender e de se apropriar das atividades educativas trabalhadas na formação continuada e na escolarização.

A tabela 05 sintetiza os dados dos três projetos específicos de EJA, onde se pode observar que, tomado como referência tanto o número de alunos quanto o número de assentamentos atendidos pelo Programa, há um crescente atendimento na referida modalidade em Santa Catarina, mesmo observando-se um decréscimo mínimo do segundo para o terceiro projeto.

Tabela 05 – Projetos em EJA PRONERA/UFSC em Santa Catarina

Período	Municípios	Assentamentos Atendidos	Nº de turmas	Nº de monitores	Nº de alfabetizando escolarizando	Monitores escolarizados pela UFSC/ ensino fundamental	Tempo de execução previsto para o projeto
2001 2003	11	22	30	30	600	06	12 meses
2003 2005	23	55	74	74	1480	22	12 meses
2006 2007	22	54	71	71	1420	11	24 meses

Fonte: Relatórios PRONERA/INCRA-SC

3.3.2.4 Gestão financeira dos Projetos desenvolvidos

A gestão financeira dos recursos de todos os Projetos desenvolvidos pelo Programa é intermediada e compartilhada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária - FAPEU, sendo que o ordenamento das despesas é sempre autorizado pelo/a professor/a coordenador/a do projeto.

A seguir, é apresentada uma tabela na qual são especificadas, para cada um dos cinco projetos: total do financiamento, previsão e o

repasso valorado de cada uma das parcelas dos respectivos cursos. Esta especificação deve-se à compreensão e à constatação de que os prejuízos sofridos em cada um dos projetos têm vinculação direta ao não cumprimento do agendamento de repasse das parcelas. Estes prejuízos são da seguinte ordem: rotatividade de monitores/educadores e a conseqüente evasão dos estudantes de EJA até a impossibilidade do cumprimento de etapas desenvolvidas, tanto no tempo escola, quanto no tempo comunidade de cada um dos projetos.

Tabela 06 – repasse das parcelas – Projetos executados pela UFSC/CED/SC

PROJETO	PERÍODO	PREVISÃO DE RECEBIMENTO	RECEBIMENTO DA PARCELA	VALOR REPASSE
1-Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores				
Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores	2001	Nov/ 2001	1ª dez/2001	40.000,00
	2003	Mar/2002	2ª ago/2002	97.121,88
		Jun/2002	3ª dez/2002	97.121,88
			Total	234.243,76
2- Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores				
Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores	2003	Dez/ 2003	Dez/2003	100, 000,00
	2005	Mar/2004	Jun/2004	491,944,00
			Total	591.944,40
3- Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores (PROJETO ONDE ESTA PESQUISA FOI DESENVOLVIDA)				
Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores	2005	1ª Março/2005	1ª Junho/2005	400.000,00
	2007	2ª Setembro/2005	2ª Dez./2005	310.000,00
		3ª Março/2006	3ª Agosto/2006	400.000,00
		4ª Setembro/2006	4ª Julho/2007	143.383,77
			Total	1.253.383,77
4-Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia				
Técnico em Agropecuária Agroecológico	2004	1ª Nov/04	30/12/04	74.450,22
	2007	2ª Jan/05	17/05/05	70.000,00
		3ª Ago/05	09/12/05	66.000,00
		4ª Jan/06	17/08/06	66.000,00
		5ª Ago/06	10/05/07	66.000,00
		6ª Jan/07	28/06/07	66.000,00
		7ª Ago/07	13/09/07	41.549,72
			Total	450.000,00
5- Especialização em EJA Lato Sensu				
Especialização em EJA Lato Sensu	2007	1ª Dez/06	28dez/	90.000,00
	2009	2ª Ago/07	Set/2007	105.000,00
		3ª mar/08	Jun/2008	105.000,00
			Total	300.000,00

Fonte: PRONERA/UFSC - 2008

Dentre os repasses referentes aos cinco projetos especificados na tabela acima, se constata que foram recebidas as 19 parcelas previstas no total dos planos de trabalho de cada um dos cinco projetos. Contudo ao se confrontar a data de previsão com a data de recebimento, de cada uma

das parcelas em cada um dos projetos, evidencia-se que atrasos significativos marcaram o recebimento das mesmas. Das 19 parcelas, somente duas foram depositadas conforme plano de trabalho financeiro aprovado pelo órgão financiador, ou seja, percentualmente 89,47% das parcelas foram recebidas com atraso que oscilou de um a 11 meses. Esta frequente descontinuidade agravou sobremaneira o envolvimento dos educadores/as e estudantes, assentados/as e acampados/as vinculados ao Projeto, configurando que o direito à educação quando direcionado às “frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora [é] alvo de políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade” (RUMEERT, 2007, p. 38).

As incertezas que pairavam com a inconstância no recebimento das parcelas financeiras tornaram vulnerável a participação dos próprios educadores. Estes, na condição de assentados/as e ou acampados/as, que em sua grande maioria vivem do próprio trabalho de cultivo na terra deixam seus afazeres na lavoura para exercer funções de monitores/educadores, necessariamente devem receber remuneração pela tarefa assumida. Porém, estes frequentes atrasos geraram uma descontinuidade financeira incompatível com a sobrevivência dos educadores e de suas famílias comprometendo tanto o objeto do convênio⁵³, enquanto compreendido numa ótica quantitativa, quanto suas metas de operacionalização pedagógica, desdobrando-se em questões afetas à permanência dos estudantes em suas turmas de aula.

Essa descontinuidade ocorreu sobremaneira no projeto 3, onde esta pesquisa se desenvolveu - referenciado na tabela 06 - qual seja: *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*. Neste Projeto, das quatro parcelas previstas, duas foram recebidas com atraso de quatro meses, uma com cinco meses e a última com 11 meses de atraso. O atraso desta última parcela, em especial, comprometeu efetivamente a permanência, tanto dos estudantes de EJA quanto de seus educadores. Entre as 71 turmas de alfabetização e escolarização em EJA que ocorreram em 53 Municípios da área de abrangência do referido projeto, situavam-se os assentamentos e acampamento das áreas de reforma agrária dos três municípios da região Norte de Santa Catarina – Canoinhas; Santa Cecília; Rio Negrinho – onde residiam e estudavam, em três distintas turmas no ano de 2007, os sete sujeitos desta pesquisa.

A discussão, neste capítulo, buscou demarcar que a compreensão dos sentidos que ancoram a escolaridade/escolarização dos sujeitos desta

⁵³ A análise dos desdobramentos desta descontinuidade pode ser encontrada no Relatório final PRONERA/CED/2007.

pesquisa exige um olhar, tanto para o contexto mais mediato da produção dos sentidos, como também para o horizonte social mais distante, compreendendo que qualquer que seja a enunciação, ela estará sempre demarcada pelas condições que lhe dão sustentação.

Conhecer a materialidade do contexto extraverbal imediato dos sujeitos da pesquisa possibilita entender o amálgama entre o individual e as condições sociais nas quais os sujeitos, ao constituí-las, se constituem. É o contexto mediato dos sujeitos de pesquisa, apresentado no segundo capítulo, articulado às discussões desse terceiro capítulo que, convergindo com as demais esferas envolvidas, sustentado e alavancado pelo próximo capítulo, que possibilita compreender como os sentidos produzidos dialogaram com outros sentidos e práticas político/educacionais sustentando, em sua historicidade, a interlocução constitutiva e constituinte dos sentidos atribuídos à sua escolarização.

4. O FOCO TEÓRICO

- Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.
- mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.
 - a ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco –,
mas pela curva do arco que estas formam.
- Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:
- por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
- Polo responde:
- sem pedras o arco não existe.
- (Calvino, 2003, p. 81)

A fundamentação bakhtiniana, a exemplo do mini conto de Calvino, não se sustenta *por esta ou aquela pedra* conceitual. Sua arquitetura, assim como a dos elementos do conto, sempre mutualidade em relação a cada uma das pedras que constituem o arco e este, por sua vez, só assim o é em cada uma das pedras. Neste capítulo, trago as concepções da arquitetura bakhtiniana que estabelecem diálogos com os propósitos desta pesquisa, cujos elementos teóricos apresentados propõem-se, dialogicamente, a formar o arco que dá suporte e guarida aos fundamentos teóricos exigidos pela pesquisa.

A densa e dedicada produção de Bakhtin teve seu início na década de 1920 e desenvolveu-se até 1975, ano da sua morte. No conjunto de suas ideias⁵⁴, este autor atribuiu centralidade à linguagem, buscando evidenciar e demonstrar seu caráter social e dialógico. As idéias deste autor sobre o homem em suas interações sociais e consequentemente sobre a linguagem, são marcadas pelo princípio dialógico.

Para Bakhtin, a dialogia relaciona dialogicamente o *eu* e o *outro*, pois eles existem pela e na interação de seus *eus*. O dialogismo na concepção bakhtiniana, pode ser compreendido como elemento que, por

⁵⁴ Bakhtin (2004) faz um vigoroso embate às teorias lingüísticas da época, as quais, denominadas por ele/Volochinov de *objetivismo abstrato* e *subjetivismo individualista*, reduzem os processos de humanização a uma concepção a-histórica. Afirma que a linguagem só pode ser compreendida e analisada considerando-se os aspectos sociais e ideológicos que compõem dialogicamente a relação intra e inter-psicológica na vida concreta de cada sujeito. Nessa mesma perspectiva, a língua é tomada como um sistema em transformação permanente em decorrência do coletivo que compartilha e não como manifestação individual e interna do próprio sujeito que a profere. Concebida desse modo, a língua deixa de ser percebida como expressão individual e converte-se em um evento de natureza social: “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (YAGUELLO, 2004, p. 14).

um lado, instaura a interdiscursividade da linguagem na medida em que “diz respeito ao permanente diálogo nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94). Por outro, é representativo das relações que, sempre discursivas, são estabelecidas entre o *eu* e o *outro*.

A concepção dialógica destaca o caráter social da vida que se tece sempre perpassado pelo outro e “como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes” (FARACO, 2003, p. 81). As múltiplas vozes que constituem o *eu* e o *outro* se fazem presentes na interação das palavras do outro, fazendo com que as palavras alheias – num primeiro momento da enunciação – passem de alheias a alheias-próprias e, ao serem apropriadas, se tornem dialogicamente palavras próprias. Desse modo, o mundo das palavras próprias

é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir (FARACO, 2003, p. 81).

Nesse movimento incessante de interação socioideológica, a palavra não se restringe a uma área de domínio ideológico, sua “ubiquidade social [...] será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 2004, p. 41). Faraco (2003, p. 46) esclarece que nos textos do Círculo de Bakhtin

a palavra ideologia é usada, em geral para designar o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista). Ideologia é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a política[...].

É possível compreender que, para o Círculo de Bakhtin, qualquer enunciado é sempre ideológico e, portanto, sempre comporta uma determinada posição avaliativa. De modo que a ideologia não pode ser vista como algo desconectado da realidade concreta das estruturas sociais e históricas, o que não permite compreendê-la fora das relações humanas ou mesmo como produto da consciência de um sujeito apartado do mundo. Bakhtin (2004) ressalta que, por sua dinamicidade, a palavra “é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios”, veiculando “de maneira privilegiada, a ideologia”, em que as transformações sociais refletem-se e refratam-se na linguagem que a veicula (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 14). O que confirma, em termos bakhtinianos, o caráter dialógico da linguagem.

As relações humanas marcadas pelo princípio da dialogia são mediadas por uma dada ideologia que “não existe em nós, mas entre nós [num] permanente diálogo existente entre indivíduo e sociedade, dimensão que a linguagem se encarrega de instaurar e mobilizar” (FARACO, 2007, p. 68). As marcas desse permanente diálogo interferem, organizam e dão a direção ao enunciado de tal modo que se registram, no produto enunciado, as marcas do processo da enunciação.

De acordo com o autor, a palavra é privilegiada como material semiótico do discurso interior, da consciência, que “só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 34). É a partir da concretude das relações sociais entre grupos e indivíduos que se revelam as ligações que se estabelecem entre palavra e consciência que “só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33). Bakhtin enfatiza a importância da palavra como signo social.

As marcas singulares, as referências de mundo, as comunicações cotidianas que se abrigam numa consciência sgnica são criadas a partir do mesmo material enunciativo - a interação verbal - que se concretiza na forma de enunciados que estão sendo *ditos* e aqueles *já-ditos* que fazem parte de um processo amplo que não inicia ou tão pouco termina naquele(s) que disse(ram) pois no dito já está em embrião os ditos que vão responder-lhe.

Nesse sentido, as enunciações podem ser entendidas como perguntas que compreendidas trazem em si uma “contrapalavra”, ou seja, a compreensão de outrem no espaço do “auditório social” é onde se entrecruzam e se confrontam as diferentes enunciações, pois “a cada

palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de diálogo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132) entre o *eu* e o *outro*.

Um forte interesse pelo *outro* e seu lugar na constituição dialógica do sujeito sempre permeou o pensamento de Bakhtin. O conceito de alteridade emerge, assim, deste contexto dialógico caracterizando mais um dos pilares fundamentais de sua arquitetura. De acordo com Barros (2005, p. 28), “A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para a sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”. Essa ancoragem nos remete a compreender a noção de alteridade onde o *eu* só existe em diálogo com os outros *eus* pela aceitação e contraposição aos valores de um em relação aos valores do outro. Faraco (2003, p. 22) explicita que

o mesmo mundo, quando correlacionado comigo e com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos. E essas diferenças são arquitetonicamente ativas, no sentido de que elas são constitutivas dos nossos atos (inclusive de nossos enunciados): é na contraposição de valores que os atos concretos se realizam; é no plano dessa contraposição axiológica (é no plano da alteridade, portanto) que cada um orienta seus atos.

Não se pode pensar a relação com o outro numa perspectiva que não seja alteritária, ou que se resume a ter um destinatário passivo como uma “coisa muda” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Na concepção bakhtiniana, cada sujeito se constitui na medida do encontro responsivo com o outro, alteridade imprescindível dialogicamente na construção do eu. De acordo com esta proposição a alteridade marca o ser humano porque este não existe isolado, pois sua vida é perpassada inevitavelmente pelo verbal e extra-verbal afetando o *eu* e sendo afetado reciprocamente pelo *outro* do *eu*, “como algo jamais coincidente consigo mesmo e sempre uma função do outro, o qual ele não é, mas sem o qual ele não poderia ser” (CLARK&HOLQUIST, 2004, p. 212).

Nesse sentido, o *eu* traz consigo e em si, dialógica e “alteritariamente”, tudo o que é compartilhado com os outros, por vezes

em consenso, às vezes em dissenso que é “a todo momento transformado pelo outro, ou melhor, alterado”(AMORIM, 2004, p. 24) mutuamente. De modo que, em Bakhtin, “a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2007, p. 106).

Deste modo, na compreensão bakhtiniana, o humano é socialmente constituído pela condição dialógica da e com a palavra do *outro*, que também preenche de muitas palavras constitui o discurso do *eu* o qual, por sua vez, “também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31). O produto desta intrincada rede de relações é a linguagem que por guardar em si as condições econômicas sociais e políticas de constituição dos sujeitos pode também revelá-las, pois é inseparável do seu fluxo constitutivo.

É o caráter interativo da linguagem que confere a condição de processo organizativo da enunciação e que para tanto evolui histórica e ininterruptamente se objetivando na realidade da língua, pois

a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*. A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sócio-lógica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 122).

Bakhtin(2004), ao reconhecer a linguagem como uma prática social, atribui-lhe um papel central e concreto na vida do indivíduo, rebatendo as tendências vigentes do seu tempo histórico, porque ambas partem - e chegam - equivocadamente no mesmo princípio: considerar a língua como enunciação monológica, onde “o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado” (BAKHTIN, 2003, p.380). Não há consideração aos processos de interlocução que ocorrem entre sujeitos, inseridos num dado tempo histórico e num dado lugar, e que existem porque continuamente se modificam se constituindo num processo contínuo. Esse movimento incessante marca a linguagem em sua historicidade dialógica, o que permite afastar

ao mesmo tempo dois mitos: aquele da univocidade absoluta, identificável com o sonho da transparência, e aquele da indeterminação absoluta em que não seria possível atribuir qualquer significação a uma expressão fora de seu contexto. Entre os dois extremos está o trabalho dos sujeitos como atividade constitutiva. (GERALDI, 2003, p. 15).

A idéia bakhtiniana de que um *eu* só se realiza num *nós* instaura a condição de compreender a linguagem essencialmente na perspectiva de um horizonte social/coletivo onde se compreende a língua como linguagem/discurso. Assim não há cisão entre o indivíduo e o social como dois pólos opostos sem coexistência. A concepção bakhtiniana possibilita o diálogo entre os aspectos sistemáticos da linguagem e seus significados relativamente estáveis, imprescindíveis à comunicação entre os falantes, com os contextos não sistematizados e próprios àquele contexto de geração do enunciado. Assim para Bakhtin “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (2004, p. 107).

Na esteira do pensamento bakhtiniano, é possível, sempre em circunstâncias de interação, compreender a realidade fundamental da língua em relação à proposição da interação verbal. Em suas palavras: “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123). Na interação verbal, as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41). Em conformidade com esta afirmação, Geraldi (2003, p. 16) nos diz que

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais[...] para se obter a compreensão. Quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas.

Esta reciprocidade da e com a palavra do outro resulta de sua natureza dialógica, onde falante e ouvinte não são reconhecidos como sujeitos individuais, mas antes como sujeitos sociais que constroem suas palavras/discursos por meio dos discursos/palavras alheios. Estes, ao serem proferidos anunciam novas possibilidades de significação. Nosso modo de estar e encarar o mundo só é nosso modo porque há sobre esse nosso modo outros modos em relação ao qual o nosso se torna próprio, ou melhor, ganha sentido e se torna meu modo, pois conforme Bakhtin (2003, p. 373)

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.) com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Tomar *consciência de mim através dos outros* é atribuir ao sujeito falante uma condição heterogênea onde a reciprocidade é constitutiva do *eu* e do *outro*. As intervenções do *outro* sobre o *eu*, objetivadas ou não, alteram e orientam o discurso numa perspectiva dialógica, ou melhor, para além do ato fisiológico que faz da palavra um enunciado, e que não se encerra na sua sonoridade, mas antes que a reconhece num meio social mais amplo “extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 113). Relações que constituídas pelos horizontes sociais do eu e do outro trazem consigo seus tempos, lugares, valores, ideologias reiteráveis numa sucessão dialógica, mas também a singularidade única do momento que, por ser histórico, se faz passado reiterável no futuro.

Na trilha dessa compreensão, “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.35), posto que, não sendo individual, exceto no sentido do alojamento corpóreo, é um fato social e ideológico. Neste sentido e conforme o autor “os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (2004, p. 108). Assim, é possível compreender que a consciência dos falantes

não é anterior à língua. São estes fatores – sociais e ideológicos – que, enlaçados às interlocuções e negociações que se entrecruzam no percurso vivido pelos sujeitos, constituem a linguagem como realidade sónica da consciência. Assim,

a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento [...] a imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 35/36).

Sob esta pauta, a consciência só existe ao se objetivar, semiotizando-se, seja na forma de discurso interno ou na interação verbal, objetivada ou não na enunciação, já que “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 112). Bakhtin compreende a palavra como instrumento da consciência, “funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica seja ela qual for” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 37). Esse par incondicional – palavra e consciência - está presente e “comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 37).

4.1 Os enunciados⁵⁵ como forma viva da/na língua

A linguagem é entendida em sua realidade material, onde os sujeitos se constituem socialmente pela interação verbal. Por isso só é possível reconhecer na linguagem aquilo que já é conhecido, que já nos foi apresentado como significativo socialmente, ou seja, é o aspecto compartilhado que acessamos inicialmente e através dele construímos e compartilhamos o novo, o ainda a ser alcançado. Deste modo, é possível compreender que as situações de interação e de interlocução são o lugar privilegiado da linguagem que se realiza por meio de enunciados na

⁵⁵É importante explicitar que, embora as noções bakhtinianas sejam, a partir de então, aqui apresentadas na forma de tópicos, isso não significa que sejam compreendidas neste formato estanque ou, como se bastassem a si mesmas; ao contrário, as conceptualizações são marcadas pela dialogicidade que lhes é constitutiva que são de tal modo, na mesma proporção, distintas e insubstituíveis entre si.

situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

A enunciação só existe se a palavra que a realiza estiver em situação de uso, ou ainda, parafraseando Bakhtin (2003, p. 328), como toda palavra tem dono, é possível compreender que não há linguagem sem o outro, pois o sujeito emerge pela e na existência desse outro. As palavras ao entrarem na arena ou no campo da interação já não pertencem mais a quem as proferiu, mas sim àquele que as ouve e que as coloca em escuta porque preenche das experiências que a constituíram até então. É nessa condição que as palavras proferidas ganham ou fazem sentido porque se dirigem a alguém. Conforme Bakhtin/Volochinov (2004, p. 49),

se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação.

Considerando que o sujeito vive em “um mundo de palavras do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 379), a linguagem tem como unidade de análise (lingüística) o enunciado que é em si fruto das interações que se solidificam dialogicamente na presença de um *eu* e um *outro* produzidos em contextos sociais reais, concretos e partícipes de situações sociais de interação.

A perspectiva bakhtiniana de enunciado pressupõe levar em conta que ele não pré-existe, não está dado, mas será criado também de acordo com o efeito que aquele que profere presume da resposta que o destinatário emitirá sobre a sua proferição. É a resposta presumida que dá indicativos, ou mesmo seleciona os elementos que comporão a locução necessária para construir o enunciado. É, portanto, a partir do horizonte social, tanto de um quanto de outro, que os enunciados e os efeitos dos seus sentidos mutuamente se constituem, pois “Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo” (BAKHTIN, 2003, p. 401) sem a alternância dos/entre sujeitos falantes – peculiaridade do

enunciado –, a pluralidade das suas vozes seria invalidada e a eterna atualização dos sentidos não existiria.

O caráter interativo é fundamental para se compreender a palavra como materialidade do enunciado em sua ubiqüidade social. E, nesse sentido, “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41). Tem-se na palavra o elo que liga aquele que fala a quem ela se dirige, interligando o *eu* ao *outro*, pois do primeiro procede e ao segundo se dirige numa alternância interdiscursiva que impede que as palavras se tornem anônimas.

Assim pode-se considerar a palavra como território comum que integra e materializa aqueles que a fazem existir: falante e ouvinte num contexto, e sempre “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 36). Cada palavra proferida retrata e refrata as condições axiológicas do cotidiano, como afirma Bakhtin (2004), da época e das pessoas de uma dada sociedade em seu tempo, ou seja, o horizonte social mais imediato e o mais distante se presentificam na palavra. Mesmo a palavra quando não é dita, mas presumida, orienta-se a cada instante a um auditório social, e vem marcada pelos valores e razões de ser de cada um dos diferentes grupos sociais que a colocam em situação de uso. Segundo Bakhtin (2003, p. 302),

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias.

É em torno desta *comunicação efetiva*, que é ininterrupta e sempre dirigida a um interlocutor – presente ou não –, que se tem a enunciação como produto da interação entre sujeitos socialmente organizados. Propondo o estudo da enunciação, a perspectiva bakhtiniana coloca o discurso de modo a romper com a concepção lingüística que ao descolar a língua de quem e de onde ela é proferida

não a reconhece como réplica ao que já foi dito, mas sim como reprise do que já foi dito.

Na perspectiva assumida aqui, compreende-se que nenhum enunciado se basta a si mesmo ou que os enunciados não são indiferentes entre si, pois todo enunciado sempre está inserido numa cadeia enunciativa dialogando com os enunciados que lhe foram precedentes possibilitando, provocando e gerindo outros enunciados como resposta. Torna-se impossível não reconhecê-lo como um dos elos da corrente da comunicação discursiva, pois todo o enunciado é parte de um todo social e histórico de tal modo que “a expressão do enunciado nunca pode ser entendida e explicada até o fim levando-se em conta apenas o seu conteúdo centrado no objeto e no sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Antes da existência de um enunciado, há os enunciados dos outros - no *tempo imediato* e no *grande tempo* - que deram corpo ao enunciado que se enuncia e, depois do seu ato de proferição e de conseqüente finalização, há o enunciado-resposta dos outros, mesmo que se apresentem na forma de uma compreensão responsiva ativa afônica, ou na condição de atos concretos e não de fala. De modo que as palavras do falante ou seus enunciados verbais ou não-verbais sempre são passados à frente ou ainda ao *outro* dando lugar à compreensão responsiva ativa do destinatário. Estes enlaces permitem dizer que o encadeamento do que antecedeu com o que lhe é posterior faz do enunciado concreto o fundamento, o elo da comunicação discursiva, pois ele é produzido por falantes em situação social demarcada e é sempre orientado em função do interlocutor. A premissa bakhtiniana de que todo enunciado “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 289) pressupõe, além da natureza social na qual o enunciado está imerso, sua continuidade marcada por um começo e um final que não cabem a um sujeito, no sentido do “Adão mítico”, que se relaciona pela primeira vez com e no mundo.

Os enlaces infindos - de fim e de começo - que se tramam e formam uma subsequência interminável, trazem em si todo “o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os mais distantes – os campos da comunicação cultural)” (BAKHTIN, 2003, p. 299). Essa condição fronteira de existência do enunciado concreto é, conforme o mesmo autor, o que caracteriza o enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso e o seu endereçamento/acabamento que permite a resposta.

É a primeira característica - determinada pela alternância dos sujeitos “que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2003, p. 279) – que se deve o fato de todo o enunciado ser produzido em vista de um *outro*, o interlocutor da enunciação proferida. Este interlocutor tem uma função ativa no processo de comunicação de tal modo que a interpretação que o mesmo atribui ao enunciado não é passiva, mas antes *prenhe de resposta* ou nas palavras de Bakhtin (2003, p. 302), “aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso, uma ativa compreensão responsiva)”. Isto, sempre num processo contínuo e ininterrupto, faz com que de ouvinte o interlocutor passe a locutor que, como tal, gera uma resposta – um enunciado – que também gera uma outra resposta, produzindo a alternância dos falantes e formando a cadeia enunciativa. O enunciado “está emoldurado e delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extraverbal. Esse enunciado suscita resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 287). Esta condição responsiva do enunciado, uma peculiaridade que lhe é constitutiva, se constrói porque leva em conta o outro para quem ele foi criado, ou seja, a existência de um enunciado está atrelada, necessariamente a ter autor e destinatário.

Essa condição de alternância gerada na possibilidade de resposta a cada enunciado só se constitui em face da segunda característica do enunciado, sua “conclusibilidade”, que por sua vez, na condição de estar endereçado a alguém define e encaminha a resposta ao enunciado que só ocorre “precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2003, p. 280). A alternância ocorre somente quando o ouvinte se faz falante e dá resposta ao que foi proposto. No caso desta pesquisa, o falante fotografa tudo o que quis dizer naquele momento e naquelas condições singulares de produção para ter, em relação ao enunciado assim construído, uma atitude responsiva, ou ainda, um enunciado-resposta. É possível dizer que é a intenção discursiva do falante e a compreensão responsiva ativa do destinatário – constituintes do enunciado – que orientam as escolhas e o modo como cada enunciado se dá a conhecer. Na concepção bakhtiniana, o enunciado não se constitui enquanto tal sem levar em conta a parte extraverbal que marca o caráter social da linguagem.

O enunciado é, pela sua própria natureza, polifônico, pois sua condição de existência é realizada na materialização das palavras que

por sua vez trazem em si, neste momento único, as diferentes vozes, murmúrios, sons, imagens, olhares, visadas que povoam outros enunciados com os vestígios do seu passado, a constituição do momento propriamente da enunciação que modela e põe à mostra as diferentes formas da permanente e irrepitível atualização da expressão do enunciado/enunciação. Deste modo a “compreensão da língua e a compreensão do enunciado (que envolve responsividade e, por conseguinte juízo de valor) (BAKHTIN, 2003, p. 328) têm no enunciado um conjunto de sentidos, já que um enunciado não pode ser apartado em sua anterioridade ou em sua posterioridade “porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam” (BAKHTIN, 2003, p. 329).

Voloschinov, em texto de 1926, define o enunciado de modo a compreendê-lo, na sua condição extraverbal considerando, para tanto, três fatores: a - o horizonte espacial compartilhado pelos interlocutores; b - o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; c – sua avaliação comum dessa situação. Esses fatores interligam diretamente o discurso verbal, à palavra e ao evento (que é o momento em que o signo ganha vida, sai da abstração e passa à concretude, à vida real).

Nesta perspectiva, o verbal e o extraverbal compõem interativamente cada situação, sendo ambos intrinsecamente e sempre parte do contexto histórico maior. Como a palavra dita enquanto signo ideológico reflete e refrata aspectos da realidade que não estão postos explicitamente no verbal, sua enunciação articula os três fatores do contexto extraverbal e lhe dá a significação do que se quer dizer, pois

a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação (VOLOSCHINOV, 1926, p. 5).

O enunciado concreto, ao longo das obras do Círculo e nas respectivas traduções pode ser, conforme o que rastreamos Brait e Mello (2005, p. 67), “substituído ou fundido na idéia de palavra, de texto, de discurso (e até mesmo de enunciação concreta), o que não causa nenhum problema à sua compreensão”. Compreender um enunciado concreto para além da sua materialidade lingüística é compreendê-lo no horizonte

comum e, portanto presumido dos interlocutores. Isto lhe outorga uma natureza eminentemente social que se singulariza no horizonte social de cada um dos locutores como um todo significativo que sempre

compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.[...] A característica distintiva dos enunciados concretos consiste precisamente no fato de que eles estabelecem uma miríade de conexões com o contexto extraverbal da vida, e, uma vez separados deste contexto, perdem quase toda a sua significação. (VOLOSCHINOV, 1926, p. 5).

Nestes termos, o enunciado como produto de uma enunciação é que constitui o discurso, não como um conjunto de frases - escritas ou faladas - em seus limites gramaticais, mas antes constituído na interação verbal entre sujeitos que na condição de falantes dizem, fotografam, escutam, alteram, trocam como sujeitos situados. Assim é possível dizer que a noção de enunciado abarca a noção de discurso, evidenciando que é no enunciado que se presentifica, além da materialidade, a parte presumida que se refere ao horizonte imediato tanto quanto ao horizonte social mais amplo.

Em Bakhtin o *eu* não se constitui num belvedere, mas na condição de uma relação tensa e intensa com o *outro*, sendo nesta dinâmica atribuído o seu acabamento e a sua completude provisórios. Contudo o *eu* só se torna perceptível ao *outro* na e pela refração axiológica do mundo deste *outro*, ou seja, o *outro* só se realiza se olha o *eu* tendo como mediador suas próprias referências valorativas. O sujeito bakhtiniano não se realiza na “solidão”, na “sozinhos”, mas sim no encontro com o *outro*, é por isso relacional, dialógico. Sendo assim, do lugar onde me encontro e admiro esse *outro* com quem me encontro ou desencontro é que o completo neste momento. Completude provisória.

Nestes termos pensar o sujeito implica pensar o contexto que perpassa com suas vozes e entonações, a constituição dialógica do discurso posto que “só me torno eu entre outros *eus*” (SOBRAL, 2005, p. 22). Essa interação constituidora do *eu* entre *eus* instaura e constrói o sentido dos enunciados que incessantemente são revistos e atualizados em novos discursos pelo e no contato com outros sentidos que se encontram polifonicamente numa relação objetivada pela presença ou não.

4.2 O signo e sua ubiquidade

Bakhtin reconhece a língua como um sistema em que a constância é a transformação permanente amalgamada ao coletivo que a compartilha e não como uma manifestação individual e interna do próprio sujeito que a profere. Conforme a concepção bakhtiniana, é a língua proferida por sujeitos que, em seus contextos singulares, exprimem as condições sociais de compartilhamento, sendo, portanto um evento e, como tal, de natureza social.

A língua é para este autor um sistema que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.124). Nessa perspectiva a língua é concebida em sua totalidade completamente integrada à cotidianidade, ao imediato da vida humana e ao meio social mais amplo.

A linguagem é compreendida como um sistema construído cultural e dialogicamente entre sujeitos e seus universos para construir representações deste mesmo universo para os sujeitos que nele vivem, confrontando-se, apropriando-se e negando valores sociais que passam por recíprocos contágios tal qual “ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.38). É possível, na esteira bakhtiniana, conceber que a linguagem só efetiva sua existência na interação. Isto é imprescindível para tomar o discurso como constituidor, porque constituído, nas e pelas interações sociais já que é por estas interações - *eu* com o *outro* - que as palavras, em seus contextos históricos, podem ser compreendidas.

Nessa perspectiva de constituidade da linguagem, em que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 36), o discurso é uma das instâncias, ou um dos aspectos de concretização da materialidade ideológica, seja ele verbal ou não verbal. Só existe porque há/houve um sujeito num determinado contexto histórico que o produziu. É o sujeito, marcado por uma concepção de mundo, numa determinada comunidade semiótica e por uma dada circunstância enunciativa que materializa ideologicamente o sujeito do discurso. Neste sentido, qualquer processo humano está sempre envolvido por uma posição axiológica que, por sua vez, está sempre em interrelação com a

polifonia constitutiva dos discursos em suas “vozes diversas que mostram a compreensão que cada classe ou segmento de classe tem do mundo, em um dado momento histórico os discursos são, por definição, ideológicos, marcados por coerções sociais” (BARROS, 2007, p. 32).

Assim é que o sujeito, através do seu discurso, torna concreta a comunicação constituída pela presença do *outro* e que orienta o discurso pelo já-dito e para o que ainda não foi dito, mas que a possibilidade da réplica altera, interage na construção da proposta presumida pelo locutor. Isto gera a mutualidade constitutiva do discurso tornando o interlocutor também um locutor. Estes - locutor e interlocutor - como *outro* de ambos são determinantes, pois, presente ou não, “o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela” (BAKHTIN, 1988, p. 89).

De modo que o espaço discursivo que se constitui entre o *eu* e o *outro*, por não ser homogêneo, instaura-se no entrecruzamento de diferentes discursos em que, dialogicamente num mesmo enunciado se contestam, se contradizem, se encontram, se opõem, se ampliam, se diluem, se apóiam, assimilando as interrelações das vozes sociais. “É neste jogo complexo de claro-escuro que penetra o discurso” (BAKHTIN, 1988, p. 86) onde a voz do sujeito discursivo se faz em meio às diferentes vozes, originadas pelos diferentes discursos articulados pelas e nas múltiplas vozes sociais.

O discurso, único em cada enunciação, traz em si outros discursos, outras vozes sociais e históricas que conduzem a linguagem para lugares antes desabitados. Conforme Bakhtin, (2004) é pela voz do *outro* que o *eu* se constitui constituindo, como ser *expressivo e falante* “eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2004, p. 394). Nestes termos se pode pensar que cada fio discursivo é urdido por múltiplas vozes e estas, por sua vez, nunca de maneira isolada, revestem-se em tonalidades ainda não pensadas, vistas ou faladas, em cada novo contexto e em cada nova interação suscitando permanentes efeitos de sentido nascidos nas enunciações.

Bakhtin reitera que o objeto das ciências humanas é o “discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística” (BAKHTIN, 2005, p. 181). Nestes termos, é possível entender que é na perspectiva das condições de interação social que o sujeito produz discurso, imerso em signos constituintes e constituídos, já que não nascemos numa condição biológica abstrata onde “um corpo físico vale por si próprio: não

significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31). Mas, antes, somos datados axiologicamente numa dimensão histórico-cultural, pois nascemos homens, mulheres e nos tornamos professores, lixeiros, médicos entre tantas outras possibilidades de uma existência construída na concretude histórica da comunicação de uma dada sociedade.

Não nascemos só porque corporeamente entramos no mundo, ou conforme Bakhtin, não basta colocar um sujeito frente a outro sujeito para que “os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 35).

Tanto instrumentos de produção quanto produtos de consumo, em si mesmos objetos mas porque “nascidos” socialmente tornam-se *sígnicos* sem que isso signifique que possuem em si um sentido único, mas antes sofrem constantes atualizações de sentido que dependem e variam de acordo com o contexto social a que pertencem. Por isso tornam-se signos ideológicos. Estas constantes atualizações/construções *sígnicas*, que incessantemente constituem a realidade histórica dos sujeitos que a criam e são por ela criados, servem de e para interação entre sujeitos em contextos determinados. Nascidos num mundo que já existia mesmo antes do nosso nascimento, nele estamos imersos desde o nascimento. À concretude destes primeiros contatos, o autor atribui uma dimensão constitutiva própria à correlação dos sujeitos com a heterogeneidade e a fluidez das coisas do mundo. Ora, se de acordo com Bakhtin a função comunicativa dos signos depende dos sujeitos que, como falantes a utilizam, o signo não poderá jamais ser transparente, mas sim opaco.

Deste entendimento de signo, decorre compreendê-lo ubiquamente como fato social no e do qual falantes participam ativamente do constante “refazer-se”, já que todo signo

resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN 2004, p. 44).

Nessa perspectiva, a condição *sígnica* não se encontra nela mesma, mas sim nas condições enunciativas que constituem o signo em

sua condição de não transparência. Como os signos se repetem na história, adquirem uma qualidade de sinal possível de reconhecimento, o que implica a presença de um certo grau de repetição (e possível transparência) a que o Círculo denominou de *significação*. Assim é possível dizer que a dualidade – transparência e opacidade – constitui o signo já que a ele não se pode atribuir separadamente, uma ou outra condição, ele é ao mesmo tempo transparente e opaco, pois reflete ao mesmo tempo em que refrata. Deste modo o signo só é signo em sua condição de opacidade, porque conserva indícios da materialidade e da conexão dos elos de sentido estabelecidos porque mediado por um olhar situado socialmente. Um social que bakhtinianamente não pode ser homogêneo ou tampouco transparente, mas sim ideologicamente opaco, posto que constituído de signos. Assim, são nas infundáveis situações de enunciação que os signos, com seu caráter dinâmico, polissêmico e ideologicamente opaco, têm a marca da sua significação determinada pelos contextos onde foram e são produzidos, pois o elo entre o dizer e as coisas, para Bakhtin, nunca se dá por via direta: “as palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada dos discursos sociais que recobrem as coisas” (BAKHTIN, 1934, *apud* FARACO, 2003, p. 49), deixando em sua passagem marcas de pertencimento.

Estas marcas de pertencimento sógnicas são exemplificadas por Bakhtin (2004, p. 32) pelos instrumentos “foice” e “martelo” que passaram a ser símbolos da União Soviética, adquirindo assim um sentido puramente ideológico. Atualizando esta circunstância enunciativa, tomo como exemplo a comunidade semiótica na qual esta pesquisa se desenvolve cujos instrumentos de produção - facão e enxada – passaram de simples instrumentos de produção à categoria de signo da luta daqueles que são conhecidos como membros pertencentes ao MST, ou simplesmente os “Sem Terra”. Tomando deste mesmo grupo um dos seus gritos de ordem – *MST: a luta é pra valer* - verificamos que, como signo que se tornou, assume um sentido que diz algo antes não dito e que se ouvido há trinta anos atrás não faria o menor sentido. Este novo conteúdo ideológico é uma modificação sógnica na representação do real que antes não possuía e que agora, num contexto enunciativo e numa outra condição de proferimento, o faz novo ou, ainda, o diferencia da sua origem, tornando-o novo em sua apresentação sógnica. Contudo esta íntima aproximação, constituída por aquele que interpreta, entre o sentido atribuído e o instrumento, objeto semiotizado, não impede

uma linha de demarcação conceitual: o instrumento, enquanto tal, não se torna signo e o signo, enquanto tal, não se torna instrumento de produção[...]. Portanto, ao lado dos fenômenos naturais, do material tecnológico e dos artigos de consumo, existe um universo particular, o universo de signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.32).

O signo para Bakhtin, sempre demarcado axiologicamente, é um elemento de natureza ideológica. Este autor russo insere a ideologia na perspectiva dialógica compreendendo-a como um processo que se dá “na concretude do acontecimento, e não na perspectiva idealista” (MIOTELLO, 2005, p. 168). Temos material semiotizado quando a realidade, ideologicamente marcada, nos remete a algo que não está presente naquela situação de uso, ou que mesmo presente nos remete a outras instâncias da realidade, já que

em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele representa esta função sem refletir ou representar alguma coisa. Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 32).

No desempenho da sua função comunicativa, os signos não se remetem sem desvios ao objeto ou ao acontecimento que representam, ou seja, o signo não é correlato à realidade. É o processo de interpretação de quem coloca o signo em situação de uso que estabelece a relação entre a realidade e a semiotização que lhe é atribuída de modo que “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico ” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, é o signo que move a realidade para dentro da situação social e é nessa configuração que o autor concebe a consciência como um fato sócio-ideológico que existe na medida em que se concretiza por meio de um material semiótico, real ou potencial, na interação verbal com seus pares. Para Bakhtin, “os signos só podem aparecer em um terreno interindividual”, pois o verdadeiro lugar do ideológico “é o material social particular de signos criados pelo homem.

Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação ” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 35).

São os signos então que passam a mediar toda a relação que os sujeitos estabelecem com a sua realidade, tanto do seu entorno, com o que lhe é imediato, quanto da grande temporalidade⁵⁶. Essa relação e essa mediação se constituem no material da consciência que é, por sua vez, constituída por signos. A exigência deste processo é de ordem dialógica já que

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p.34).

Nas infundáveis situações enunciativas que ocorrem e transcorrem com e no movimento dos sujeitos, os signos com seu caráter vivo, múltiplo de sentidos têm sua significação marcada pelo contexto que os produziu. Há sempre, no processo de compreensão, um movimento de objetividade-subjetividade-objetividade, como elos que se enlaçam e que por sua vez são sempre apreendidos por outros signos já conhecidos, porém sempre único em seu acontecimento semiótico. Essa dinamicidade resulta e é parte de uma negociação dialógica que ocorre no processo de interação verbal onde se dá a produção de sentidos que assim se apresenta porque inserida numa circunstância histórica concreta originando, por sua vez, o(s) espaço(s) de produção dos sentidos.

Adquirido porque realizado sempre no processo da relação social, o signo é pleno e está carregado de sentido, “marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 44). Essa plenitude que ocorre dialogicamente nos remete sempre a compreender o signo na condição do interminável diálogo entre os signos de todas as ordens, sejam eles escritos verbais, corporais, imagéticos, que se transformam numa arena

⁵⁶ Bakhtin, (2003, p. 409), ao referir-se aos contextos da interpretação, explicita que “o grande tempo – [como] o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” enquanto que no “pequeno tempo – [está] a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível (desejado)”.

de entrecruzamento permanente dos planos, denominados por Bakhtin/Volochinov, de infra-estrutura e superestrutura.

Como todo signo é ideológico, torna-se complexa a reciprocidade entre estes planos que abrangem as estruturas sociais e históricas que se entretecem pela infraestrutura – realidade material – onde toda a sociedade tem economicamente seu suporte e a superestrutura – realidade imaterial –, com suas normas sociais, políticas e culturais. A realidade do signo se constitui na interface destas duas realidades, e se objetiva nas realidades enunciativas que resultam da interação nas quais os sujeitos cotidianamente se defrontam e confrontam.

Estes dois planos – infra e superestrutura – reciprocamente formam a estrutura ideológica da sociedade. Esta reciprocidade indivisível “liga-se à questão de saber como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 41). Por isso todo o intercâmbio social, que é sempre vincado e determinado pela posição axiológica, gera alteração na ideologia que se objetiva, ou melhor, que se mostra na alteração das formas de comunicação, das manifestações humanas na forma de palavras, aqui tomadas como linguagem. O signo é de natureza social – dialógico e concreto/histórico – e ideológico, adquire as nuances axiológicas de cada acontecimento enunciativo, diferentemente do sinal, que para o autor é o que se repete e permite o reconhecimento enquanto que o signo é compreendido. Esta diferenciação é assim colocada pelo autor:

o processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 93).

Nesta perspectiva, para o falante o que importa no uso da língua não é a forma permanente e idêntica a si mesma - sinal - mas sim a particularidade que, na pluralidade, a sua própria fala pode revestir-se em cada enunciação, em cada diferente contexto, como sentido próprio que ele atribui ao signo.

Assim ancorada, é possível compreender que a possibilidade de alcançar, ou de contatar a realidade não é direta, mas antes e sempre

intermediada pela linguagem que estabelece, na e pela interação, os elos possíveis a este acesso. Isto traz em si a compreensão de que a materialidade do mundo nos é apresentada, tanto quanto nós a apresentamos ao outro, banhada pelos e nos signos. Nossos discursos não nos remetem diretamente às coisas, mas a uma materialidade signíca discursiva. É pela mediação da linguagem que nos relacionamos socialmente e representamos nosso modo de estar no mundo e é no mundo que, por sua vez se manifestam nossas ações na e pela realidade.

A partir de Bakhtin (2004), pode-se compreender que toda a produção humana se constitui na linguagem que medeia nosso acesso signíco à realidade. Essa concepção bakhtiniana de linguagem nos permite ampliar e compreender as formas de manifestação humana para além da forma verbal, reconhecendo a fotografia, por exemplo, como um dos instrumentos do dizer. Na presente pesquisa as formas de dizer pela fotografia são integrantes do processo na elaboração de sentidos pelos sujeitos envolvidos.

4.3 Do sentido e das significações

Bakhtin se propõe diferenciar e elucidar – sem hierarquizar – como se produzem o sentido da enunciação completa, seu tema e a significação, buscando desvendar a palavra em sua plenitude, já que não toma a palavra como uma unidade neutra ou recortada do horizonte social de quem a profere ou a quem ela se dirige. Para a diferenciação a que se propõe, parte inicialmente de que

Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 128).

Esse momento único do tema, no interior de cada enunciação, ao qual se refere o autor, é por um lado incomparável àquele que lhe precedeu, mas por outro só existe porque é fundado nessa enunciação que lhe antecedeu e constituiu, ancorado que está na existência do que é sucessora. Deste modo, todo tema, como parte da enunciação, “é na verdade assim como a própria enunciação, individual e não reiterável”

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 128), constituído tanto pelos elementos não verbais da situação, quanto pelas formas linguísticas da língua, ou seja, as palavras, os sons e as entoações. É condição do tema sua concretude e sua unicidade. Não há como se reportar a *um* tema sem considerar que, na singularidade que historicamente o faz ser, exprime-se a tensão da universalidade apresentada como “uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 128). A significação, por seu turno, é definida pelo autor por seus elementos que são reiteráveis, convencionais e “idênticos cada vez que são repetidos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 129).

O que é passível de reiterabilidade (que pode ser repetido em qualquer situação, a exemplo da elocução “que horas são?”) não tem vida própria, não está marcado axiologicamente e é o significado do enunciado com seus elementos convencionais. Na significação não existe um sentido em si, “existe uma potência de sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 381). A significação só tem presença viva como possibilidade potencial de construir os sentidos, ela é “um aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 129) e que pode reiteradamente ser utilizada em diferentes enunciações e em distintos contextos extraverbais, já que é fundada nas convenções sociais da comunidade sógnica em que está em uso.

O tema, assim como o sentido, é irreiterável e irreprodutível, posto que só ocorre daquele modo naquele momento concreto e histórico, portanto único, “é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 129).

A significação que ocorre no interior de cada tema, por ser abstrata “é inseparável da situação concreta em que se realiza [...] dessa maneira, o tema absorve, dissolve em si a significação, não lhe deixando a possibilidade de estabilizar-se e consolidar-se” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 130).

Embora Bakhtin distinga tema de significação no todo do enunciado, ele também destaca tanto a mutualidade existencial entre estes, quanto a impossibilidade de definir claramente a zona fronteira entre ambos. Nessa relação de interdependência entre tema e significação, o tema requer certa estabilidade da significação para manter o enlace do que ocorreu com o que ocorrerá, “caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 130).

O autor atribui a esta interrelação, criada entre tema e significação, diferentes funções que ele assim formula: “o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 131).

No contexto investigativo, a diferenciação entre tema e significação pode ser assim colocada: tema - investiga a significação contextual de um dado enunciado nas condições de uma enunciação concreta, (renovação incessante, vida, instabilidade); significação - investiga o significado da palavra no sistema da língua ou, em outros termos, a investigação da palavra dicionarizada (estável).

Investigar a significação equivale a investigar o que já está posto, ou seja, a palavra em um enunciado dicionarizado e monológico, o que se opõe ao objeto das ciências humanas que é o ser *expressivo e falante* e fundamentalmente dialógico. A noção bakhtiniana de mútua interação aqui se faz presente novamente, pois tema e significação tem sua existência marcada pela complementaridade, já que o tema existe enquanto tal sob o suporte, ou melhor, a estabilidade da significação,

é por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisória (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 136).

A significação só se realiza no tema e este, por sua vez, tem uma necessidade existencial de significação. Nas palavras de Bakhtin,

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132).

Assim, é possível compreender que o que confere unidade à enunciação é a noção de tema que, caracterizada pelo seu momento

único, dá passagem ao que é proferido na transitoriedade que lhe é constitutiva. Ou, dito de outro modo,

enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele (CEREJA, 2005, p. 202).

Sem os elementos, ou sem as palavras que constituem cada situação “naquela cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 306) e que são imprescindíveis à enunciação, torna-se impossível compreendê-la como tal, pois sem as palavras ela não existiria. O tema “é um atributo apenas da enunciação completa; ele pode pertencer a uma palavra isolada somente se essa palavra opera como uma enunciação global” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 130).

Bakhtin parte do pressuposto de que “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271) e, ao tratar o problema da compreensão ativa como ato de “opor à palavra do locutor uma contrapalavra”, acredita que a distinção entre tema e significação “adquire particular clareza em conexão com o problema da compreensão” (BAKHTIN, 2004, p. 131).

Neste sentido, Bakhtin (2003, p. 316) diferencia e elucida que compreender significa “ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. De modo que “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos”. Já a compreensão, como evento dialógico que é, exige responsivamente a participação ativa dos interlocutores e traz em si os indicativos da resposta que não se resume nos termos de *estar* no lugar do outro, mas sim *com* o outro.

Para o autor, a compreensão ativa e responsiva é uma fase que precede e prepara uma resposta, já que, para Bakhtin (1988, p. 90) “toda compreensão concreta é ativa [...] Em certo sentido, o primado pertence justamente à resposta, como princípio ativo: ela cria o terreno favorável à compreensão dinâmica e interessada”. O falante tem uma expectativa em relação ao ouvinte que não é passiva, espera que ele concorde, execute, polemize, mas que de algum modo trave um diálogo com o

falante, visto por Bakhtin como um respondente em si mesmo. Isto “porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa” (BAKHTIN, 2003, p. 272), mas também porque é o falante quem coloca em situação de uso, na forma responsiva e ativa, os enunciados anteriores, advindos dele ou não e aos quais seu próprio enunciado está encadeado.

Conforme Bakhtin é a questão da compreensão *ativa* e, portanto dialógica, que nos aproxima do entendimento do tema, visto que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132) que carrega em si, novos enunciados, constituídos na esteira de outros tantos. A partir disso, é possível pensar a réplica, no sentido da compreensão ativa e responsiva feita pelo locutor, de modo que o falante não seja visto como um “Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003, p. 300) que se encontra perante objetos ou situações que ainda são virgens em sua designação.

A compreensão *ativa* e *responsiva*, sempre dialógica já que implica uma resposta, se constitui desde os primeiros enunciados proferidos, escritos, gestualizados, enfim, semiotizados pelo locutor, quando o ouvinte vai concordando, discordando ou ampliando e, com isso, vai orientando a enunciação de outrem, pois, conforme Bakhtin/Volochínov (2004, p.98),

toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Com esta atitude de compreensão *ativa e responsiva* vai se elaborando a *contrapalavra* daquele que ouve a palavra do locutor, ou seja, compreender é contrapor à palavra daquele que fala uma outra palavra. É num processo interativo, a partir do ponto de vista e visão de mundo de um e de outro, que cada palavra da enunciação que estamos em vias de compreender constitui-se em diálogo.

Nestes termos, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132). Portanto, compreender é dialogar, é estar com o outro responsivamente, ou

melhor, é estar pleno, repleto alteritariamente *um* do *outro* na interação que ali se constitui. Para o autor, “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal, pois a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 132).

Deste modo, é possível pensar que reside na compreensão a possibilidade da palavra em confronto desestabilizar os sentidos já constituídos, dando lugar para que os diferentes sentidos que ali espreitam possam circular e se realizem pelas e nas interações dos interlocutores que, presentes ou não, mutuamente constituam novos significados frente às palavras e às coisas da vida. Neste sentido, está presente nos enunciados de cada sujeito a fala de todos os outros com os quais cada sujeito compartilhou e compartilha axiologicamente seu horizonte social.

Na esteira do entendimento de que “a significação está para o signo lingüístico assim como o tema está para o discurso e para a enunciação” (CEREJA, 2005, p. 218), não se pode levar em conta a significação em seu estado dicionarizado, face à compreensão ativa da potencialidade do vir-a-ser dos sentidos possíveis da e na significação. Para além dos elementos lingüísticos, na mutualidade constitutiva da interação do tema/sentido com a significação, em sua esfera extraverbal, é que se pode estudar o sentido que pertence a cada um e a cada momento da enunciação, o que determina a não existência de um único sentido.

Sentido compreendido em sua totalidade sempre inacabada e, por isso, sempre dinâmico em seu processo de retomada e de alteração, constituído numa situação única de enunciação, tanto pelo falante quanto pelo destinatário num determinado grupo social. Se não fosse nestes termos, teríamos uma só direção, uma só interpretação para a leitura de um mesmo texto, pois “para Bakhtin o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição da subjetividade, pela constituição de sentidos” (MIOTELLO, 2005, p. 171). Nessa perspectiva, é possível aventar que são os atos de fala, ou ainda “a intenção discursiva do falante” (BAKHTIN, 2003, p. 282) e a compreensão ativa e responsiva (axiologicamente responsável pela produção de sentido) que orientam a seleção dos elementos lingüísticos e sígnicos que produzem e emolduram os enunciados.

Nestes termos, tema e significação compõem indissociavelmente, na arquitetura bakhtiniana, todo o processo de concepção de linguagem como lugar de interação humana que permite estar e pensar o mundo enunciativamente objetivados em seus afetos e desafetos, gestos, entoações, ditos e não ditos presentes na alternância e no inacabamento dos enunciados vivos e concretos.

4.4 O retrato: excedente de visão objetivado em enunciado

As experiências humanas só existem no compartilhamento daquilo que é visto e vivido quando o *eu* e o *outro* encontram-se numa interação e depois retornam a si mesmos, com o seu horizonte de visão complementado pelo que foi desvelado do lugar que cada um ocupou nesta interação. Isto considerado, parece possível dizer que dois olhares, ou dois “estares” nunca se fundem e, portanto, nunca conseguirão ver ou partilhar de modo idêntico a mesma coisa ou o mesmo sentimento, posto que estarão sempre em posições distintas. Deste modo, a relação só se constitui e é constituída na condição alteritária, pois o outro só se reconhece como tal, e é assim reconhecido, se tomado pela presença de um outro que mutuamente também o reconhece.

Com este conceito de exotopia, Bakhtin (2003) busca explicitar a complementariedade da relação *eu/outro*, pois segundo ele, “eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2003, p. 23). É um *outro* que do seu lugar dá ao *eu* o acabamento, na mesma proporção em que o *eu* só recebe o que falta ao seu horizonte de visão pelo *outro*, a partir das possíveis alianças entre presenças/ausências e vozes alheias. Nas palavras do autor,

em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2003, p. 21).

Conforme Amorim (2006), Bakhtin serve-se de um exemplo para conceitualmente explicitar a exotopia: ação de um pintor ao retratar alguém que será o retratado. Por um lado, o efeito do encontro destas duas posições, retratado e retratante, é o quadro que traz em si a expressão deste duplo movimento onde temos necessariamente uma posição exotópica do retratante. O esforço criativo do retratante passa por dois momentos: o primeiro se constitui pelo propósito de se colocar no lugar do outro tentando se apossar do modo como o seu retratado vê e se coloca no mundo, ou seja, o seu ponto de vista axiológico de mundo. Já, no segundo momento, aquele que retrata retoma seu lugar, não no sentido da posição física, mas sim no sentido da interação, distanciando-se do retratado para que se processe o necessário estranhamento que permite diferenciar seus pontos de vista e com isto fazer as devidas escolhas de recorte, enquadramento e foco do que ou de quem quer retratar.

Esse duplo movimento – colocar-se no lugar do outro e, por conseguinte agregar ao já visto àquilo que o retratante acha que o outro vê – é que garante o excedente de visão ou a exotopia, dando uma forma estética de acabamento ao outro. Já aquele que foi retratado “vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para um horizonte sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver” (AMORIM, 2006, p. 96). Essa diferença no que se refere ao lugar de cada um – retratado e retratante – dá-lhes momentos diferentes de seu “estar no mundo”: enquanto um vive a sua experiência de ali estar, o outro (o retratante) busca com o retrato expressar o sentido que atribuiu e definiu provisoriamente ao outro, sentido objetivado no resultado imagético externo produzido por ele. Assim, o retratante dá ao retratado um acabamento e fixa este acabamento no retrato que produz. O retratado, obviamente, continuará a viver sua vida, e por isso a “fixidez” que lhe dá o retratante tem a provisoriabilidade dos sentidos construídos nesta relação que se estabelece no retrato, mas não no retratado.

Bakhtin, ao discutir a imagem externa, refere-se a ela “como conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano” (2003, p. 25). Este exemplo nos permite entender a expressividade humana para além das possibilidades que a oralidade e o registro escrito proporcionam. Nesta direção, as fotografias como enunciados exotópicos carregam e exprimem sentidos daquele que, por alguns momentos, torna-se fotógrafo e, com a câmera na mão, do seu lugar, faz os registros do seu enquadramento, considerando que “o ato

de acionar o botão de uma máquina fotográfica é o único momento em que o tempo interno está de acordo com o tempo externo” (ANDRADE, 2002, p. 50). O retratante, num momento posterior, com seu próprio excedente de visão e ao contemplar autoralmente a imagem por ele obtida, pode estranhar e ver algo que ele mesmo não vira quando do congelamento momentâneo de seu enquadramento. Pode, depois, explicitar isto para ele mesmo e para o outro ao tomar o que foi registrado como tema do discurso.

Bakhtin (2003) estabelece uma diferenciação entre a fotografia e a pintura. Ao referir-se à fotografia, diz que a mesma

só oferece material para cotejo, e nela não vemos a nós mesmos mas tão-somente o nosso reflexo sem autor; é verdade que este reflexo já não reproduz a expressão do outro fictício, ou seja, é mais puro que o reflexo no espelho, no entanto é percebido de forma aleatória, artificial, e não expressa nossa diretriz volitivo-emocional no acontecimento da existência – esse material bruto, que de modo algum pode ser incluído na unidade da minha experiência de vida por não haver princípios para sua inclusão (BAKHTIN, 2003, p. 32).

Com esta discussão, Bakhtin (2003) parece não considerar a autoria do fotógrafo, ou o sujeito da produção da imagem, como se a presença que origina a fotografia fosse devida, somente, ao “aparelho fotográfico” (FLUSSER, 2002, p.19), considerando-o capaz de reproduzir a realidade tal qual ela é. Esta diferenciação marcada pela invisibilidade daquele que opera o aparelho foi uma forte discussão do século XIX, momento em que se reconhecia a fotografia como um espelho do real, “como a imitação mais perfeita da realidade, [...] sem que as mãos do artista intervenham diretamente” (DUBOIS 2001, p.27). Os embates desta época eram da ordem da discussão de quem, - se pintores ou fotógrafos -, melhor captava a realidade. Este debate é retomado por Argan que assim se posiciona:

A hipótese de que a fotografia reproduz a realidade *como ela é* e a pintura a reproduz *como se a vê* é insustentável [...] Também é insustentável que a objetiva seja um olho imparcial, e o olho humano um olho influenciado

pelos sentimentos ou gostos da pessoa; o fotógrafo também manifesta suas inclinações estéticas e psicológicas na escolha dos temas, na disposição e iluminação dos objetos, nos enquadramentos, no enfoque (ARGAN, 2006, p.79).

Escrevendo na primeira metade do século XX, Bakhtin se deixa influenciar pelo debate do século XIX entre arte e tecnologia. Como a fotografia resulta de uma atividade técnica na qual o instrumento técnico impõe restrições, o debate de então não a considerava como uma manifestação artística. Era como se o olho que enquadra fosse o da própria máquina, e não do sujeito que a manobra, estabelecendo os recortes que deseja. Aqui, é importante repensar o ponto de vista bakhtiniano relativo à questão, não para dele se afastar, mas para aplicar ao processo de produção fotográfica outros princípios de sua obra, especialmente as noções de excedente de visão e de acabamento proporcionado pelo ato de fotografar e no qual o sujeito que fotografa se expõe como produtor. Ou seja, contrariamente ao que escreveu à época o autor, certamente em consequência, como por exemplo, o baixo nível técnico disponível nas câmaras, há que se reconhecer a presença da diretriz volitivo-emocional do fotógrafo na fotografia e seu exercício como acontecimento estético da existência.

Assim, é possível estender para a fotografia o que Bakhtin atribui somente à pintura, pois, tanto na fotografia quanto na pintura, o artista se faz presente como autor. De modo que, a partir destas considerações, é possível ver referendada tanto a fotografia quanto a pintura nas palavras de Bakhtin (2003, p. 32) ao nos dizer que é “o meu retrato executado por um artista que tem autoridade para mim: aí temos realmente uma janela para o mundo [...] pelos olhos de outro indivíduo puro e integral – o artista”.

Reconhece-se hoje que, para produzir uma imagem fotográfica, é necessário estabelecer um foco, fazer escolha e isso só acontece através de alguém que opera e recorta axiologicamente a cena pelo seu gesto de fotografar, pois “a manipulação do aparelho é gesto técnico [e] isto é, gesto que articula conceitos. O aparelho obriga o fotógrafo a transcodificar sua intenção em conceitos, antes de poder transcodificá-los em imagens” (FLUSSER, 2002, p.31). De modo que, o processo de tomada fotográfica, registra o recorte que o fotógrafo faz não apenas do ponto de vista *do que* o fotógrafo vê, mas antes *como* ele vê/significa o que registra. A interpretação do registro só se torna possível

considerando-se a autoria, mesmo que tácita, compartilhada, entre o fotógrafo e aquele ou aquilo que é fotografado, sendo “por meio dessas interpretações, [que] um mundo de sentidos é criado por descontinuidades que apontam para o conteúdo da imagem e para os conceitos fundamentais que organizam a visão de mundo e o *ethos* do grupo estudado” (BITTENCOURT, 1998, p. 206).

Samain (1998, p. 11), ao fazer a apresentação de *O Fotográfico*, reconhece a fotografia não como um objeto que aprisiona bidimensionalmente o enquadramento daquele que fotografou, mas sim “como uma maneira de ver e pensar”, contemplando desse modo as possibilidades de interpretação e interação também daquele que a aprecia, que lhe anima, enfim que lhe confere significação com os sujeitos que a produzem. Dubois (2001, p. 15) confirma esta afirmação ao dizer que “com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do ato que a faz ser”, imprimindo nela a condição de sua existência não na sua condição técnica, mas sim pelo olhar singularmente gestualizado daquele que através da ação da luz, fixa a escolha feita.

Nesse sentido e considerando o pensamento bakhtiniano, podemos dizer que cada foto é um enunciado, não em sua condição de “reflexo sem autor” (BAKHTIN, 2003, p. 32), pois o deslocamento do foco sobre o mesmo objeto produz um novo enunciado sobre o objeto, sem que o enunciado anterior tenha sido apagado mas sim refratado e legitimado pelo outro que lhe dá sentido.

Desse modo, o fotógrafo, ao buscar o melhor ponto de vista para fazer o recorte que interessa à sua composição, ou ao seu novo enunciado, coloca-se na constância desse lugar exterior, buscando registrar a externalidade do fotografado, referenciado pelos valores e vozes que compõem a sua própria visão excedente. Portanto, num enunciado fotográfico estão presentes necessariamente aquele que retrata e aquele que é retratado, ambos imersos reciprocamente numa relação produtora de sentidos que se estabelece pela trama significativa constituída entre as experiências vividas. Ao deflagrar o momento da foto, a posição do fotógrafo é a de quem olha de fora, ou seja, exotopicamente, tendo como seu maior acervo sua visão excedente.

Nesta perspectiva e no lugar de pesquisador, interpretar uma fotografia é tornar dizível uma totalização provisória, possibilitada pela situação de estranhamento com o olhar exotopicamente distanciado. É revelar ao outro algo que somente o pesquisador pode ver do lugar que ocupa e de onde, povoado axiologicamente, gera com seu excedente de visão um produto que converte o objeto físico “o qual, sem deixar de

fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.” (BAKHTIN, 2004 p.31). Deste modo, rompe com o que está posto, produzindo novos e incompletos sentidos, aproximando-se de Manoel de Barros (2004, p. 13) quando diz que “bom é corromper o silêncio das palavras”, inaugurando e desalojando discursividades. Este é o retrato, possibilitado pelo excedente de visão, pois quando

contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. [...] Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitubilidade do meu lugar no mundo (BAKHTIN 2003, p.21).

Portanto o *outro* nunca poderá estar no meu lugar, ou tão pouco será a ele possível acessar o mundo de posse do meu repertório, ao *eu* não é facultada a condição de estar no lugar do *outro* ou de se converter no *outro*, sendo que “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos” (BAKHTIN, 2003, p.21).

4.4.1 A fotografia como enunciado

Embasada na compreensão bakhtiniana de que conhecimento humano e sujeitos são dialogicamente constituídos na e pela linguagem, amplio esta compreensão para a produção das imagens fotográficas que aqui são tomadas como uma construção social e histórica que expressam, nos elementos que bidimensionalmente a constituem, o horizonte social de quem a produz.

Decidir ter como instrumento metodológico de pesquisa na educação não só aqueles comumente utilizados e reconhecidos no âmbito das pesquisas acadêmicas com alcance nos estudos da linguagem, colocou-me frente a outras possibilidades metodológicas que não escapam da modalidade verbal e escrita, mas antes as chamam para compartilhar como enunciados do horizonte da pesquisa. Dentro do princípio bakhtiniano maior, que é reconhecer dialogicamente o olhar e a palavra do outro, senti-me referendada, por esta mesma concepção, já

que “Bakhtin e seu círculo elaboraram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem” (BRAIT e MELLO, 2005, p. 65).

Introduzir nesta pesquisa o uso da linguagem fotográfica como instrumento metodológico e como dado tem por intuito, além de favorecer a utilização de outras formas para o “dizer”, buscar romper com os significados instituídos, contemplando assim uma perspectiva de pesquisa dialógica e alteritária. Pois, se por um lado, nas pesquisas têm-se as entrevistas que, mesmo na perspectiva enunciativo-discursiva, valorizam ou privilegiam uma forma de interação, por outro a relação deste movimento social – MST – com esta instituição universitária, com a qual a parceria é de 2000, está vincada e assentada comodamente nos muitos já-ditos, propagando-se (nos termos de Volochinov (1926, p. 5) presumidos) por vezes num ideário de dívida social, o que, de um lado reforça a imobilidade da escuta por parte de algumas Instituições de Ensino Superior, de outro parece que impor aos Sem-Terra o lugar daquele que espera o pagamento da mesma dívida social. De tal modo que os discursos-resposta mostram-se por vezes tão igualmente programados que se faz necessário lançar mão de diferentes instrumentos que desarmem, ou que possibilitem a entrada de outras contrapalavras, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa. Deste modo, não se busca uma verdade monológica, mas uma outra forma de partilha de uma realidade, que pelas fotos pode provocar diferentes enunciados, palavras, expressões não previstas e que possibilitem pelo inusitado do instrumento (em especial para este público) se chegar a um outro sentido, ou como na palavra dos próprios sujeitos da pesquisa, um outro “fundamento” para a EJA. A pesquisa tem por “objeto” o discurso de um sujeito que não apenas é falado, mas que, como falante (AMORIM, 2004), revê nas suas fotos os sentidos a elas atribuídos. Reconhecendo que o “objeto” de pesquisa é um sujeito que produz e é produzido pelo discurso, não só verbal, e que é com este material que trabalha o pesquisador, tomando o sujeito da pesquisa como protagonista que faz a conexão, dialógica do que fala com o que vê, ou seja, a indissociabilidade entre o verbal e o visual.

Referendada por esta perspectiva, é possível dizer que, mesmo que a câmera fotográfica possa registrar mecanicamente a sensibilidade e as escolhas das situações a serem retratadas, estas são fundamentalmente eleitas num dado horizonte apreciativo que constitui e é constituído pelo portador da câmera, “assim, a fotografia é um produto do desenvolvimento humano, e não pode ser dissociado da sua significação e projeto histórico” (BARBOSA, 2006, p. 17). Deste modo,

o ato fotográfico (DUBOIS, 2001) não é uma ação neutra, mas antes porta em si modos de ver particularizados pelo contexto a que pertence o fotógrafo, bem como, pelo contexto em que a foto foi constituída. Portanto ao considerar o ato fotográfico pessoal e intransferível capaz de produzir imageticamente um enunciado como um instante único, esta pesquisa considera que

Embora Bakhtin tenha dedicado grande parte de sua obra à análise de textos literários, suas reflexões, no campo da criação estética, nos permitem estender suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que escapam da forma oral e escrita, como é o caso das imagens técnicas. Nesse sentido, admitimos ser possível ler as imagens técnicas como enunciados que carregam, também, sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens”. (SOUZA, 2003, p. 82).

Decorrente desta compreensão que toma como base a realidade social do enunciado, esta pesquisa insere-se no conjunto das orientações teóricas que consideram a produção e a leitura das imagens fotográficas como resultantes de processos histórico-culturais. Em face disto inscreve-se junto às pesquisas das ciências humanas que entendem os discursos – falado/escrito/fotografado – como portadores materiais do sentido (BAKHTIN, 2003, p. 365), povoados por um infinito número de vozes que advém de diferentes lugares sociais.

Nessa perspectiva, a imagem não é unívoca, mas sim dialógica e viva, pois ela traz em si todos os fios ideológicos que a contém. Deste modo, a fotografia, como construção social que é, posto que, tomada pelos próprios sujeitos de pesquisa, reflete e refrata exotopicamente os elos das significações que, influenciadas pelo contexto de produção, vêm povoadas do sentido ideológico vivencial das atribuições que no momento das tomadas fotográficas lhe foram conferidas. Pois, “as imagens como as palavras no discurso, sempre prenes de julgamento de valores, [...] uma vez que as imagens, como forma, como parte de um todo, são retiradas da vida (como palavras entoadas) e estão banhadas de conteúdo social” (DA ROS, 2006, p. 228). Seu lugar, portanto, não está no plano complementar da ilustração ou da mera transposição da realidade onde a pesquisa se desenvolve, mas, antes de tudo, foi apreendida do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, pois, conforme Martins (2002, p. 223),

Por trás da fotografia, mesmo aquela com intenção documental, há uma perspectiva do fotógrafo, um modo de ver que está referido a situações e significados que não são diretamente próprios daquilo que está sendo fotografado e daqueles que estão sendo fotografados, mas referido à própria e peculiar inserção do fotógrafo no mundo social.

Assim, tomando a imagem fotográfica sob a perspectiva da significação, é possível propor uma integração da produção fotográfica com a interpretação da fotografia pelo sujeito de pesquisa, de forma que se preserve a fotografia tomada por eles, como uma linguagem que, na forma de enunciado, aborde elementos significativos do seu mundo, no que diz respeito à sua trajetória escolar em um contexto particular: a EJA do Campo. Isto se torna possível na medida em que compreendo o registro fotográfico como retrato que refrata circunstâncias sociais vividas (objetivadas ou não).

Desta maneira, a intencionalidade do olhar, direcionado pela consigna da pesquisa e constituído pelo modo singular de ver, registra-se nos elementos da linguagem fotográfica utilizada pelo sujeito. São as opções, os enquadramentos, os recortes, os focos que o sujeito faz do contexto que explicitam a sua relação com o outro, consigo e com o mundo. Mediatizados pela linguagem fotográfica, eles refratam o que pensam, sentem e como se relacionam com e no espaço discursivo. Importa para esta pesquisa, portanto, que sejam registrados fotograficamente sentidos atribuídos ao seu estar e ao seu porvir no mundo, no que se refere a sua escolarização, pois “o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado” (ACHUTTI, 1997, p. 59).

Parto da concepção e do reconhecimento da fotografia como processo e não como instrumento que toma a realidade retratando-a, espelhando-a como ela é, mas sim que a refrata, transpondo deste modo os limites do realismo na fotografia quando tomada como “espelho do real”. O termo refratar é concebido de acordo com as palavras de Faraco ao afirmar que

Com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo (FARACO 2003, p.50).

A câmera fotográfica tomada como recurso medeia e possibilita, através do ato de fotografar, a integração entre contexto e enunciado composto bidimensionalmente no registro fotográfico os múltiplos olhares, leituras e interpretações do sujeito frente à realidade e para os propósitos desta pesquisa. Assim, o “ato fotográfico” deflagrado pelo próprio sujeito da pesquisa exprime num enunciado fotográfico uma teia de sentidos que constituem e são constitutivos do sujeito, pois “com a fotografia, não nos é mais possível pensar a imagem fora do seu modo constitutivo, fora do que a faz ser como é [...] uma verdadeira categoria de pensamento, absolutamente singular e que introduz a uma relação específica com os signos, o tempo, o espaço, o real, o sujeito, o ser e o fazer” (DUBOIS, 2001, p.60).

As reflexões bakhtinianas acerca da linguagem permitem buscar outras formas mediadoras da manifestação humana que não se restrinjam a um campo de possibilidades, mas antes que ampliem essa condição única e busquem a complementaridade em seu estoque de signos “disponibilizados pelos veículos de comunicação e pelos novos suportes não verbais. Isto porque [...] os mais variados tipos de signos e seus arranjos vivem em permanente deslocamento em seqüências intertextuais e interdiscursivas, como fontes dialógicas, produtoras de sentidos” (BARROS, 2006, p. 154). A estratégia investigativa, nesta concepção e para a presente pesquisa, considera que tanto o enunciado verbal quanto o enunciado fotográfico compõem a materialidade discursiva para fins da sua análise, pois, conforme Bakhtin (2004, p. 38), “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso”.

Sempre na esteira do pensamento bakhtiniano e, portanto fiel aos preceitos de que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, 36), o procedimento analítico não poderá se restringir à produção ou à composição dos elementos nas imagens fotográficas em sua condição de similitude à realidade, quando um objeto é representado tal qual àquele refletido na bidimensionalidade da superfície fotográfica. Essa perspectiva permite, ou mesmo impõe ao

pesquisador, escapar da compreensão de que é na superfície fotográfica que se encontra inscrito o sentido que é atribuído à escolarização, já que os sentidos se constituem em e na relação alteritária. O procedimento analítico nesta pesquisa não terá como prioridade os elementos visuais que compõem os registros fotográficos, mas antes o processo interpretativo que mobilizou os sujeitos de pesquisa na produção dos enunciados fotográficos.

Na pesquisa, é ressaltada a interação entre a linguagem fotográfica e a linguagem verbal, na coleta e na análise dos dados, pois, conforme Joly (2005, p. 116), não só a linguagem verbal “é onipresente como determina a impressão de ‘verdade’ ou mentira que uma mensagem visual desperta em nós. De fato, julgamos uma imagem ‘verdadeira’ ou ‘mentirosa’ não devido ao que representa, mas devido ao que nos é dito ou escrito do que representa”. Portanto a instância nascedoura do sentido está na relação, no encontro/confronto de dois sujeitos que com suas “verdades ou mentiras” marcam um permanente recomeço enunciativo ou, ainda, como dito por Sobral (2005, p. 22), “o sentido nasce da diferença, mas não num sistema fechado de oposições”.

Deste modo, toda a ação humana se constitui a partir da interpretação de cada sujeito das e nas situações sociais de interação e “nessa perspectiva de análise, a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra na constituição do sentido que conferimos à nossa experiência de estar no mundo” (SOUZA, 2003, p. 82). Por isso, a exemplo do que diz a autora, “admitimos ser possível ler as imagens como enunciados que carregam, também, sentidos tensos, expressos sob a conjugação de sons, falas, movimentos e imagens” (SOUZA, 2003, p. 82).

Nesta pesquisa, tanto as palavras quanto as fotografias são tomadas como enunciados que procedem de um e dirigem-se a um *outro* (BAKHTIN, 2003). Assim a palavra, em situação de uso, tanto quanto a fotografia, produzem sentidos, pois “assim como a palavra, a imagem é signo ideológico que reúne em si o sujeito e o social, constituindo premissa importante para a definição metodológica” (DA ROS, 2006, p. 236). A partir disto, evidencia-se que o signo visual, assim como a palavra, vive porque orientado para um auditório social, tornando assim o enunciado fotográfico dialógico em sua própria natureza. De modo que tanto o enunciado verbal quanto o enunciado fotográfico, constituídos e concebidos como signo, têm sua produção e significação marcada pela interação dos sujeitos historicamente situados.

De um lado, se, é possível compreender que a fotografia tem seu tema, sua delimitação e sua composição própria e é irrepitível e que, tal como todo o enunciado, faz-se acontecimento na e pela posição responsiva exprimindo, na sua condição bidimensional de produção, as práticas discursivas tanto daquele que fotografa quanto daquele que a interpreta, é que se pode nesta pesquisa assumir a fotografia como enunciado concreto. Para tanto, é importante lembrar as particularidades do enunciado concreto: a alternância dos sujeitos falantes; o acabamento específico do enunciado e a relação do enunciado com o autor do enunciado e com outros que compartilhem uma dada situação de comunicação (BAKHTIN, 2003). Estas características do enunciado concreto, já discutidos nesta tese, são ressaltadas por Souza (2002, p. 94) como especificidades indissociáveis tanto entre si quanto na articulação com a arquitetura de todo o pensamento bakhtiniano.

Por outro lado, também é possível estabelecer um diálogo com a composição fotográfica designada Cartema, tomada como dado de análise nesta tese. O Cartema, como já indicado no primeiro capítulo, busca pela repetição de imagens idênticas, fixadas lado a lado, uma nova composição visual que se constitui face à continuidade desta mesma imagem montada em módulos simétricos. Entretanto a unicidade que a marca não se faz pela aparência imediata, não é a primeira visada que possibilita a apreensão do que se apresenta pelas imagens cartemizadas, mas antes é a disparidade e a tensão que ocorre entre as imagens justapostas que tem a capacidade de gerar uma textura imagética ao olhar que a ela se dirige. Desse modo, é a constância da repetição de um determinado ponto da imagem escolhida para servir de âncora à nova composição que gera, em seu conjunto, uma nova possibilidade visual discursiva. Ou, ainda, é a mesma unidade visual que, repetida quantas vezes for determinada pelo seu autor, na busca autoral de uma nova imagem, a faz ser uma imagem outra na mesma imagem.

Nessa perspectiva, é possível tomar a direção bakhtiniana ao insistir na impossibilidade de um falante ser o primeiro a romper o silêncio do mundo já que em qualquer instância enunciativa não há um “Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens” (BAKHTIN, 2003, p. 300), que pode desvirginar um objeto com a primeira enunciação seja ela, entre outras, fotográfica ou verbal. Assim, é a conjugação do detalhe escolhido para as contínuas repetições que torna a criação cartemática infinda sem, contudo, colocar em risco de se perder a imagem primeira que originariamente a constituiu, ganhando, pela repetição, uma nova

perspectiva, um novo sentido na sua provisoriamente conclusiva. Com isto, é possível assumir com Manuel de Barros (2007, p. 11) que sempre é concebível “Repetir, repetir – até ficar diferente”. Sendo assim, está ao alcance desta pesquisa dizer que, das fotografias cartemizadas pelos sujeitos da pesquisa, cada uma delas é um enunciado, mas que, ao ser enunciada por um outro sujeito, já é um outro enunciado, porque afetado pelo enunciado anterior, no caso do Cartema, pela imagem anterior. O deslocamento do foco sobre o mesmo objeto produz um novo enunciado sobre o objeto, sem que o enunciado anterior tenha sido apagado. Esta compreensão encontra ressonância em Bakhtin (2003), para quem nenhum enunciado sobrevive ao isolamento. Orientando-se para o “já-dito” e para a resposta que está por vir, cada enunciado constitui-se como um elo numa cadeia em que nem o início ou tão pouco o fim estão definitivamente demarcados. Desse modo, todos os enunciados verbais e fotográficos são sempre respostas a outros que já foram ou ainda serão ditos.

Nesta configuração, só teremos um enunciado, seja ele verbal ou fotográfico, se existir uma totalidade acabada, pois é esta condição de acabamento que proporciona a condição de responsabilidade. A dialogicidade constitutiva entre o sujeito que o produz e que o interpreta atribui ao enunciado a condição de unidade viva da comunicação discursiva, na qual estão engendrados, nesta pesquisa, o verbal e o fotográfico. Ou, ainda, o enunciado verbal e o fotográfico tornam-se capazes de provocar uma compreensão ativa responsiva por terem universos, conhecimentos e juízos de valor possíveis de serem compartilhados, de modo que o sentido nasce nas condições de produção do enunciado, dando origem a novos enunciados sejam eles verbais ou fotográficos.

Partindo deste horizonte, é possível apontar indicativos que apresentam diferenças e proximidades constitutivas entre o enunciado⁵⁷ verbal e o fotográfico, elencadas aqui a título de compreensão ativa responsiva:

⁵⁷ Estas peculiaridades foram apontadas no exame de qualificação pelo coorientador, Professor Dr. João Wanderley Geraldi.

Enunciado verbal	Enunciado fotográfico
Tem um assunto, dentro do qual se inscreve um projeto de dizer que o recorta, que define o que se tem a dizer sobre ele, ainda que todo o assunto seja em si infundável;	Tem um espaço, em si infundável, que o locutor enquadra-recorta, segundo o que deste espaço ele quer mostrar dizer. Faz aí as suas delimitações;
O assunto se faz tema: tema é do discurso do enunciado;	O espaço se faz lugar pelo recorte discursivo da câmara;
Sobre o tema o locutor diz algo a alguém. Há uma compreensão deste algo feita pelo locutor que é compartilhada com o interlocutor, que por seu turno ativa e responsivamente constrói sua compreensão sobre o tema – responde. A compreensão é o modo de apropriação do tema! Ativamente.	O lugar é ocupado, faz sentido, se torna território, i. é, passa a ter sentidos. A intenção do locutor se desvela nos sentidos construídos pelas escolhas do que bidimensionalmente é fixado na foto, que depois é ocupada pelo que a vê (compreende) que inclui o próprio fotografador em momento posterior;
As palavras que se repetem, que retornam nos discursos adquirindo em cada um deles um tom axiológico.	Os mesmos objetos, pessoas, acontecimentos, composições etc, fotografados adquirem, pela responsabilidade dos sujeitos historicamente situados, novos sentidos.

Deste modo, é possível compreender que a fotografia, como linguagem enunciativa nos é apresentada banhada na polissemia de tantos outros discursos que, sempre semiotizados, nos permitem acessar a realidade. A partir da perspectiva bakhtiniana, a fotografia é tomada como signo e é possível compreender seu funcionamento pela convergência de sua sinalidade – o objeto enfocado – e sua signidade necessariamente emparelhada a outras vozes, ou outras materialidades discursivas assim como

toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 31).

É possível entender a dimensão sgnica da fotografia, quando referendada na perspectiva bakhtiniana, não como um sistema químico-lógico-formal sustentado em abstrações, mas sim em sua concretude capaz de exprimir, no trabalho individual de cada um dos produtores deste discurso visual, a manifestação humana ali refletida e refratada. Nessa arquitetura que constitui a realidade do discurso visual, o signo não é visto como “sinal inerte” nem como verdade monológica e neutra.

A noção de signo, nesta concepção é dialógica, viva e dinâmica, pois é constituída por acontecimentos enunciativos que na forma de discurso imagético semiotizado está impregnada de valores culturais e sociais. Por isso é plurivalente e contraditória, tem o seu sentido constituído/firmado/amalgamado pelo e no contexto onde ocorre. O discurso visual não é autônomo ou transparente, mas antes opaco porque determinado pelas condições postas e impostas pela realidade vivida.

A relação com o meio social em suas diferentes possibilidades de trabalho, interesses e contradições, “pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos” (FARACO, 2003, p. 50) constitui distintas comunidades semióticas. Por sua vez, distintos sujeitos apropriam-se singularmente destas e nestas relações sociais, atribuindo diferentes valorações “às ações e relações nela correntes” (FARACO, 2003, p. 50). Os acontecimentos enunciativos não se dirigem e nem tampouco são dirigidos igualmente por padeiros, professores, médicos, políticos, homens do campo etc. Mesmo entre aqueles nascidos num mesmo lugar, numa mesma língua e num mesmo tempo histórico, as imagens que circulam são incorporadas por grupos e sujeitos com diferentes significados, constituindo a singularidade de cada discurso “gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico” (FARACO, 2003, p. 50). Isto autoriza a compreender que a orientação de sentido no discurso fotográfico é constituída pelos valores sociais e culturais originados nos diferentes segmentos, refletidos e refratados na materialidade bidimensional da fotografia por entender que

as significações não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparentemente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses (FARACO, 2003, p. 50).

As representações sígnicas fotográficas apresentar-se-ão distintamente e em função do modo com que cada grupo delas se serve ou lhes atribui uma valoração. O discurso fotográfico guarda estreita dependência com o contexto histórico e as condições sociais de sua

produção, pois “o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados” (YAGUELLO, 2004, p 16). Deste modo, é possível compreender o signo, seja ele verbal ou imagético, como um espaço axiológico onde a existência e as interações de cada sujeito se entrecem.

Considerando que a semiotização se constitui na e pela mediação daquele que interpreta e que, como tal, estabelece a relação da materialidade do signo refletido e refratado fotograficamente na parte ausente – significada – e que isto não ocorre pela correlação com a realidade, entende-se que a fotografia não é uma relação simétrica do mundo que representa. Já que é produzida num dado contexto e por um determinado grupo de “intérpretes” aos quais caberá atribuir em cada visada à materialidade fotografada novos sentidos, que por sua vez instituem novos elos de sentido que formarão outros novos elos de sentido, nessa cadeia infundável de natureza sempre discursiva. Tendo como suporte as considerações bakhtinianas sobre signo, e tomando a fotografia como signo ideológico, pode-se afirmar que esta

não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido a realidade do signo é totalmente objetiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33)

Compreendendo que refletir e refratar uma realidade implica sempre um sujeito que a interpreta, é possível entender que o signo visual, à semelhança de todos os outros, só acontece porque/quando em “terreno interindividual”, posto que todo conteúdo semiótico tem seu abrigo e existência garantido e provido de sentido na materialidade da *imagem*, da *palavra* e do *gesto significante* etc (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 36). Desse modo, o caráter que marca a fotografia não é unívoco, e também nela, no momento mesmo que refrata ou reflete um “fragmento material desta realidade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 33), associa-se uma posição ideológica. Seu sentido polissêmico renova-se a cada visada de cada sujeito que a interpreta, renovando-se a cada novo contexto e em cada nova visada num movimento infindo e sucessivo.

Parafrazeando Manoel de Barros (2007, p. 61), ao dizer que a “palavra que eu uso me inclui nela”, é possível dizer que a fotografia que eu faço, me inclui nela como sujeito falante. Isto permite entender a fotografia como material sógnico, ou melhor, como enunciado sógnico, cujo significado está sempre à espera de alguém que venha lhe refazer o brilho instantâneo de um novo sentido outorgado por um intérprete que lhe tira momentaneamente da posição de transparência, devolvendo-lhe a opacidade necessária para que venha a ter um significado singular. Nesta perspectiva, a realidade fundamental da língua se institui pela interação verbal a qual se realiza nos e pelos enunciados, no caso desta pesquisa em enunciados verbais e fotográficos produzidos por sujeitos constituídos historicamente, de tal modo que, numa situação investigativa, estudar os enunciados em seus sentidos, sejam eles verbais ou fotográficos, corresponde a estudar quem o produz, como o produz e em que situação social o enunciado foi produzido. Conforme Bakhtin (2003, p. 366), “um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contactando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos”.

Compreendendo que todo discurso só é vivo porque não apartado da vida, passo a cotejar indícios dos sentidos atribuídos à escolarização plasmada e assentada por entre suas necessidades vitais e políticas, já que os sujeitos são vincados pelas interações das marcas sociais que os constituíram. Visto que não são os acontecimentos, nem o contexto extraverbal dos acontecimentos que falam por si mesmos, mas antes como estes acontecimentos são significados, inicio o percurso de aproximação dos enunciados dos sujeitos não para categorizá-los como manifestação dos sujeitos, mas antes para compreendê-los como produção discursiva em um contexto específico. Estes dados, produzidos em uma situação de interação específica foram cotejados (cruzados) com os enunciados verbo-visuais, produzidos na situação de pesquisa, com livre inspiração no Grupo Focal.

5. EM RETRATOS: REVELAR E DESVELAR

Para Bakhtin (2004, 2003), o sujeito dialógico nasce de uma compreensão de linguagem que é constituída e constituinte pelo/do sujeito em suas múltiplas interações com o outro. Assim, não é possível existir uma voz isolada de outras vozes, o sujeito nasce tecido pelas e nas vozes presentes desde antes do seu nascimento em distintos discursos sociais. Esses discursos que ocupam determinado lugar em contextos específicos marcam os processos de interação do sujeito que, ao fazer uso do seu próprio discurso, de sua voz própria, seja de forma visual ou verbal, interpreta e exprime, na sua compreensão, a compreensão atribuída ao espaço em que está inserido. Isso equivale a dizer que os enunciados⁵⁸, verbais ou fotográficos, pelos quais o sujeito materializou sua compreensão, vêm carregados de sentidos, de entoações e valores historicamente constitutivos e constituintes de um *outro*, pois “eu vivo em um mundo espacial, neste sempre se encontra o outro” (BAKHTIN, 2003, p. 383). Nessa perspectiva e porque nascido de suas práticas sociais, é que o discurso, aqui cartemizado fotograficamente, é compreendido como lugar no qual emergem os sentidos atribuídos pelos estudantes de EJA do Campo ao seu processo de escolarização. Nos enunciados verbais, aqui transcritos, enlaçados aos enunciados fotográficos, ficam retratadas algumas marcas do que pensam, do que sentem e do que veem os sujeitos, a partir das situações de interação discursiva fotografadas.

Sustentada por essa concepção dialógica, busco, neste capítulo, os pontos que deram suporte e alavancaram os sentidos da escolarização para esses estudantes adultos do Campo. Para tanto, a composição fotográfica designada como Cartema é assumida, na presente pesquisa, como um discurso visual e verbal. Os cartemas, constituídos originariamente pela reprodução de uma mesma unidade visual impressa em série, neste estudo sua composição foi re-significada pelos sujeitos da pesquisa e o conjunto das fotografias cartemizadas não repetiu esta forma de realização colocando a mesma fotografia lado a lado, por exemplo. Buscou antes o que singulariza um Cartema na perspectiva de um enunciado: a descoberta de pontos, linhas, cores ou formas que, por vezes subsumidos no todo da fotografia, destacam-se aos olhos de quem

⁵⁸Relembrando que, para Bakhtin, (2003, p. 269), o enunciado é a “unidade real de comunicação discursiva” (necessariamente contextualizado), pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

o compõe, criando, assim, uma nova imagem que significamente revela não um dado perceptivo em si, mas os sentidos que orientaram as convergências das imagens “matrizes”.

As 18 fotografias do Cartema aqui analisado compartilham proximidades no foco eleito entre elas, mas não por um único ponto de contato tal qual aqueles produzidos por Aloísio Magalhães seu criador. As fotografias aqui cartemizadas exibem não um, mas diferentes pontos de contato entre si. Contudo, isto por si só não distingue tal composição cartemizada do Cartema originariamente concebido. O que os diferencia é que os pontos de contato entre os enunciados fotográficos “veiculam sentidos” importantes para esta pesquisa, já que “São signos que propõem uma relação indireta do sujeito com aquilo que trazem como interpretável” (DA ROS, 2006, p. 226). É pelo ponto de contato signico entre cada fotografia que se constituiu o elo que as une, permitindo reconhecê-las como fios dialógicos que, ao entrelaçarem as fotografias possam, tanto compor um único discurso visual, quanto manter a singularidade de cada fotografia que compõe o Cartema (tal qual um enunciado bakhtiniano).

Assim como Aloísio Magalhães apropriou-se dos cartões-postais como matéria artística para a composição dos seus cartemas, o presente estudo apropriou-se, em situação de pesquisa, de alguns dos enunciados fotográficos produzidos pelos seus sujeitos participantes que, ao gerarem coletivamente o Cartema, fizeram-no como autores das fotografias produzidas para compor o enunciado-resposta a algumas questões relativas à escolarização dos estudantes adultos do Campo. Desse modo, a escolha das fotografias e das frases escritas, dispostas na forma de Cartema, compõe um discurso produzido em dada situação de interação do grupo, o que equivale dizer que a escolha das fotografias e das frases, reconhecidamente enunciados, não foi “neutra”. Quando “a técnica fotográfica assegura o simulacro visual do acontecimento, [criando] o efeito de objetividade, de transparência, como se não houvesse um enunciator” (BRAIT, 2004, p. 47), e, embora o sujeito que flagrou a cena possa parecer embaçado ou ausente da cena enunciativa, é no registro dela própria que se pode encontrar a revelação do olhar de quem a registrou. Sendo assim, a marca e a presença do sujeito da enunciação ocorre, conforme Brait (1995, p. 47), porque

o enquadramento, o dimensionamento da luz e outros recursos da linguagem fotográfica funcionam discursivamente, isto é, não têm um valor em si [...] mas assinalam escolhas de um sujeito, tendo em vista o discurso a ser construído e os efeitos de sentido que devem ser produzidos no enunciatário.

Assim, as fotografias aqui cartemizadas não exprimem um fato em si, tampouco se resumem a instrumentos técnicos metodológicos para a análise. Cada uma delas é considerada como materialização de um enunciado, parte do projeto discursivo do falante sem perder de vista que o sujeito do discurso é tomado, nesta pesquisa, “como singularidade e como síntese do social” (DA ROS, 2006, p. 223).

Na sequência, há inicialmente uma descrição do Cartema em sua composição verbal e visual. Posteriormente, encontrar-se-á uma discussão analítica que coloca em posição de interação os enunciados verbais e fotográficos. Em formato A4, pode-se observar, na página a seguir, o Cartema produzido.

5.1 O Cartema em foco

Guardada a singularidade do Cartema, para esta pesquisa tanto os enunciados fotográficos quanto os enunciados verbais trazem em si o processo de coleta de dados em forma cartemizada, como síntese dialógica de todo o percurso de geração dos dados constituído pelos sujeitos de pesquisa. Assim, passo agora a situar e a descrever os 18 enunciados fotográficos e os 8 enunciados verbais que compõem o Cartema. Das 18 fotografias coloridas que compõem o Cartema, 12 delas foram tomadas em Florianópolis e 6 foram retratadas no assentamento, no pré-assentamento e no acampamento onde vivem os sujeitos da pesquisa. Todas as tomadas privilegiaram em seu enquadramento as áreas externas onde, de modo geral, foram retratados: pessoas que posaram ou que foram fotografadas espontaneamente, campos, árvores, locais de moradia, mar, pontes, animais domésticos e meios de transporte.

ORGULHO DE:

SE LIBERTAR DO ESCURO

SER HOUCIDO PELO ESTADO:
SER CORAJOSA



SER EXEMPLO



ESPERANÇA DE SER COMOVIDO

C Nossos Estudo

FORÇA DE TRANSFORMAR!
TIRAR O CIMENTO DO CIMENTO
ESTRUTURA DE TRANSFORMAR O CIMENTO DO CIMENTO

Nos 18 enquadramentos realizados pelos fotografantes, é possível verificar que: - em 03 fotografias aparece o grupo: numa se vê os sete sujeitos de pesquisa; nas outras duas, além destes, juntaram-se ao grupo, a pedido deste, a pesquisadora e a bolsista que auxiliou os trabalhos; em 09 delas aparecem pessoas em primeiro plano ou como parte do enquadramento; em duas delas encontram-se dois tipos de meio de transporte: o barco e o avião; seis delas retratam pontes, sendo 593 da ponte Hercílio Luz⁶⁰ e 03 da ponte Colombo Machado Sales; duas fotografias têm como foco animais domésticos: galo e patos; duas com moradias, havendo na primeira, uma casa de madeira em primeiro plano, e na segunda, um barraco de lona, compondo o recorte feito pelo enquadramento; em 08 fotografias a água aparece como mar, mas em somente uma delas é parte do foco principal; o solo está presente em 9 fotografias, mas somente em uma delas está em primeiro plano; 03 fotografias colocadas focalizam 3 diferentes tipos de árvores: um pé de eucalipto, uma figueira e uma araucária.

Alguns “elementos” recortados pelos fotógrafos estavam presentes somente nas fotos tomadas em Florianópolis, enquanto outros estavam presentes somente nas fotos tomadas em suas comunidades de origem. O grupo: só foi fotografado em Florianópolis, já que os sujeitos da pesquisa, como grupo, conheceram-se aqui; pessoas nas fotos: das nove fotos que abordaram essa temática somente uma delas foi tomada no pré-assentamento e as demais em Florianópolis; os meios de transporte: só estiveram presentes nas tomadas feitas de Florianópolis; as pontes: somente nas tomadas feitas em Florianópolis; animais domésticos: somente no pré-assentamento; moradia: somente no assentamento e pré-assentamento; a água: só em Florianópolis; as árvores: uma delas foi fotografada em Florianópolis e duas são do seu lugar de origem, enquanto o solo é evidenciado nas fotos tomadas nos assentamentos.

Dessas 18 fotografias, 03 não foram enquadradas pelos sujeitos de pesquisa, mas mediadas por eles. Essas 3 fotografias, onde é retratado o grupo todo tendo a ponte Hercílio Luz ao fundo; no mirante da Lagoa da Conceição e de todos na praia, foram feitas a pedido do

⁵⁹A ponte Hercílio Luz foi construída com uma estrutura de aço para ligar o continente à ilha de Santa Catarina, ou seja, a parte continental da capital, Florianópolis, à parte insular. Inaugurada em 13 de maio de 1926, foi a primeira ligação terrestre entre a ilha e o continente. A ponte Colombo Sales foi a segunda a ser construída para fazer a ligação entre a parte insular e a continental de Florianópolis. É uma ponte com estrutura de concreto concluída em 1975. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/setur/index.php>. Acesso em: 11/11/2009.

grupo, conforme Denis, para poderem “*levar uma foto e mostrar nós tudo junto*”. Isso significa que tais fotos foram registradas por solicitação e por escolha dos sujeitos de pesquisa, tanto de enquadramento e composição da fotografia quanto no momento da colocação e composição do Cartema como parte da atribuição de sentido objetivado na forma cartemizada.

Circundando o conjunto de fotos, o Cartema apresenta oito enunciados escritos pelos sujeitos de pesquisa que produzem uma particular moldura nas bordas de uma cartolina em formato retangular medindo 1m x 65 cm, compondo um discurso visual pelo enlace enunciado-escrito e enunciado-fotográfico. Ao se observar o Cartema, é possível considerar que cada um desses enunciados não está dirigido nem acompanha especificamente uma fotografia, mas parecem ter como função conter/resguardar, dar contiguidade a determinado conjunto de fotografias com o qual estabelecem elos de sentido.

O percurso de “leitura” de cada um dos enunciados verbais (escritos) foi construído da esquerda para a direita e de cima para baixo na seguinte sequência: *orgulho de;* *se libertar do escuro;* *ser aquecido pelo estudo;* *ser corajosa;* *força de transmitir o conhecimento;* *estar em grupo no EJA;* *esperança de ser comovido c nossos estudo;* *ser exemplo*. Todos esses enunciados foram escritos em letra de fôrma de diferentes tamanhos e foram distribuídos no entorno do Cartema, tal como uma moldura onde os fios dialógicos da teia enunciativa se encontram.

Na parte superior central, consta o enunciado “*orgulho de;*”, guardando proximidade com três fotos de árvores: um pé de araucária à esquerda; no centro, uma figueira onde foram retratados dois sujeitos de pesquisa e, por último, um pé de eucalipto onde se sustenta uma vara de bambu. Logo abaixo, a sua esquerda, ainda na parte superior, encontra-se o enunciado “*se libertar do escuro*”, que, por sua vez, está próximo da fotografia de uma casa de madeira toda fechada e situada num aclave, de tal modo que o encontro do céu com o telhado marca o horizonte da fotografia.

No sentido vertical da lateral direita do Cartema, ladeado por 03 fotografias está o enunciado “*ser aquecido pelo estudo;* *ser corajosa*”. A primeira dessas três fotos, no sentido de cima para baixo, é a do pé de eucalipto que faz a margem do enunciado anterior, tanto quanto com este último. Seguindo de cima para baixo, vê-se o solo do pré-assentamento onde um galo e filhotes de pato ficam em evidência. Na terceira fotografia, está retratado um dos sujeitos de pesquisa sobre um ancoradouro e entre dois barcos.

Na lateral esquerda e também no sentido vertical, foi escrito no entorno da fotografia, em letras amarelas num tamanho aproximadamente duas vezes maior que os demais enunciados escritos, o enunciado: “*força de transmitir o conhecimento*”. Nesse enunciado, está inserida em primeiro plano uma fotografia de parte de um trapiche, onde foram retratadas pessoas que são do grupo de sujeitos de pesquisa, tendo no fundo a ponte Hercílio Luz. Os três enunciados “*estar no EJA em grupo*”; “*esperança de ser comovido c nossos estudo*” e por fim “*ser exemplo*” constituem a base do Cartema que fecha a moldura, de modo que as fotografias cartemizadas, próximas a esses enunciados, parecem estar suportadas numa das três fotos da ponte Colombo Machado Sales que, separada das demais, serve, assim como um pilar, à sustentação do Cartema como um todo e da posição ocupada por eles naquele momento: estudantes de EJA, em busca do conhecimento; exemplo para os outros.

Reafirmando que para esta tese os enunciados fotográficos e verbais são mutuamente constitutivos e, portanto, indissociáveis, busco, ao auscultar as vozes constitutivas desses enunciados, as leituras que se tornam possíveis e que adquiriram sentido na “vida do diálogo existente na interação, isto é, na particularidade e na materialidade pertencentes às especificações de suas formas de produção” (BRAIT, 2003, p. 37). Ou seja, é na partilha de sentidos que decorre do acontecimento enunciativo que o “sentido é capaz de responder a perguntas, o que traz ao contexto de significação o sujeito histórico e não o discurso em si como fato lingüístico” (DA ROS, 2006, p. 234).

Fundamentada nos discursos aqui apresentados, considero importante situar a escolha de cada um dos sujeitos para cada um dos enunciados fotográficos que compõe o Cartema como um todo. Já que tanto os enunciados verbais quanto o processo de arranjo da composição cartemizada – no que diz respeito à proximidade ou ao distanciamento entre as fotografias –, por serem constituídos coletivamente, são de autoria do grupo, meu propósito é evidenciar a singularidade de cada escolha. Desse modo, a sequência das escolhas a cada uma das fotografias, apresentada a seguir, segue a trajetória de sua seleção pessoal para o Cartema, mas não a de colagem que compôs o Cartema em sua forma final. Mesmo já tendo explicitado na seção 1.4 o número de fotografias cartemizadas, considero importante retomar a configuração das fotografias que assim se constituiu: de um total de 58 fotografias, 30 foram tomadas no assentamento, acampamento e pré-assentamento, e 28 retratadas durante o passeio/pesquisa ocorrido no

terceiro momento de pesquisa em que foram selecionadas e limitadas, pelo próprio grupo, em 18 o número de fotografias cartemizadas.

Assim, dentre as 58 fotografias, a primeira a ser escolhida para fazer parte da composição fotográfica foi indicada por Edi. Ela propôs ao grupo que fosse colocada *“bem no meio do cartaz aquela [foto] que nós estava pensando nos planejamento dos fundamentos para a EJA”* onde o grupo aparece em círculo e de mãos dadas para o alto no mirante da Lagoa da Conceição. Denis escolheu a foto do pinheiro *“que esta é bem verde e sozinho no campo e também porque a menina estava com a foicezinha na mão e aí resolvi plantar bromélias em roda do pinheiro sozinho.* Marta propõe o avião, pois *era meu sonho conhecer um avião grande assim bem de pertinho e se não fosse a escola da EJA eu nunca ia conseguir realizar isto de estar num aeroporto que a gente só via pela televisão.* Edi escolheu a foto das árvores secas porque *desmatar aqui nesta foto é igual que tirar um direito nosso, ele está tirando dali uma sombra para se proteger, para proteger as águas, uma criação, então está tirando o direito de si mesmo.* Jéssica escolheu a casa fechada, pois *no meu modo de pensar muitos não estudam porque estão com a mente fechada[...] o que precisa é a gente ir lá e fazer um convite para ir lá na aula.* Edi escolheu a foto dos patinhos porque *é através deste bandinho reunido aqui que seria a nossa união dentro da escola do EJA para nós aprender a nossa leitura necessária, que é para nós aprender administrar as nossas coisas fora do assentamento e ainda poder trocar nossas ideia junto.* Karina escolheu a figueira porque *ela tem muitos galhos e esses galhos aqui são tudo unido na figueira, esses galhos saem tudo dela, e então representa também o nosso EJA, os nossos estudos lá na escola, para conhecer coisas novas.* A Jéssica e a Edi escolheram a árvore com o bambu atravessado, usado no manejo do mangueirão onde estão os porcos, porque *a força da árvore seria assim que nem a força dos nossos professores do EJA dando esta força para nós e o monte de lenha [...] ajuda a aquecer, aquecer de botar tudo nós junto e unido para um aquecer o outro companheiro para não desistir dos estudos.* A Jessica escolheu a foto do pintinho saindo do galinheiro porque *ele não quer ficar preso, ele está saindo para buscar os estudos e se libertar.* Tani diz ter escolhido a foto em que ela e a Jéssica estão juntas *que é para servir de exemplo [...] nós tiramos abraçadas porque é sinal de muita alegria e de muita amizade [...] deu orgulho de ser da EJA e conseguir chegar aqui sozinha.* Denis escolheu as fotos da ponte Hercílio Luz: *eu achei isto muito emocionante ter uma corrente assim, que a gente está unido, lutando pelo que a gente quer ter estudo, força.*

A Edi escolheu a foto do barco e assim explicou sua escolha: *aqui tem um convite de subir para ir na luta junto, vamos embarcar junto e vamos conseguir chegar onde nós queremos e precisamos, sempre junto e unido, embarcando e desembarcando junto. Isabel e Karina escolheram juntas a foto do grupo todo junto com os pés na água, pois têm muitos dos companheiros do assentamento que só conhecem o mar e a praia pela televisão e aí quando a gente não conhece fica só imaginado como será estar numa praia e num mar tão grande. Isabel escolheu as 03 fotos da ponte Colombo Machado Sales por estar com o pessoal tudo unido embaixo dela que representa a união [...] quero botar as ponte tudo junto [...] assim bem junto aqui no nosso trabalho de pesquisa.*

Como cada um deles estava, neste trabalho coletivo, representando a sua turma de EJA do assentamento, pré-assentamento e acampamento, as fotografias já haviam sido “deslocadas” dos seus autores originais, de modo que a atribuição de sentidos estava livre de parte das amarras que a tornam correlata à realidade registrada bidimensionalmente, ultrapassando em alguma medida “a atividade sensorial que liga mecanicamente o objeto e seu “duplo imagético” (DA ROS, 2006, p. 232). Tal afirmação ressalta a contribuição bakhtiniana para esta pesquisa que compreende tanto a produção quanto a função enunciativa do Cartema como sógnica, já que depende dos sujeitos da pesquisa que estabeleceram, com sua interpretação, a relação entre a “encarnação material” dos signos e seu sentido, pois “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (BAKHTIN, 2004, p. 32). Desse modo, se o signo não é correlato à realidade, não existe com o primeiro uma relação direta ou transparente com a segunda. Constituído socialmente, o signo vive, ou sobrevive, desde que se façam presentes, à arena instaurada ou às fotografias cartemizadas, os fios dialógicos já povoados por sentidos dantes atribuídos. E assim, sempre existirá, necessariamente, alguém que, em determinado momento e em determinado tempo, o interprete como tal e estabeleça, como fotógrafo, leitor ou intérprete outros elos de sentido, pois cada encontro com este Cartema se constituirá em nova interação onde sentidos, já prenes de outros sentidos, serão novamente postos em circulação.

Assim, é possível compreender que este Cartema, composto por enunciados fotográficos e verbais, adquiriu o reconhecimento sógnico, quando “falantes” historicamente situados e, portanto, marcados pelas

suas condições de produção, criaram elos de sentido com seu contexto enunciativo, interpretando-o. Este Cartema se constitui pelos sentidos que, pela convergência e/ou divergência, pelo encontro e pelo confronto, compõem o discurso verbo-visual analisado.

5.2. Uma compreensão do enunciado cartemizado

Por compreender que nos enunciados verbais e fotográficos, aqui cartemizados, “o mais importante é a interação dialógica dos discursos, sejam quais forem as suas particularidades” (BAKHTIN, 2005, p. 272), considero-os como unidades de uma trama discursiva. É pela tensão entre os enunciados dessa trama, alinhavados entre si pelos “fios ideológicos” (BAKHTIN, 2004, p. 41) ou, ainda, como fios dialógicos, que se mantém vivo e dinâmico o tecido enunciativo, na mesma medida que desaloja o efeito de transparência entre os enunciados, já que em si, sem interlocução, nem enunciado fotográfico, nem enunciado verbal são sígnicos, pois “se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes [em seus enunciados verbais e visuais] [...] o sentido profundo (infinito) desaparecerá” (BAKHTIN, 2003, p. 401). Assim, compreende-se que os enquadramentos fotográficos e as frases escritas, presentes no Cartema, produzem efeitos de sentido se entretecidos pela articulação enunciativa - tal qual a granulação⁶⁰ que torna visível uma fotografia - o alinhavo que imprime unidade provisória entre os elementos enunciativos e aqueles que serão produzidos, gerando assim novos sentidos. Portanto, diante dos enunciados fotográficos e verbais - assim arrançados pelos sujeitos de pesquisa -, e numa perspectiva de análise dialógica do discurso, quando o que se quer é compreender o sentido expresso em um enunciado, torna-se impossível cortar ou apartar os fios que se teceram dialogicamente nas fotografias e nos enunciados verbais do Cartema. Por isso, neste capítulo, o tecido analítico se constitui entre enunciados fotográficos e enunciados verbais, pois “só no ponto desse contato [...] eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente” (BAKHTIN, 2003, p. 401) esses enunciados.

Na sequência, dou continuidade à análise dos enunciados verbais e fotográficos que, orientada pelo arranjo que os sujeitos de pesquisa

⁶⁰ Na fotografia produzida com câmera fotográfica analógica, a “granulação é um agrupamento dos grãos de haleto de prata que formam a imagem” (BUSSELLE, 1979, p. 216).

deram às fotografias e às frases escritas, foram dialógica e exotopicamente tomados a partir duma “distância temporal” (BAKHTIN, 2000, p. 367) que possibilitou vê-los em três “tempos”. Esses “três tempos” criados e cartemizados pelos sujeitos de pesquisa são marcados pelo presente do passado, denominado *Pelejas*; o presente do presente, denominado *Travessias*, e o presente do futuro, tomado como *Iluminuras*. Por sua vez: *Pelejas*, *Travessias* e *Iluminuras*, dialogicamente, estabelecem uma relação que alavanca *retrospectiva e prospectivamente* o todo constituído pelo Cartema. No entanto, e, pelos limites de discussão para este momento da tese, é importante salientar que esses três “tempos”, porque dialogicamente constituídos, não jogam seu lastro de entendimento num passado, presente e futuro segmentados. Isso remeteria a uma postura linear e segmentada que é fiel aos modelos evolutivos relacionados ao tempo. O “presente do passado”⁶¹, o presente do presente e o presente do futuro” como um discurso vivo que, se constituindo, constituiu dialogicamente o sujeito nesses “tempos”. Sob essa perspectiva, os discursos verbo-visuais são analisados em sua temporalidade discursiva, pois, como

todo discurso, é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN, 1998, p. 89).

Essa compreensão de discurso, em permanente evolução e cujas profundas modificações advêm necessariamente de sujeitos situados discursivamente num “diálogo inter-temporal” (MIOTELLO, 2006, p. 280) em que esses três “tempos” são aqui compreendidos numa perspectiva de movimento, de transformação onde “o próprio sujeito desloca-se no tempo e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre

⁶¹ É pela pertinência como Miotello (2006, p. 278) articulou dialogicamente essas expressões, e por compreendê-las sob a mesma ótica que me permiti aqui atualizar seu uso, mantendo o mesmo sentido.

orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à sua frente” (GERALDI, 2003, p. 45).

Ainda é importante dizer que *Pelejas*, *Travessias* e *Iluminuras*, como produção de sentidos, emergiram no processo de análise, na esteira do que postula Bakhtin (2004, p. 132), “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva”. É por conta desse “traço de união” que se tornou possível a concepção singularizada dos “três tempos” em sua relação indissociável com o todo social.

Pelejas, *Travessias* e *Iluminuras*, palavras que designam as três próximas seções, foram constituídas tanto a partir dos indicativos dos sujeitos de pesquisa e dos aspectos reiteráveis de cada palavra, quanto pelas possibilidades de enunciar sentido próprio ao contexto particular de cada seção do qual elas são porta-voz. Assim como cada enunciação, fotográfica ou verbal, torna-se única – sem ser individual, posto que é social – e, para não me distanciar do sentido contextualizado, em cada um dos “três tempos”, apresentarei no início de cada tópico seu sentido fixo, dicionarizado, que é parte inseparável e constitutiva da significação que cada palavra adquiriu para exprimir o sentido daquele contexto particular. E, para seguir adiante é sempre bom lembrar que bakhtinianamente os “tempos” e “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2004, p. 107).

Ressaltando que cada uma das seções não foi e não pode ser entendida apartada, mas sim pulsando e interligando cada um desses “três tempos”, seguimos no percurso analítico do Cartema onde compartilhadamente tem-se as *Pelejas* como presente do passado, seguido pela seção *Travessias*, como presente do presente e, como acabamento inconcluso, as *Iluminuras* que ao emoldurar as *Pelejas* e as *Travessias*, indicam no presente o futuro como aquilo que se quer e pelo que esses sujeitos de pesquisa lutaram e certamente lutam.

ORGULHO DE:

SE LIBERTAR DO ESCURO

FORÇA DE TRANSFORMAR

CONHECIMENTO

ESPERANÇA DE SER

COMUNICADO

EM Nossos Estados

SER RECONHECIDO PELO ESTADO:
SER CORAJOSA

SER EXEMPLO



5.2.1 As Pelejas em enunciados fotográficos e verbais

Pelejar: 1. Guerrear: batalhar, brigar, certar, combater, lidar, lutar, militar, pugnar, renhir <já pelejaram juntos em dois conflitos> 2 discordar: desavir-se, discrepar, divergir, dissentir, opor-se <opiniões que pelejam umas com as outras> 3 discutir: altercar, batalhar, brigar, certar, combater, contender, disputar, pugnar, renhir 4 esforçar-se: batalhar, lidar, lutar, pugnar 5 insistir: obstinar-se, teimar (HOUAISS, 2008, p. 620).

Esse tempo de Pelejar, de onde se olha do presente o passado, está marcado pelo esforço, pela luta, pela insistência e pela obstinação de cada um desses sujeitos, não só pela terra “já conquistada”, mas pela “condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção” (GERALDI, 2002, p. 28) preparando novas *Pelejas*. Nos já-ditos do grupo, o presente do passado foi enunciado pelos sujeitos de pesquisa num conjunto que, por reunir, dá destaque a sete fotografias ao retratar seus locais de origem, ou como nos diz Denis: *pelejamos muito para ter nossa terra já conquistada* - assentamento, pré-assentamento e no acampamento que, até este momento, é um modo de estar em prontidão para com a terra a ser “conquistada”. Esse enunciado de Denis torna possível compreender que depois da *terra já conquistada*, outras lutas, outras pelejas, em nome de outras conquistas, estão por vir, de modo que, tanto nos seus locais de origem, ou seja, no seu presente do passado, quanto no seu presente do presente, instituído pelo momento desta pesquisa, “cruzam-se no presente do discurso, o passado trazido pela linguagem e a memória de um futuro possível construído através da linguagem” (GERALDI, 2002, p. 21) em seus enunciados fotográficos e verbais.

Nesse conjunto, os sujeitos da pesquisa trouxeram fotograficamente o que, pelas suas *Pelejas*, conquistaram: - no assentamento, está retratada a única casa construída desse conjunto, que pode indicar que a luta pela conquista da terra já se efetivou. Essa fotografia da casa, cartemizada pelos “céus”, coloca em evidência um horizonte onde o olhar percorre livremente o solo, as árvores, as plantações perspectivando uma “terra” conquistada; no pré-assentamento, a provisoriamente do momento vivido pelos sujeitos de pesquisa é registrada em três fotografias: numa é focado um pé de

araucária, solitário no campo, onde Denis resolveu *começar a plantar em roda da árvore umas bromélias*. Nas outras duas, a provisoriamente é evidenciada pelo retrato de parte de um galinheiro construído com bambu e pelas lonas que guardam temporariamente a lenha. Já do acampamento, a fotografia escolhida pelo grupo tem seu foco no solo e no “*bandinho de patinhos*”, retratando uma pequena parte do galinheiro construído em lona preta. Nessa fotografia, o horizonte primeiro é “a terra a ser conquistada”, que fazendo foco no solo, explicita pelo que se peleja, pois como diz Tani: *estou no acampamento por causa de ter terra que eu ainda não tenho*.

Para dar sequência à análise, tomo como referência o enunciado verbal “*orgulho de*”, assumido como título desse Cartema, associando-o à fotografia do grupo no mirante da Lagoa da Conceição, fixada verticalmente na sua parte central. Considerando que a fotografia do grupo no mirante, vista numa perspectiva “inter-temporal”, mesmo constituída no presente do presente, não se localiza nem no passado do presente nem no presente do presente, mas que antes, dá indícios no presente, ao futuro, é possível levar em conta que ela, tal qual um cata-vento, emana energia do coletivo para todo o Cartema e também que é dela que emergem os elos dialógicos que orientam e entretencem a interpretação dos enunciados verbais e visuais aqui cartemizados. Na próxima seção de análise – as travessias - volto ao trabalho analítico desta fotografia colocada pelo grupo na condição de centralidade em relação às demais cartemizadas. Volto a atenção sobre os próximos sete enunciados fotográficos que enunciam as pelejas.

Mesmo sabendo que uma das fotografias deste conjunto – a figueira – não foi produzida nos locais de origem dos sujeitos, considero-a como parte sua, tendo em vista o seu enquadramento e arranjo entre as demais fotografias cartemizadas e pela significação que pode ser atribuída às ramificações da figueira: uma vida enraizada que se espalha. Produzido pelos sujeitos de pesquisa, esse conjunto enunciativo estabelece uma relação com a foto central guardando três das quatro partes de uma fotografia no tamanho 10/15, formando em seu entorno uma relação de contiguidade assim composta: na foto central à sua esquerda estão retratadas numa fotografia algumas árvores secas cujo horizonte, marcado pelo céu azul, estabelece relação com a fotografia de uma casa. Por sua vez, essa casa tem horizontalmente à sua direita três fotografias que retratam predominantemente o verde na forma de árvores e solo. O conjunto das sete fotografias se complementa, à direita da foto central, por duas fotos cujo

enquadramento foca prioritariamente o solo, animais domésticos e parte de um galpão que os acomoda.

Sempre marcado pela teia de interação entre enunciados verbais e fotográficos, o enunciado “*orgulho de:*”, escrito na parte superior central em letras de fôrma, grandes e vermelhas, tal qual a cor padrão do MST, parece indicar que, além de dar título ao Cartema, esse escrito está diretamente enlaçado ao conjunto que exprime em seus enunciados as *terras [que] já conquistadas* num passado mediato, trazem com tal ‘conquista’ mais uma: o *aquecimento pelo estudo* e a *coragem*, tendo, já mais distante e entre os dois conjuntos – o passado e o presente – a possibilidade de *se libertar do escuro*.

O enunciado-título “*orgulho de:*” guarda proximidade com três fotos de árvores, o que pode sugerir sua vinculação com elementos que pertencem ao cotidiano dos sujeitos que o escreveram. As três árvores retratadas podem levar a pensar que eles estabeleceram elos de sentido com a EJA. À fotografia do pinheiro, foi atribuída uma significação de que tanto os galhos quanto a menina estão crescendo e que, conforme Edi, a ajuda a “*meditar que não é só ela [menina] que esta crescendo, mas o EJA também está crescendo porque é para o EJA formar e florir algumas novidades que a gente sempre tem de aprender*”. Ao atribuir sentido à figueira, a mais central das três fotos, Karina diz que essa árvore “*tem muitos...muitos galhos e esses galhos aqui são tudo unido na figueira, tudo sai dela, então representa também o nosso EJA, sem a EJA eu não ia conhecer nem os estudos lá da escola nem as pessoas novas daqui, nem esse mundão de coisas que conhecemos aqui*”. Karina significa suas possibilidades de aprender como decorrentes da escola, mas não as atrela à sua experiência direta com a escolarização. Ela enuncia a EJA como possibilidade de estar em contato com “*esse mundão de coisas que conhecemos aqui na cidade*”, ampliando e deslocando os sentidos estabilizados que atribuem ao conhecimento sistematizado pela escolaridade como o único lugar legítimo para se aprender. Há coisas para conhecer fora da escola: *nem as pessoas novas daqui, nem esse mundão de coisas que conhecemos aqui*, conforme Karina, seria possível aos adultos do campo se tal escolarização não fosse compreendida num contexto que a considera “como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 126).

Na perspectiva bakhtiniana, é possível pensar que a relação das pessoas com a língua não é orientada por sua gramática, mas antes pelas possibilidades de construção de um sentido para compreender alguém

ou ser compreendido por alguém. Uma compreensão que só se torna possível porque os falantes partilham um conhecimento que é comum naquele contexto sócio-histórico e ideológico, engendrando o ato de resposta ativa, o que faz com que cada enunciado concreto, realizado naquela esfera específica de atividade humana, torne-se um elo na corrente discursiva (BAKHTIN, 2003) e faça sentido. A escolaridade, quando confinada a responder às necessidades estritas do espaço escolar, em sua pretensão de decodificação da linguagem fixando sentidos, assegura seu uso nas práticas sociais de modo a constituir uma compreensão de que cada estudante fala de um lugar específico, o qual não influencia ou tampouco é influenciado pelas enunciações produzidas. Para que o uso da linguagem, que é sempre um elo na comunicação discursiva, não seja estéril às práticas sociais, há que se compreender “a realidade dos fenômenos ideológicos [como] a realidade objetiva dos signos sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 36). Deslocar ou desencaixar a escolarização da EJA das suas possibilidades de uso em si para práticas significativas, que não restrinja a prática escolar ao estudo da gramática e suas regras é o que pretende Edi ao dizer que *a nossa união dentro da escola do EJA é para nós aprender a nossa leitura necessária que é para nós aprender administrar as nossas coisas lá fora trocando aqui nas aulas...assim reunido, nossas ideia.*

É nessa perspectiva que esses estudantes de EJA do Campo indicam em suas falas não serem sujeitos passivos que se limitam a transcrever códigos gráficos associados a habilidades motoras finas: eles buscam compreender a escolarização da EJA sem se ater ou estar restrito à monologia própria à compreensão dos códigos em si, mas a vêem como “um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2004, p. 127). Essa amplitude, enunciada pelos sujeitos da EJA do Campo, parece relacionar-se com a visão de escolarização –apontada por autores como: SOARES 2001, FREIRE 2002, 2005, MOURA 2004, RIBEIRO 2003, entre outros – que ultrapassa a mera aquisição da escrita e da leitura e que, certamente, não se reduz aos tempos específicos de organização pedagógica, já que, em conformidade com o MST – contexto mediato dos sujeitos desta pesquisa –, a visão de escola somente como um lugar de conhecimento teórico onde se aprende o que se aplica fora dela, conforme explicitado no Dossiê MST Escola (2005, p. 165) está superada, evidenciando que a relação e a articulação entre teoria e prática é cada vez maior. Na perspectiva do MST, essa articulação é um princípio fundamental que permeia toda a sua proposta

de educação, assumindo como constante desafio a interligação, ou ainda, o estabelecimento de relações dialógicas – de sentido – nas situações de vida. Lê-se no Dossiê MST Escola (2005, p. 165),

quem não sabe ligar uma coisa com a outra, um problema com o outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com sua vida do dia-a-dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de “bem educado” e não consegue dar conta dos desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos e como integrantes do MST.

Esse pensamento se alinha à perspectiva de Paulo Freire que, em sua valiosa contribuição para as discussões sobre a escola, buscou transformar a educação em instrumento do sujeito para sua libertação. A proposta de Freire (1997), que necessariamente vincula a realidade concreta com a palavra escrita/falada/vivida pelo alfabetizando, é vista no MST como imprescindível. Somente desse modo a educação de fato assume sua função que não se limita à ação motora do reconhecimento do “signo como objeto-sinal” (BAKHTIN, 2004, p. 99), mas que a ultrapassa numa perspectiva de que esse reconhecimento não predomine “sobre a compreensão” (BAKHTIN, 2004, p. 99) da alfabetização como ato ético. Sua função, ao buscar na alfabetização o seu significado social, é avançar para além do limite do conhecimento que os educandos têm de sua realidade, para então, ao melhor compreendê-la, poder nela intervir criticamente. Considerando o papel fundamental que o universo histórico-cultural exerce como constituinte e constituidor do sujeito, Freire defende que

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 “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 1977, p. 39 - grifos do autor)

A educação não é concebida como transferência de conhecimentos, mas como um ato político na medida em que, de acordo com o pensamento do autor, ela é “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2001, p. 69). O discurso freireano ressoa e é citado em todo o Dossiê quando se refere à concepção de educação e escola, referendando que “não basta ter escola no assentamento; ela tem que ser uma escola de assentamento. Não basta ter escola no campo; tem que ser uma escola do campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha” (MST Escola, 2005, p. 234).

Retomando a fala de Karina, é possível constatar que um horizonte de possibilidades (GERALDI, 2003, p. 45) é projetado na sua condição de estudante de EJA que acessa a práticas letradas ou alfabetizadoras como possíveis intermediadoras entre sua vida nas áreas de reforma agrária, onde os sujeitos se percebem como separados, ou impedidos de acessar a este “*mundão de coisas*” pelos efeitos das condições sociais que geram uma desigualdade social vivida na sua coletividade. Essa busca de completude é orientada pelo futuro como “razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão⁶² perpetuamente situada à frente” (GERALDI, 2003, p. 45).

Deste modo, é possível compreender que ao estar na EJA a busca não é pelo simples acesso aos processos de letramento⁶³, mas sim porque, não sendo um fim em si mesma, nela é projetada sua própria vida num horizonte de mudanças, se não possíveis para si, como extensão e constante *Peleja* que se estende para os filhos. Essa marca de um saber letrado como algo não separado de outros saberes e possibilidades está presente no reconhecimento de suas condições de vida como geradoras de um futuro que é assim colocado por Izabel,

⁶² No contexto de que foi extraída esta citação, razão tem o sentido de motivo, aquilo porque se luta, o ainda a ser alcançado, o porvir que sempre se modifica.

⁶³ Essa compreensão de letramento alinha-se ao conceito definido por Soares (2001, p. 47) ao reconhecê-lo como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ou ainda como exercício efetivo e competente da escrita, o que implica habilidades como: “capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com outros [...] utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor” (SOARES, 2003, p. 91). Considerando que as atividades de leitura e escrita estão e são relacionadas, porque aí geradas, com os contextos mediato e imediato nos quais os sujeitos constituem enquanto são constituídos, na perspectiva que esta pesquisa assume, o sentido do que se lê está intrinsecamente ligado aos lugares e às práticas sociais daí decorrentes.

referindo-se às mudanças ocorridas na contemporaneidade: *então eu tenho medo se hoje muda as coisas, para amanhã pode mudar mais...porque computador eu não sei trabalhar, primeiro...só vi os outros trabalhando mas se eu tiver oportunidade ainda quero aprender; se eu não puder alcançar, pelo menos meus filhos*. Nessa perspectiva, como diz Geraldí (2003, p. 45), “cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado -, mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações”, ou ainda, são os já-ditos que, como elos, constituem a memória de futuro.

Karina, em seu enunciado, sobre a fotografia que retrata uma figueira, ao dizer “*esses galhos aqui são tudo unido na figueira, todos esses galhos saem dela, então representa também o nosso EJA*”, busca proximidades da EJA com a frondosidade da figueira, parecendo indicar que, assim como os galhos da figueira, a EJA expande e alarga as possibilidades de acesso ao conhecimento. Isso proporciona segurança e autonomia, permitindo interpretar o mundo e as coisas com as quais nos defrontamos. Ao estabelecer elos de sentido entre a EJA e os troncos da figueira, a fala de Karina permite dizer que, mesmo com tais elos, o tronco - que é a EJA - está separado das pessoas pela presença de uma grade de ferro. Pessoas que à primeira vista estão de tal modo entremeadas ao tronco e seus galhos que se torna difícil diferenciá-los. A grade poderia ser entendida não como impedimento de acesso ao tronco da árvore, mas um certo zelo em relação ao tronco⁶⁴, como se a grade estivesse ali com o intuito de proteger tanto a figueira quanto as pessoas. Essa grade que separa pessoas e figueira, por excesso de zelo, separa alunos e escola, segundo os sentidos estabelecidos pelos estudantes da EJA. Destaca-se aqui a história das exclusões, cuja prática não reconhece o acesso à escolarização como um direito de todos à educação construindo um abismo entre o que foi proclamado em leis e o que foi, nas instâncias políticas, realizado. Frequentar a EJA é, para estes sujeitos, pular o cerco e ir direto para os galhos da figueira, fazendo valer na prática o texto constitucional de 1988, cujo artigo 208, considera o direito à educação um dever de “oferta” pelo Estado.

⁶⁴ Em diferentes épocas da história, esse “cuidadoso” zelo pela escola se mostrou distinto: em nome da qualidade, mostrava-se a impossibilidade de expansão da rede escolar em todos os níveis; em nome da economia, deslocam-se para fora do seu ambiente os estudantes do campo para constituírem os excluídos dentro da sala em escolas urbanas; em nome do “necessário superávit primário” impede-se o “gasto” com educação.

O pé de eucalipto com uma vara de bambu “*escorada*”, fotografia aposta ao lado da figueira, segundo Jéssica e Edi, “*está bem verde e cheio de força e esse pau que está ali escorado pode escorar outras coisas, que nem a EJA, ela pode ter a ver com a peleia da EJA que pode continuar com esta força e escorando aqueles que não sabem ler, que estão na precisão de estudar de se incentivar*”. A EJA aqui foi relacionada por elas à vara de bambu “*escorada*” na árvore, e isto nos remete, num contexto mediato, a pensar na ancoragem oferecida pela escolaridade, mas que não produz em si ‘o verde e cheio de força’ do eucalipto. É preciso que o eucalipto exista, para que a escora, a ancoragem produza efeitos. Se o eucalipto pode, aqui, representar o estudante de EJA, em outros termos, aos próprios sujeitos desta pesquisa com suas diferentes trajetórias escolares, restaria a pergunta: de onde surge a energia que os tornaria ‘verdes e cheios de força’? Certamente não proveria das marcas de insucesso e descontinuidade constituídas pelos limites de acesso ao espaço público de ensino onde na “instrução gratuita para todos” não cabem todos. Os discursos de Jéssica e Edi, ao referenciarem a escolaridade possível a uma escora, parecem apontar para a existência nova vivida no Movimento como o fortificante que faz ‘o forte’ que peleja buscar ancoragem na escolarização para continuar pelejando, “se libertar do escuro”, “ser aquecido pelo estudo” para gerir a própria vida. Essa compreensão, no que tange ao grupo ou à coletividade, converge para o que diz Caldart (2000, p. 129):

quem é do MST experimenta o sentido de fazer parte de uma coletividade que funciona de acordo com determinados valores e princípios, e que, ao mesmo tempo, se constitui como uma grande família, cujos laços afetivos independem do parentesco ou mesmo do conhecimento direto de todos os seus membros, até porque eles aumentam e se modificam a cada dia.

Dando sequência à análise do Cartema, retomando o percurso proposto com os enunciados verbais, pode-se visualizar, logo abaixo e à esquerda do enunciado “*orgulho de:*”, ainda na parte superior, o enunciado “*se libertar do escuro*” que, recuperado, retoma traços dos sentidos estabilizados em significados, os quais associam o analfabeto a “cego”, “mancha”, “sem horizontes” (ARAGÃO, Apud MEC, 1966, p. 16). Ou ainda, entre tantos outros atributos imputados àqueles que, conforme Miguel Couto, (apud, Paiva, 1987, p. 28), são “digno[s] de

pena” por não saberem ler nem escrever. Todos estes traços guardam em si resquícios das concepções que plasmaram e definiram aqueles que foram cerceados de seus direitos, sem apresentar qualquer indício das relações sociais ou econômicas que os constituíram como tais. E, sobretudo, o enunciado faz eco – porque nenhum enunciado é independente das cadeias infinitas de enunciados de que participa – a um privilégio aos saberes escolares, como se estes fossem as luzes que iluminam a vida, e que sem eles na vida nada se aprende e dela não se pode ser autor. Ao retomar este extenso e longo fio de discurso, os sujeitos da pesquisa mostram os liames sociais discursivos e a sobrevalorização da escola a que não estão infensos, mas apontam para a liberdade que o domínio de certos instrumentos fornecidos pela escola podem projetar.

Assim, ao atribuir sentidos ao enunciado fotográfico que retrata parte de um galinheiro construído com bambu, Jéssica indica proximidades de significação com o enunciado verbal “*se libertar do escuro*” proposto por ela na composição do Cartema. O sentido atribuído por Jéssica à fotografia, que flagra o “*pintinho*” se distanciando do galinheiro, foi assim explicitado por ela: “*o pintinho está saindo porque ele não quer ficar preso, ele está saindo para buscar os estudos...está indo comer para ter força de procurar os estudos. Ele não gostou de ficar preso dentro do galinheiro, lá está escuro e ele saiu correndo para ir para a escola com pressa de ir para a aula ... ele quis se libertar e daí saiu correndo para buscar seus estudos ... assim é, né, para se libertar*”.

Ao guardar as especificidades do enunciado verbal e fotográfico, Jéssica estabelece uma relação entre ambos. Esta relação dialógica que imbrica enunciado verbo-visual exprime significamente, num e noutro, sentidos convergentes que, correlacionados discursivamente, evidenciam ter força que *alimente* a saída do *escuro*, da *prisão*. A EJA, na perspectiva enunciada pela Jéssica, está revestida da possibilidade de liberdade que é urgente, pois exige que “*ele [o pintinho] saia correndo para ir para a escola*”. Jéssica, que até então havia frequentado a escola por dois meses, está atenta para a transitoriedade da oferta de estudos em programas cuja instabilidade dos repasses dos recursos é refratada em sua própria voz “*saiu correndo para ir para a escola com pressa*”. Jéssica parece saber que historicamente o direito ao estudo é algo proclamado como direito de todos, mas que chega aos homens e mulheres, jovens e adultos do Campo como “programas” e não como políticas públicas: são sazonais, indicando que poderia assim ter-se

expressado: “*se eu não ir depressa procurar os estudos, posso perder, assim como já aconteceu comigo e acontece com a maioria da classe dos trabalhadores*”. Contudo, esse mesmo enunciado fotográfico onde Jéssica diz que para sair do escuro é preciso “*ir depressa procurar seus estudos*”, além de explicitar as marcas constitutivas de uma memória de passado imediato, traz enunciativamente uma memória de futuro. O discurso do seu enunciado verbal e visual “é resultado dos cálculos de horizontes de possibilidades que dão significância ao dizer, aqui e agora, o que se diz e como se diz” (GERALDI, 2002, p. 21). Sob essa ótica, conjugar as possibilidades dialógicas de geração de sentidos indicadas pela interlocução entre enunciado fotográfico e enunciado verbal exige movimento da relação entre o passado e o que está para se realizar. Por isso, no enunciado de Jéssica: *ele está saindo para buscar os estudos...está indo comer para ter força de procurar os estudos*, quando tramado às condições de produção desvela o horizonte social que o institui, não por um futuro que está à frente, mas por um que se faz possível porque, em cada sujeito implicado coletivamente, há pelo que se lutar. Ao colocar as suas condições de escolaridade no passado, Jéssica apresenta elementos para um presente onde o “*comer para ter força*” está claro e sinaliza que “*procurar os estudos*” está num futuro a se alcançar, onde passado e futuro são a força propulsora de construção do presente da sua escolarização.

É importante salientar que tanto o enunciado verbal quanto o enunciado fotográfico, aos quais Jéssica atribuiu sentido, diferenciam-se dos demais. Enquanto os outros 7 enunciados verbais fazem menção a tomar os estudos como: aquecimento; coragem; esperança de ser comovido; de estar em grupo; de ter força para transmiti-lo; de ser exemplo; este é o único que vincula a condição do analfabeto a uma condição depreciativa e sob o signo da inferiorização, cuja voz parece ecoar dos discursos de até meados do século XX, pelo veto ao exercício do direito ao voto dos analfabetos, identificados, à época, como causa e não como efeito do atraso do país e motivo de vergonha, já que eram improdutivos e servis. Isto se alinha ao modo como Lourenço Filho, citado por Paiva (1983, p. 184), caracterizava o analfabeto como condição de alguém que vive numa

Minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura do nosso tempo.

Retomando o percurso dos enunciados que compõem as Pelejas, é possível observar que esse enunciado está próximo da fotografia de uma casa de madeira toda fechada, situada num aclive cujo horizonte é marcado pelo céu que, cartemizado, liga dois enunciados fotográficos: a casa de um assentamento, fechada, e as árvores secas do mesmo assentamento. Já Karina, ao atribuir sentido à fotografia da casa fechada relaciona-a àqueles que não estudam, *porque estão com a mente fechada, daí eles não têm vontade assim de se desenvolver, então eles ficam com a mente fechada [...] está tudo tão triste, tudo assim fechado, nem entra nada na mente nem sai*. Paradoxalmente, a própria Karina, diante desses sentidos, apresenta algumas possibilidades de deslocamento ou de desestabilização que emergem responsivamente de um sujeito que pertence a uma coletividade em que não há “lugar para uma mentalidade resignada e submissa. É aí que se encontra o terreno mais favorável para um desenvolvimento nítido e ideologicamente bem formado da atividade mental” (BAKHTIN, 2004, p. 116). É na interlocução que Karina centra a possibilidade de desestabilizar tais sentidos quando não se coloca numa posição resignada, dizendo que *o que ela [a casa] precisa é de alguém ir lá e abrir e assim é com as pessoas que não querem estudar e não querem fazer esforço...e daí é nós que temos que ir lá...tudo unido e fazer um convite...aí começa a abrir a casa com a gente dando um esforcinho... e se a gente não ir abrir ela não se abre sozinha...tem a precisão de ter alguém junto...precisa dos outros*.

Deste modo, Karina indica que nas interfaces da vida social e escolarizada estão implicadas relações de interlocução tramadas no cotidiano que não remetem à exclusividade de um ato cognitivo por parte somente daquele que se propõe a conhecer o mundo além de suas “cercas”. Karina se coloca não como uma “coisa muda” (BAKHTIN, 2003, p. 313), apartada da sua coletividade, mas como um sujeito que fala e responde, que implicada pode alterar o curso dos acontecimentos. Como todo enunciado é resposta a outros enunciados que já foram ou serão ditos, sempre dirigido a outro discurso ou sujeito, cuja réplica é parte da construção da resposta presumida por aquele que a proferiu e

que afetará seu enunciado, a fala de Karina é permeada por discursos constituídos pelo ato de compreender que amplia os saberes para as diversas experiências e relações, construindo outros sentidos para a casa que começará a abrir “*com a gente dando um esforcinho*”.

Nessa mesma perspectiva, Edi traz um enunciado que se configura como elo de sentido que amplia no grupo a compreensão de Karina *pra ajudar nesta foto da casa, eu vi assim ó, as nuvens que não ficam paradas. Se nem as nuvens aí desse céu não param, isso significa que nós também não devemos parar de estudar*. Paradoxalmente, o que permite que ela veja o movimento das nuvens é a imobilidade da casa. Assim, na mesma perspectiva que torna possível a produção de novos sentidos, o enunciado de Edi proporcionou, ao evidenciar a inesgotabilidade do diálogo, compreender que se abrem possibilidades face à presença do outro. O sujeito se faz presente e sobrevive unicamente na relação com o outro, ou melhor, pela “*precisão de ter o outro*”. É com esse outro que, mesmo sendo o sentido potencialmente infinito, atualiza-se “*somente em contato com outro sentido (do outro)*”. [...] Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade [...] Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão-somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Se, por um lado, esse enunciado conclama o grupo a referendar que o contexto discursivo da EJA parece estar marcado por um movimento do grupo em relação àqueles que só precisam “*é de alguém para ir lá e abrir [a casa]*”, por outro, é possível vislumbrar que o enunciado *assim é com as pessoas que não querem estudar e não querem fazer esforço*, refrata uma produção de sentidos sobre os sujeitos com pouca ou nenhuma escolarização que se reveste de uma compreensão histórica que atribui o “*não querem fazer esforço*” como responsabilidade individual e sem qualquer ligação com os determinantes próprios das relações sociais constituídas historicamente. Esse enunciado traz em sua trajetória uma concepção que identifica e justifica o analfabeto ou o sujeito pouco escolarizado com o atraso econômico e social brasileiro, tornado-o impeditivo do pleno desenvolvimento pretendido pelo processo capitalista. Enraizada à ideologia das culpas individuais, ela não desaparece de imediato nos enunciados dos sujeitos desta pesquisa, pois suas consciências se constituíram no ambiente em que ela é dominante. Essa significação, que reforça a desqualificação, vem marcada pelo poder e ganha uma dimensão diletante e humanitarista no pensamento de Miguel Couto,

reconhecido cientista, que disseminou ideias sobre o analfabetismo que perduram e ressoam até nossos dias. Conforme Paiva (1987, p. 99), o eminente médico apregoava que:

vencido na luta pela vida, sem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda a idéia de progresso; - o analfabetismo das massas seria a fonte da incompreensão, da indolência, da preguiça, chegando a afetar fisicamente os indivíduos;

Reenunciados por Karina, tais sentidos estabilizados deixam entrever nas vozes alheias que se reacentuam na voz própria dessa estudante de EJA, o que era - e é - a herança deixada entre outros por Miguel Couto e seus signatários acerca do que apregoava ser atributo do analfabeto. À época, essa proclamação legitimou e estabeleceu um consenso acerca dos sujeitos pouco escolarizados ou analfabetos que povoou questões da esfera educacional brasileira, servindo para mascarar uma análise mais objetiva daquela realidade política e social.

A casa fechada, em aclave, correlacionada a foto superior – as árvores secas – pode mostrar que o fechamento em si, o isolamento, produz a devastação, a morte, a não vida num mundo em movimento das nuvens ao alto. O horizonte vazio se reflete e refrata na casa fechada. Mas o ponto de vista sob o qual foi fotografada a cena, em que a casa fechada é colocada em evidência, permitiu que Edi escolhesse, para atribuir sentido a essa fotografia, um recorte específico: na frente da casa, no terreno, há flores que ali foram plantadas. Atenta ao pormenor e seu sentido de vida, Edi assim se manifesta: *fiquei assim meditando mais as flor que aparecem no retrato, olha o que que as flor fizeram: ela nasceu e cresceu...cresceu tanto que ela até floresceu e nós não é diferente, nós temos que estudar...estudar ate que nós aprenda. Eu acho que tem um significado da flor neste sentido que seria muito importante: quando ela floresceu, aí é que ela parou...não é diferente de nós que estudamos. Para nós estudar...estudar até que nós aprenda depois quando nós parar é pra gente ter os fundamento da EJA a gente vai ter aprendido alguma coisa[...]Nós vamos estudar até chegar onde nós precisemos nas nossas peleias. Não vamos parar, vamos fazer que nem a flor...vamos crescer.*

Ao dizer que as falas das companheiras a fizeram ficar “meditando”, Edi faz um recorte da fala do grupo a partir do seu

horizonte axiológico, priorizando e valorando “a educação continuada como exigência do aprender por toda a vida” (PAIVA 2006, p. 522). Atenta às vozes alheias que circulavam na atribuição de sentidos à fotografia em questão, Edi constituiu voz própria focando o secundário para dele extrair uma lição, tomando uma posição que não referenda um *eu* mas um *nós* que permite afirmar que a ideia de estudar se mantém porque vinculada a um coletivo no qual a flor se transforma como se transformam os sujeitos da EJA. Referindo-se à flor, ao dizer que “*creceu tanto que ela até floresceu e nós não é diferente, nós temos que estudar...estudar ate que nós aprenda*”, Edi faz uma referência para além da alfabetização, reconhecendo o “verdadeiro sentido da educação de jovens e adultos, [que] ressignifica processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, e muito menos da alfabetização” (PAIVA, 2006, p. 522). A fala de Edi nos remete ao campo dos direitos e não a uma educação de adultos vista como “ofertada” pelo Estado, mas àquela que é plantada num chão que não se sustenta na ampliação da oferta em diferentes e descontínuos programas para a EJA, mas sim para “*chegar até onde nós precisemos*”, “superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo” (DI PIERRO & HADDAD, 2000, p. 126).

Passando agora da fotografia da casa fechada ao céu da fotografia das árvores secas, pode-se ler, na sequência, o enunciado de Edi ao atribuir-lhe sentido: *desmatar aqui, nesta foto, né, tá tirando ... é o direito nosso, ele tá tirando dali uma sombra que ele possa se proteger, né, pode proteger a água, pode proteger uma criação, né, então ele está tirando o direito de si mesmo, né, é uma coisa dele mesmo e se nós também saímos da aula, nós estamos arrancando uma coisa de nós mesmo, que é uma coisa que amanhã ou depois nós podemos saber e crescer através da aula.*

Na perspectiva bakhtiniana, é possível considerar que é na esfera das relações sociais que os sujeitos atribuem sentido às palavras, afetando assim, dialogicamente, seus enunciados por fora e por dentro. Isto se refrata no enunciado de Edi, no qual há uma explícita vinculação do desmatamento com a negação aos seus direitos. Esse enunciado, a exemplo de outros, situa o sujeito como constituído e constituinte dos processos interativos dos quais participa. Ou seja, aquele que desmata *tá tirando dali uma sombra que ele possa se proteger, né, pode proteger a água, pode proteger uma criação, né, então ele tá tirando o direito de si mesmo* interferindo claramente no que atende suas próprias

necessidades, mas implicado socialmente. A atitude responsiva ativa desse enunciado está marcada por um discurso dotado de intencionalidade, “praticada por alguém situado” que destaca, conforme Sobral (2005, p. 20), o caráter de “responsabilidade” e de “participatividade” do sujeito “que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, à responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa”.

Nessa mesma perspectiva, Edi tece outra consideração sobre a mesma fotografia enfatizando que *essas árvores aqui que tá seca ... a árvore, ela não fala porque ela não tem oportunidade de falar, né, se ela pudesse falar, ela ia dizer, né, tirou meu direito de viver ... e se fosse os aluno, iam dizer então ... tirou, o direito de eu aprender e crescer na vida, de fazer o que eu queria, né?* Ao denunciar que *árvores secas não falam porque não têm oportunidade de falar*, Edi estabelece uma correlação-denúncia direta ao silenciamento imputado aos sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados do Campo. Essa denúncia dá lugar a efeitos de sentido constituídos em sua realidade imediata que refletem e refratam sentidos. Se por um lado enuncia o silenciamento que lhes é imputado, nega-o ao expressar o que as árvores – se fossem os alunos – diriam *se fosse os aluno iam dizer então ... tirou o direito de eu aprender e crescer na vida, de fazer o que eu queria*.

Esse enunciado-denúncia nega o que foi defendido por Celso Kelly, (apud Paiva, 1987, p. 267), quando se refere ao analfabeto como pessoas *incapazes*, porque “não imaginam, não se dedicam, não estimulam, não competem, não se aperfeiçoam”; vale dizer: são secos como as árvores por eles retratadas. Para além de imaginar e criar sentidos, Edi desvela os silenciamentos que tais discursos impõem às vozes dos analfabetos, ato histórico de expropriação, privando-os daquilo que lhes pertence por direito. Árvores secas, conforme Edi, não podem falar, mas sujeitos implicados se revestem de autoridade que explicita essa expropriação como poda ao que é fértil, ao direito de “crescer”. Um direito que não concretiza, pela suplência, pela certificação vazia ou pela migalha reclamada pelo ministro Muniz de Aragão, citado por Paiva (1987, p. 266), aos “ricos para que destinem parte do que lhes sobra ao resgate da dívida com os deserdados, assegurando-lhes o acesso à educação e à possibilidade de ascenderem socialmente”, mas se realiza como vida, como árvores que, mesmo secas e num lugar onde o desmatamento é evidente – tal qual a educação foi expropriada do campo –, têm energia em suas entranhas e podem intelectualmente se colocar no mundo, rechaçando, pela resistência

coletiva, os efeitos de sentido monologicamente instituídos sobre os sujeitos adultos que acessam à escolarização extemporaneamente.

Dando sequência à leitura dos enunciados fotográficos em interlocução com enunciados verbais do Cartema, encontramos, no sentido vertical da lateral direita, o enunciado: “*ser aquecido pelo estudo: ser corajosa*”. Esse enunciado emoldura três fotografias: a primeira delas é o pé de eucalipto com a vara escorada, já analisada; a segunda fotografia traz em sua forma cartemática uma composição que enquadra o solo sob duas perspectivas – galinheiro de bambu e uma ninhada de patos filhotes. E a terceira foto, que fecha a moldura do lado direito do Cartema, faz com a foto de dois barcos que ladeiam o deck, a entrada para o segundo bloco cartemático, aqui denominado “travessias”. Contudo, antes de passar à análise dos enunciados verbais e fotográficos que compõem as “travessias”, volto a analisar o segundo par de fotos, que coloca em evidência o solo.

Dentre todas as 18 fotografias que compõem este Cartema, essas duas são as únicas cujo enquadramento se volta especificamente ao solo, para nele retratar animais domésticos que compõem, conforme Jéssica, juntamente com “*as nossas roça os meio de sobreviver*”. Enquanto a fotografia próxima do emolduramento verbal recorta o enquadre, conforme Edi, “[n]um bando de patinhos” que parecem se deslocar para dentro de um barraco construído em bambu e lona preta, a outra, ao guardar um distanciamento do solo, amplia o campo de alcance e enquadra parte de um galinheiro construído em bambu, colocando em evidência um galo que parece deslocar-se do interior do galinheiro para fora. Do ângulo pelo qual tais cenas são retratadas, o foco de análise se volta para aquela do “*bando de patinhos*”, assim significada por Edi: *nós somos esses patinho da foto aqui, nós estamos sempre reunido, pra catar as sementinha... de comer sempre junto, eles saem pra dar esse cantinho deles junto, eles voam junto e eles sentam junto, sempre unido, né? E nós do EJA não somos diferentes dos patinhos, nós temos que estar sempre unido pra que um dê força pro outro, dentro da nossa aula, né, na nossa sala de EJA nós podemos se reunir, por quê? Na verdade, são todos os alunos saindo de dentro do bambuzeiro, então nós se reunimos todos lá, né, Assim, uma comparação: nós estamos lá reunido, nós estamos estudando e junto com os estudo, nós estamos trocando ideia sobre os problema de nós tudo e aprendendo um com o outro, né?*

Em seu enunciado, Edi explicita que reconhece a escolarização para a EJA como um espaço enunciativo em que se concretizam relações sociais que se revelam pelas e nas interações verbais, sejam elas faladas, escritas, fotografadas ou gestualizadas, que podem ser assim refratadas *pra catar as sementinha [...] comer sempre junto [...] voam junto e eles sentam junto. [...] assim uma comparação [...] nós estamos estudando e junto com os estudo, nós estamos trocando ideia sobre os problema de nos tudo e aprendendo um com o outro [...] administrar assim... para onde queremos dar seguimento dos nossos voos*, de modo a enfatizar a necessidade de estarem, no assentamento, sempre coletivamente organizados.

O recorte de tal enunciado verbo-visual permite evidenciar a interação da fotografia com a palavra que, intermediada significamente pela cena antes registrada, atualiza e estabelece novos elos em sua produção de sentidos, remetendo à afirmação bakhtiniana de que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2004, p. 112). Ou seja, o que organiza e direciona o que cada sujeito exprime está situado no exterior e necessariamente apoiado “nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2006, p. 10) que materializam na linguagem a sua visão de mundo, do outro e de si mesmos.

Esse enunciado fotográfico provocou Edi a exprimir que reconhece na EJA a condição de aproximar sujeitos que ativa e responsivamente, *uns* com os *outros*, interajam não só como estudantes da EJA, mas como sujeitos que por estar vivendo têm um porvir e, portanto, são inacabados (GERALDI, 2003, p. 45). Com essa posição exotópica de Edi e em consonância com o mesmo autor, é possível compreender que *trocando idéia sobre os problema de nós tudo e aprendendo um com o outro*, refere-se a uma noção de todo que tem um acabamento, mas não um fechamento, e porque dialogicamente situado abre-se a novas significações onde “o todo acabado de sua vida o ‘eu’ não domina. Por isso o mundo da vida é um mundo ético, embora a vida possa ser vivida esteticamente” (GERALDI, 2003, p. 43). É o outro que, em cada situação enunciativa, torna cada acabamento, em sua provisoriidade, compreensível; e, com suas Pelejas, alavancam do passado um presente no presente porque coletivamente constituído e constitutivo, ou seja, “tempos” de sujeitos responsáveis por seus próprios atos. Na perspectiva bakhtiniana, é essa condição de ética que

ORGULHO DE:

SE LIBERTAR DO ESCURO

FORÇA DE TRANSFORMAR



SER AQUECIDO PELO ESTUDO:
SER CORAJOSA

SER EXEMPLO

ESPERANÇA DE SER COMOVIDO
C Nossos Estudos

ESPERANÇA DE SER COMOVIDO
C Nossos Estudos

fundamenta as interações enunciativas, é ter como pressuposto que me constituo pelos enunciados do outro, sejam eles enunciados verbais, gestuais, escritos e/ou fotográficos, assim como constituo o outro com meus enunciados, sejam eles enunciados verbais, gestuais, escritos e ou fotográficos.

Com isso, dando continuidade à análise, mas sempre dialogicamente, passamos das pelejas – o presente do passado – onde dialogaram, do presente para com o futuro e estes, com o passado e, emergindo de uma cadeia discursiva, firmaram os elos significativos do presente entre o antes e o depois, constituindo relações de sentido “inter-temporal”, a seguir vistos do e pelo presente em suas travessias.

5.2.2 As Travessias em enunciados fotográficos e verbais

Travessia: 1. Ação ou efeito de atravessar uma região, um continente, um mar etc. 2. Ato de negociar ou vender na clandestinidade gêneros alimentícios ou outras mercadorias. 3. Caminho longo e ermo. 4. Caminho percorrido pela embarcação em seu deslocamento entre dois pontos da superfície da terra (HOUAISS, 2001, p. 2758).

O *caminho percorrido, longo e ermo* dialogicamente se reflete e se refrata nas travessias para destas construir uma nova significação. Tomada como trajetória discursiva, a Travessia se sustenta e alavanca, pela realidade objetiva das moradias, das árvores, do longo caminho percorrido até a “terra conquistada”, permitindo exotopicamente, pelo já-dito, no presente do presente, exprimir pelo que esses adultos do Campo lutam coletivamente. A Travessia, como memória de futuro, torna possível signicamente, em sua materialidade objetivada *entre dois pontos* - pelos quais tanto se chega como se sai: pontes, barcos, mirantes, mar e avião - construir a imagem que segue: cada um dos sujeitos de pesquisa se colocados sobre as Travessias – presente do presente – podem ver das Pelejas de onde se veio – presente do passado – e buscar no que se quer, pela atualização desse presente, a condição do vir-a-ser como futuro. O tempo das Travessias é o tempo em que esses sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados podem estar vislumbrando, pelo presente, o futuro que, tal qual as margens que acolhem a cabeceira de uma ponte, os une, por um lado ao passado e, por outro, ao futuro. É

com os pés nesta temporalidade que se dá continuidade à trajetória eleita para situar o caminho de análise deste Cartema.

E assim, chegamos às últimas 10 fotografias, emolduradas pelos 4 últimos enunciados verbais que compõem as “Travessias”, as quais, ao serem sucintamente apresentadas a seguir, têm seu lastro no presente do futuro. Partindo da foto central, e associando-a ao enunciado-título “orgulho de”, é possível ver um dos sujeitos de pesquisa sobre um deck entre dois barcos, com parte da paisagem da Lagoa da Conceição ao fundo. À esquerda dessa foto, um avião retratado do alto e através de um vidro na pista do aeroporto de Florianópolis. O enunciado verbal “*ser exemplo*” é o que emoldura essas duas fotografias. A ponte Colombo Salles está presente em três fotografias compostas de tal modo que o encontro das suas três cabeceiras formou uma das convergências fotográficas testemunhas desta composição como Cartema. À esquerda dessas três fotos cartemizadas, onde se vê a ponte por três diferentes ângulos o grupo de sujeitos de pesquisa foi retratado na praia do Campeche. Acima desta, outra foto numa perspectiva tendo ao fundo a ponte Hercílio Luz, registrada em três diferentes ângulos arranjados de maneira a formar uma linha horizontal à esquerda da foto central. Vê-se que essa linha horizontal teve como preocupação o encontro das três fotografias da mesma ponte, indicando seu possível alongamento. Retratado ao centro deste último conjunto cartemizado está o grupo envolvido na pesquisa. Estabelecendo contato pelo céu com uma das três fotografias da ponte Hercílio Luz, visualizam-se dois dos sete sujeitos de pesquisa no mirante da Lagoa da Conceição. À esquerda do Cartema entre a última foto da ponte Hercílio Luz e uma da ponte Colombo Machado Salles, colocada como base do Cartema, pode-se ler, pelo presente o futuro, escritos em enunciados verbais: “*força de transmitir o conhecimento; estamos no EJA em grupo e esperança de ser comovido c nossos estudos*” emoldurando o Cartema.

O ponto de vista pelo qual cada enquadramento fotográfico foi produzido guarda, nesse conjunto de dez fotografias, um elo discursivo que institui e costura dialogicamente, entre pontes, barco, mirantes, avião, céus e mar uma singularidade. Essa singularidade faz sentido se esses elementos, registrados fotograficamente, forem tomados como condição material de um elo discursivo que liga e leva de uma parte a outra, tendo como possibilidade a travessia onde também “cruzam-se no presente [deste] discurso, o passado trazido pela linguagem e a memória de um futuro possível construído através” (GERALDI, 2002, p. 21) dos enunciados verbais que emolduram o Cartema.

Diferentemente dos discursos que no presente exprimiram o passado – as Pelejas –, essa unidade discursiva do presente no presente parece exprimir em enunciados cada uma das experiências que, antes individuais, passam, neste conjunto das Travessias, à condição de coletivas. Já numa condição de grupo, o presente do presente, o discurso encontra um fio condutor que não é individualizado, mas que traz, em todos os enunciados, a travessia como uma mesma particularidade e num mesmo fio dialogicamente constituído, cujo sentido exprime e realimenta coletivamente a contrapalavra, ou melhor, a vez e a voz dos sujeitos de EJA do Campo. Na composição do conjunto de fotografias das travessias, o presente do passado sugere uma compreensão ativa responsiva sobre o sentido da escolarização onde foram cartemizados em enunciados fotográficos e verbais dois ‘céus’ e oito ‘elementos’ cuja função é transportar, atravessar ou mesmo transferir pessoas, seja pelo mar, terra ou ar. Assim, a travessia pode ser tomada como memória de futuro constituída pelo processo coletivo do grupo de sujeitos de pesquisa que não só a descrevem fotograficamente, mas que nela responsivamente se reconhecem e a interpretam, pois conforme Edi *ela significa a ligação, a união...força, ela juntou nossas força para nos chegar ate aqui...se não tivesse a união da ponte nós estava um pra lá e outro para cá.*

Os enunciados fotográficos e verbais desse conjunto trabalham no presente do grupo, como uma alavanca que pelos já-ditos no/do presente do passado – pela memória discursiva - das pelejas com suas casas, árvores e terra, alavancam, num horizonte de possibilidades, um presente do futuro que se quer com *orgulho; com liberdade; com conhecimento; com esperança de ser comovido; com o grupo; como exemplo; pela coragem; pelo aquecimento do estudo.* Essa condição do presente como memória de futuro - sempre em processo - está materializada pelas pontes, mar, mirantes, avião e barco como elementos que significamente unem o que estava separado, mas que também podem separar o que estava unido, num movimento que permite a contrapalavra enunciada por Izabel e Edi: *esse nosso estudo vai levar nós em frente [...] cruzando o mar nós passamos para o lado de cá dos estudos ... daí essa ponte vai ser bem pequeninha para nós passar.* A memória discursiva traduz-se, conforme Izabel, na luta e na garra do presente em direção a um presente do futuro que pode não se saber qual seja ou qual se queira, mas onde certamente há o que se quer.

A cena registrada nas fotografias, que percorre um caminho que se inicia pelo barco, pontes e sujeitos, compõe, a partir da foto do barco

até a foto de dois dos sujeitos de pesquisa no mirante da Lagoa, um semicírculo constituindo o conjunto destas últimas 10 fotografias. Assim, é possível dizer que o conjunto desses enunciados fotográficos e verbais confere sentido à palavra Travessia, cuja análise a seguir ocorrerá levando em conta o contexto enunciativo do próprio conjunto travessia, ora cartemizado, e não as fotografias ou enunciados verbais tomados de modo individual. Contudo, apesar de guardar a mesma singularidade quanto ao sentido travessia, exceção será feita à foto central. Esta será analisada como primeiro enunciado fotográfico desta seção, destacando-a em relação aos demais enunciados fotográficos, trabalhados posteriormente, com o intuito de guardar estreita relação e coerência com a sequência eleita pelo grupo que, concomitantemente à atribuição de sentidos, foi dispendo e compondo, com base nessa sequência, os demais enunciados fotográficos e verbais cartemizados.

A fotografia escolhida pelo grupo para compor o centro do Cartema foi produzida na última parada do passeio do grupo por Florianópolis, no lugar mais alto de todo o percurso. No Mirante da Lagoa da Conceição é retratado o grupo de sujeitos de pesquisa em círculo, de mãos dadas para o alto. Apesar de não ser um dia ensolarado, foi possível ter um alcance visual de grande parte da Lagoa e lembrar o mar no qual a maioria dos sujeitos de pesquisa entrara pela primeira vez. Naquele momento, Tani assim se pronunciou: *as vista da gente vai até o fim do mato ... onde começa as águas que nós entramos lá embaixo?*. Nesse passeio em que a foto foi produzida, não havia o intuito de produzir enunciados fotográficos, a exemplo das fotos produzidas em seus locais de origem, como resposta a uma questão de pesquisa, mas sim como enunciados-resposta aos seus próprios interesses de registro.

Isso posto, é importante observar que, em especial para esta foto, o grupo solicitou um terceiro que fizesse a tomada fotográfica, organizando-se em conjunto e, conforme Karina, dando-se *“as mãos para mostrar depois que nós estamos unidos”*. Segundo Jéssica, no momento de *“tirar o retrato”*, o grupo mostrou um interesse peculiar em relação à pose escolhida para o registro daquilo que era vivido pelo grupo. Para tanto, subverteram a formação das poses para as fotos de registro em grupo que, normalmente horizontalizada, é produzida com parte do grupo em pé olhando para o fotógrafo, e outra parte agachada, mas também de frente para o fotógrafo. É importante notar que a posição do fotógrafo, determinada pelo grupo a ser fotografado em círculo, não privilegiou uma ou outra pessoa, mas uma composição que

fosse revestida do sentido, posteriormente atribuído por Karina àquela pose fotografada: *mostrando que através do grupo do EJA do MST, aqui tudo reunido, é que nós podemos ter as forças de continuar nossas pelepas*. Compõem esse enunciado fotográfico, como sujeitos de pesquisa, Edi, Karina, Marta, uma bolsista que acompanhou o passeio, Tani, Izabel, Jéssica, Denis e esta pesquisadora. Assim, a significação atribuída pelo grupo à fotografia parece incluir aqueles que estão no lugar da instituição que tem lugar no saber instituído. O todo vai “*ter as forças de continuar nossas peleia*”.

Durante o trabalho de livre inspiração no grupo focal, e especificamente no processo de seleção das fotografias para compor o cartema, a escolha de Edi recaiu, como já visto, sobre a fotografia ora analisada, ao propor ao grupo: *Agora eu quero um auxílio para falar desta foto, esta foto, que não é minha, é a foto do grupo de nós tudo unido. Então quando nós tiramos essa foto lá foi como um planejamento dos fundamentos da EJA lá pra nós, nos nosso assentamento né! O que que nós junto podia dar de fundamento para essa foto? Eu queria que nós desse, que vocês agora me ajudassem para dá a nossa opinião com nós tudo junto*.

Ao chamar seus companheiros a atribuir sentido à fotografia do grupo, o enunciado de Edi remete a uma esfera de domínio compartilhado, ou seja, já está posto que cabe à sua coletividade o legado mantenedor das conquistas feitas e a serem constituídas no âmbito da EJA, exprimindo uma compreensão, na perspectiva bakhtiniana, de que “O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo” (BAKHTIN, 2005, p. 180). Na concepção dialógica, importa não uma palavra, um chamamento ao compartilhamento, mas sim a circulação discursiva na qual a diferença reside na entoação que lhe dá sentido “como um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências” (BAKHTIN, 2005, p. 87). Assim, Edi coloca em relevo os pilares que Bakhtin (2003, 2004) tem como fundamentais à sua teoria: alteridade e dialogismo. Assumindo um princípio bakhtiniano, pode-se dizer que o reconhecimento do *eu* não se dá no plano individual, mas sim no social e que, como tal, faz e é parte de uma realidade, marcada por determinado contexto histórico. Sob essa perspectiva, a alteridade – condição do que é outro, do que é distinto – passa pelo princípio de que é no reconhecimento do outro e pelo outro que os indivíduos nascem e se constituem como sujeitos. Assim, esse sujeito, imerso pelas e nas múltiplas relações dialógicas “e dimensões da interação socioideológica,

vai se constituindo, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas” (FARACO, 2003, p. 80). Com seu pedido de “*ajutório*”, Edi enuncia um sujeito, “sujeito” do conhecimento, não como alguém *mudo, monológico* (BAKHTIN, 2003), mas antes porque Edi se considera, ao considerá-los, que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Esse chamado de Edi ao grupo os inscreve como sujeitos de inter-relações implicados num acontecimento enunciativo que vem marcado pelas condições e circunstâncias onde palavra e contrapalavra são constitutivas de sujeitos que assim se reconhecem porque respondem e interagem um com o outro, e por isto dialogicamente constituídos. O espaço da contrapalavra está posto e Edi, inversamente aos enunciados que historicamente se esforçaram por silenciar as vozes que lhes fossem alheias, enuncia possibilidades que apontam para uma produção de sentidos onde se compreende que “não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (BAKHTIN, 2003, p. 382). Compreendida bakhtinianamente, essa enunciação de Edi, ao convocar o outro, não é tomada como um ato individual, mas antes como acontecimento dialógico entre sujeitos que buscam os *fundamento da EJA lá pra nós, nos nosso assentamento*.

Dialogismo e alteridade requerem que a busca pelo sentido marque sua condição de existência em solo onde o compartilhamento, a coletividade sejam/estejam eventificados, ou seja, sua condição de existência é marcada pelo acontecimento da e na relação com um *outro*. Com seu enunciado instaurado verbo-visualmente, Edi refrata o postulado bakhtiniano em pelo menos duas possibilidades: de que o sentido não se atualiza sozinho e, portanto, não se produz sozinho, pois procede de sentidos que já o antecederam, “mas pode atualizar-se somente em contato como outro sentido (do outro)”; e de que “não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 382). Portanto, não há linguagem sem um outro para quem o discurso se orienta e ao qual responde, ou seja, todos os enunciados são resposta aos que já foram ditos, estão sendo ditos e ainda serão ditos.

Na continuidade da atribuição de sentidos ao mesmo enunciado fotográfico, Karina diz que *sozinho ninguém faz nada, mas junto com o grupo e a ajuda do EJA nós podemos levantar nossos estudos e aprender cada vez mais no ensino e cada vez mais entrar nos*

conhecimentos que nós não conhecia. Este enunciado verbal de Karina se mostra como uma réplica viva ao silenciamento imposto aos sujeitos da EJA, dando indícios de que entre os “já-ditos” e a resposta futura há a presença de um outro que de própria voz, porque provém da voz social, diz: *sozinho ninguém faz nada*. Essa inextricável relação eu-outro a qual refere-se Karina encontra ressonância em Bakhtin (2005, p. 180), pois para ele

uma pessoa que permanece a sós consigo mesma não pode dar um jeito na vida nem mesmo nas esferas mais profundas e íntimas de sua vida intelectual, não pode passar sem outra consciência. O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo.

Assim, ao atribuir sentido ao enunciado fotográfico, Karina parece sugerir que nossos gestos, olhares e palavras acerca do mundo, só são nossos porque há outros com relação ao qual o nosso adquire ou alcança sentido. Importa salientar ainda a pluralidade apontada para o outro: o outro que compõe o grupo – nós alunos de EJA – e o outro referenciado como EJA – o PRONERA, a pesquisadora – que ajuda, que sendo externo se faz interno, vem participar do “nós”. Pensando o sujeito coletivo ou diferentes culturas, é o contato entre *um* e *outro*, entre uma e outra que enriquece a experiência humana pelo aprender e ensinar com o *outro*, de possibilidades que um grupo ou uma cultura em si não gesta sozinha.

É nesse processo e incompletude, “alteritariamente” constituído, que o sujeito, com as marcas impressas em seu discurso, carregadas pela sua historicidade, estabelece, com e no mundo, a história da sua própria atuação no mundo. É nessa relação entre o mundo e o homem constituído significamente e, portanto, marcado pelas estruturas sociais, que os sujeitos se constituem dialogicamente num espaço marcado pela heterogeneidade de diversas vozes. Nessa perspectiva, o enunciado verbo-visual de Karina acima colocado converge novamente com o entendimento de Bakhtin (2003, 2004) no que diz respeito à noção de sujeito: ele é o que as suas condições de possibilidades lhe permitem, mas sendo um ser ativo, eticamente comprometido e responsável por suas ações e decisões, é um ser de resposta que toma uma atitude responsiva perante sua coletividade: “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Denis demonstra aderir ao que estava sendo proposto por Edi e Karina ao se pronunciar em relação ao enunciado fotográfico: *é um dos lugares que nós viú, que nós resolvemos tirar junto, para mostrar então que é uma união muito grande, nós se lembrava de bater as fotos tudo junto, eu acho assim que é pra quando nós chegar no assentamento, nós tem que fazer a mesma coisa, né, fazer crescer, não descer... ter força pra subir pra um dia chegar aqui no alto mais companheiro, né?.* O enunciado-resposta de Denis ao enunciado fotográfico explicita que a proposta de Edi ao grupo não era de quem aguardava uma compreensão passiva, que apenas dublasse sua própria proposta ao grupo em voz alheia, mas sim a de que houvesse, por parte dos seus companheiros de EJA, uma implicação para uma EJA que faz sentido a cada um deles e ao coletivo no qual estão inseridos.

O enunciado verbal de Edi conduz à esfera da produção de sentidos e, em continuidade aos efeitos provocados, ela assim se pronuncia: *Quando a gente tirou essa foto aqui pelo fundamento de um planejamento de amor, coragem, força e mostrando que através do grupo do EJA do MST, tudo reunido é que nós podemos ter as forças, junto com os nossos professor do EJA e crescer como nós crescemos quando levantamos nossas mãos para cima... nós podemos levantar os nossos estudos através da força do grupo através da força dos professor do EJA é que nós podemos ter essa garra essa firmeza de dizer não! Não vamos parar outra vez, o MST está com nós. O EJA está com nós, ele está nos incentivando, nós queremos nos levantar, como demonstra os nossos braços com o esforço de estar agarrando um ao outro para que nós possa vencer, estudar e lutar pelo EJA o quanto tiver precisão.*

Esse enunciado de Edi fala de um sujeito constituído pela constância de uma escolarização que vem marcada pela interrupção e pela precariedade, tanto de acesso quanto de permanência na escolarização – *Não vamos parar outra vez* – e pelas lutas dos sujeitos e do MST para manter as conquistas neste coletivo. Ao enunciar que aqui *é tudo reunido é que nós podemos ter as forças*, Edi evidencia que são os próprios sujeitos da EJA, marcados pelos traços discursivos que os constituem responsabilmente, que esse tipo de escolarização, apesar das várias interrupções, parece só poder se constituir a partir da força e pela força do coletivo que torna possível auscultar a voz da resistência: *Não vamos parar outra vez, o MST está com nós. O EJA está com nós, ele está nos incentivando.* E a possibilidade de sucesso dessa mesma escolarização está expressa no enunciado fotográfico, retomado verbalmente: *como demonstra os nossos braços com o esforço de estar*

agarrando um ao outro para que nós possa vencer, estudar e lutar pelo EJA quanto nós tiver de precisão.

Como um sujeito na perspectiva bakhtiniana, Edi mostra ser impossível e inconcebível pensar uma EJA independente das relações que a ligam a um outro sempre ancorando a consciência na palavra do falante, portanto, um sujeito situado. Essa compreensão rompe com a concepção de sujeito focada na polaridade do *eu* e do *outro* – que nos termos desta pesquisa é marca da concepção oficial de escolaridade - circunscrevendo esses sujeitos da EJA num espaço discursivo que requer exotopicamente o outro como constitutivo do *eu*.

É na relação que os estudantes de EJA contemplam e interpretam a sua escolarização de um lugar que só eles, exotopicamente, podem ocupar e ver-se como um outro que objetiva sua condição de estudante. Graças ao distanciamento propiciado por esta pesquisa, que confere ao estudante de EJA o excedente de visão em relação ao professor e a seu próprio estatuto de estudantes, é que o *como-ver* do primeiro para com o professor explicita as duas diferentes posições que são mutuamente constitutivas. É nessa condição que se torna possível uma compreensão dialógica, que se realiza o confronto, e não a fusão, da voz do estudante em relação a quem, naquele momento, é exotopicamente o seu outro. Pensar sobre o que se exige o distanciamento exotópico construído pelo processo de reflexão, o que na escola ou na pesquisa encontra auxílio na figura do professor.

Edi, em sua condição de ver de fora a função do professor de um modo que ele nunca se verá e que lhe permite uma apreensão singular para além do que ele próprio veria, ao atribuir com sua contrapalavra, um sentido ao enunciado fotográfico ora em análise, assume alteritariamente sobre esse ser-professor uma visão peculiar, assim se pronunciando: *se a pessoa, a gente vê assim, se a pessoa não comover o coração através do que ele tá fazendo com amor, né, ele nunca vai saber é como ele levar em diante o trabalho e poder ter um resultado, né. O trabalho de dizer ‘nossa, mas ó, o fulano também é dedicado no meu trabalho, mas eu, né, como professor, to conseguindo fazer, né que, é ... comover o meus aluno, né, então meus aluno tão comovido com meu trabalho porque eu comovi eles, então eles tão aprendendo’ então no caso de um não comover o outro né ... se um vai embora, como é o caso da nossa professora, o outro já não comoveu né? cada vez mais a gente também iria dizer ‘nossa, a minha professora, né, ela é excelente, ela conseguiu comover a força da gente no estudo’ porque agora que eu*

quero, eu vou aprender porque fui comovido pra aprender assim de estar junto pela amizade...

Enlaçada tanto pelo enunciado verbal quanto fotográfico aqui cartemizados, a palavra *comover* ganhou relevância por ter sido referida pelos sujeitos de pesquisa. Essa palavra refrata e reveste, na voz do estudante de EJA, o ser professor num horizonte de possibilidades e de expectativa que se refere não à sua atuação didático-pedagógica, mas que a supera, fazendo foco na incompletude, mutuamente constitutiva, do ser professor pela contrapalavra do estudante.

A valoração atribuída pelo estudante ao professor “é condicionada pela singularidade e pela insubstituíbilidade” (BAKHTIN, 2003, p. 21) da peculiaridade da sua função e olhar no mundo, onde à função do professor parece ter sido atribuído um sentido verbo-visual pelo estudante de EJA do Campo, que o coloca enunciativamente sustentado num agir que necessariamente se constitui pelo *como-ver*. Esse *como-ver* explicita que o estudante vê o professor de uma forma que ele próprio não se vê. “Este ‘acontecimento’ [...] mostra a nossa incompletude e constitui o outro como único lugar possível de uma completude impossível” (GERALDI, 2000, p. 8). Para esses estudantes de EJA do Campo, só faz sentido ser estudante numa relação de completude mútua, pois fora dessa relação de mutualidade constitutiva que *como-ver*, nem professor nem estudante, podem existir, conforme o enunciado de Edi: *eu, né, como professor, se estou conseguindo fazer o trabalho né que, é ... comover o meus aluno, né, então meus aluno tão comovido com meu trabalho porque eu comovi eles, [...]*.

Ao tomar para si uma “palavra alheia”, - *eu, né, como professor, se estou conseguindo fazer o trabalho né que, é ... comover o meus aluno* – Edi transforma-a em “palavra própria” ao assumir como sua a voz do primeiro, e a reenuncia, mas já constituída pela sua reação-resposta: a de um estudante de EJA que, numa perspectiva ética, compreende o professor como responsável pelos seus atos, tanto quanto, responsivamente, se coloca no lugar do professor - *então meus aluno tão comovido com meu trabalho porque eu comovi eles*. Edi indica que entre estudantes e professores de EJA do Campo é possível um mútuo *como-ver* que alinhe os projetos discursivos, chamando como parceiro o professor para estar junto nessa travessia, alinhando e situando responsivamente os discursos de *um* para com o *outro*.

Só nesta perspectiva, é possível quebrar a lógica dos rituais escolarizados – formalizada estruturalmente por bancos

individualizados, onde cada estudante em situações de sala de aula parece contemplar e submeter-se à vigilância e ao isolamento daquele que está próximo, criando empecilhos ao compartilhamento dos saberes na relação com o *outro*. Deste modo, é como se olhares e escuta, restritivamente, tivessem somente uma possibilidade: a de estarem fixados “num” professor que, à frente de um grupo de estudantes, tem o saber, e o saber que pode ser compartilhado não é reconhecido como condição.

Toda esta prática escolar é negada com a afirmação de Edi: um comove o outro, e os lugares do “um” e do “outro” podem ser ocupados por professor e estudante, e simultaneamente! Ao afirmar que *se um vai embora, como é o caso da nossa professora, o outro já não comoveu né?*, ela demonstra a compreensão de que o estudante também comove e que a relação pedagógica não tem sua força num dos pólos, mas precisamente no intervalo entre eles, onde tudo acontece.

Com Bakhtin (2003, 2004), é possível compreender que em qualquer situação de interação os interlocutores – aqui estudantes em relação aos professores – necessariamente assumem posições tanto sobre seu próprio dizer quanto em relação ao dizer do outro sempre marcados “pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2004, p. 44). Quem toma a palavra, assim como Edi, espera uma contrapalavra do interlocutor que, por seu turno, o faz mediante determinada posição social, tomando, por sua vez, como “*fundamento*”, um horizonte social apreciativo que ao ser constituído o constituiu. O enunciado de Edi evidencia, assim, a importância do destinatário, valorando “de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada” (BAKHTIN, 2003, p. 306).

O enunciado de Edi, da sua condição exotópica, coloca em evidência novas possibilidades e funções, não só para a EJA, mas para a escola como um todo, que é a de se *como-ver*, ser movido não pelo conhecimento estabelecido na forma de um saber enclausurado que se dirige para “perguntar ‘ensinar o quê’”, mas antes tomar o *como-ver* para perguntar “ensinar para quê” (GERALDI, 2008, p. 130). O enunciado verbo-visual de Edi preserva ressonâncias de diferentes já-ditos que ao mesmo tempo anunciam e antecipam outros ditos, marcando uma posição axiológica que, sob as condições do passado constitutivo da EJA, dá elementos para no presente do presente emoldurar a constituição de um futuro que, pela resistência de um coletivo, se nega a assumir que sujeitos analfabetos ou pouco

escolarizados possam ser “o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime” (Miguel Couto, apud. PAIVA, 1987, p. 28). Contrapondo-se a essa concepção que imputa ao analfabeto ou aos sujeitos pouco escolarizados um horizonte social que os coloca na sociedade sob o signo da inferiorização, a contrapalavra do MST, na fala de Vargas (2005, p. 180) diz que “a EJA é uma grande possibilidade de crescimento dos sujeitos e uma descoberta em meio a grandes desafios[...] sobretudo para aqueles que se percebem socializando o que sabem com os outros sujeitos de convívio e companheiros de luta”.

Essa interação responsiva na e pela coletividade alargou a relação com que os sujeitos de pesquisa se *como-veram* e foram *como/vidos* pela escolarização. A palavra alheia, trazida pelo MST, se torna palavra própria quando o estudante de EJA mostra que o sentido da escolarização não se encontra nela mesma, mas sim nas condições enunciativas que a constituem como um signo onde o *como-ver* ganha outros sentidos pela resistência dos sujeitos, onde o *eu* e o *outro* se reconhecem responsivamente, o que implica, necessariamente,

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que deste meu lugar se descortina fora dele (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Na situação de interação, o discurso de Edi não refrata só o seu excedente de visão em relação à prática docente, mas a toda a sua compreensão/ação de que a materialidade do mundo nos é apresentada povoada de sentidos, de vezes outras tanto quanto nós a apresentamos ao outro povoada porque intermediada significamente. A mutualidade constituída responsivamente na relação estudante professor, exemplificada no recorte deste *como-ver* coloca em evidência não só a complexidade dessa relação, mas também a necessária co-autoria complementar “isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode contemplar-se” (BAKHTIN, 2003, p. 22).

A posição exotópica da alteridade de Edi nos remete bakhtinianamente à questão da ética que se desdobra na ética pedagógica, que não pode ser tomada como um conjunto de regras sociais que existem *a priori*, ou independente dos sujeitos que historicamente a instituíram. O agir humano, ancorado na perspectiva de uma ética responsiva, tem na estética a sustentação que alavanca a produção dos sentidos como unidade entre a ética e a estética. Especificamente no recorte a seguir, Edi explicita uma ética possível entre professor e seus estudantes ao enunciar a necessária mutualidade na construção do sentido: “*então meus aluno tão comovido com meu trabalho porque eu comovi eles*”. A ética que Edi propõe é uma ética que fala de uma consciência na qual constituo o meu olhar com e sobre o mundo, pelas palavras, pelo tom valorativo, pelas imagens produzidas, enfim, pelos enunciados do outro que se fazem discursos e dos quais e pelos quais, ao me constituir, constituo o outro com meu olhar, minhas palavras, o tom valorativo que a elas atribuo, as imagens que produzo, enfim, pelos enunciados que se fazem o meu discurso e diante do qual os sujeitos reagirão responsivamente.

Nesses termos, e na perspectiva que Edi apresenta, a produção de sentidos está amalgamada às vozes-ideias (BAKHTIN, 2005, p. 89) que reverberam do passado instituindo o presente e as vozes-ideias do futuro onde ela – estudante de EJA – se situa para que o outro – professor – em interação como parte constitutiva da produção de sentidos reconheça que a escolarização

não acontece só na escola. É um processo bem mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizagens por excelência. Mas a luta pela escolarização dos sem terra é fundamental: além de tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação de sujeitos da transformação social e da conquista da dignidade humana (CALDART, 1997, p. 39).

Dando continuidade à análise dos enunciados verbais e fotográficos, há que se salientar nas paisagens desta seção, além da foto central no mirante da Lagoa, um recorte analítico cujo foco vai desde o barco até a foto da dupla no mirante. Esses enunciados fotográficos, especialmente, conferem sentido às Travessias. Conforme Edi, ao

atribuir sentido à fotografia dos dois barcos ancorados no deck, é atravessando de barco que *“dá para chegar onde nós queremos e precisamos, junto, unido, embarquemos junto, desembarquemos juntos”*. O enunciado de Edi em relação ao barco, tanto quanto o de Marta em relação ao avião, traz em si dois pontos que convergem: o primeiro reapresenta o que já foi visto em enunciados anteriores, a coletividade concebida numa dimensão político-social, como possibilidade da existência, na perspectiva da escolarização da EJA nos assentamentos. Nas palavras *“junto, unido”*, se pode inferir uma prerrogativa presente na voz do MST, constituída com base numa concepção de homem como ser coletivo para cujo foco, pela voz de Edi, cada um dos sujeitos, comparece ou está presente com sua ideologia e em seu próprio entrecruzamento de vozes. Na voz de Edi, *“chegar onde nós queremos e precisamos junto, unido”*. Tal, só é possível numa dimensão que tem sentido, ou constitui efeitos de sentido numa perspectiva que referenda a autoria coletiva. É, portanto, uma prática política que se constitui num tencionamento para que a realidade se transforme em práticas educativas na perspectiva dos sujeitos que a constituem. Esse enunciado de Edi retoma um dos pontos que, conforme Caldart (2000, p. 130), caracteriza o MST como

coletividade já com uma certa cultura organizativa, quer dizer, seus princípios, valores, ideário, mística, não são uma invenção dos sem-terra do MST, mas sim fruto da disposição que tiveram de aprendê-lo com outras organizações e movimentos da história da humanidade.

Outro ponto que caracteriza o MST é um enunciado-denúncia que coloca em evidência o eterno recomeçar da EJA e que é aqui objetivado verbo-visualmente de que não basta somente oportunizar programas esporádicos de alfabetização, mas antes é necessário viabilizar a aplicação das mudanças apregoadas e assim vinculadas à compreensão do processo educativo

que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e a construção desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam: a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas. (MST, 1999, p. 6).

A contrapalavra desta proposição se constitui pela e na coletividade onde outra forma de querer estudar se faz, não só porque nega a incapacidade atribuída aos sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados, mas porque mostra/denuncia que coletivamente há uma outra forma de lidar com o conhecimento, porquanto “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (BAKHTIN, 2004, p. 47). Essa monovalência sógnica é denunciada por Edi ao exprimir, como constância histórica da EJA, a condição de “*embarcar e desembarcar*” – em constantes travessias. A existência dessas travessias tantas – que não deveriam ser assim – referem à sistemática oferta de programas de erradicação de analfabetismo, uma forma de oficializar o pertencimento dos adultos analfabetos ou pouco escolarizados a uma esfera social a quem é interdito o acesso aos conhecimentos e bens socioculturais produzidos pela humanidade. O enunciado-denúncia contrapõe-se ao tratamento marginal e secundário com que a educação de jovens e adultos tem sido conduzida pelo poder público que lhe delega a continuidade da escolarização com programas de curta duração executados na condição de “oferta”, e portanto entendida como dádiva, e não como direito. Importante observar que enunciados-denúncia como este são recorrentes tanto no passado visto do presente quanto no presente do presente, evidenciando um necessário confronto, mesmo que “inter-temporal”, de não adesão ao “*embarcar e desembarcar*” em sucessivos programas e não em políticas públicas para a EJA. Esse contínuo “*embarcar e desembarcar*” na continuidade de “programa em programa” de alfabetização não silenciou os sujeitos de saberes que significamente podem problematizar e denunciar sua não inserção nas práticas da cultura escrita.

Continuando o percurso verbo-visual pelas Travessias do presente no presente, pode-se visualizar, na lateral esquerda e também no sentido vertical, o enunciado verbal “*força de transmitir o conhecimento*”. Escrito em grandes letras de cor amarela, esse enunciado contorna, ou represa quase por completo, uma fotografia na qual as pessoas enquadradas estão distantes o suficiente para serem quase imperceptíveis, ficando subsumida a singularidade dos retratados que assim parecem tornar-se parte de uma paisagem. A interlocução verbo-visual, constituída pela foto e pelo enunciado verbal, torna possível estabelecer uma correlação com o acesso ao conhecimento por

parte dos estudantes da EJA: uma distância que não pode ser atravessada por sucessivos programas de alfabetização. A sucessão dos inúmeros programas e projetos, em vez de tornar esses adultos protagonistas, torna-os, como a cena fotografada, subsumidos ou inexistentes como sujeitos de direitos no contexto enunciativo que deveria colocá-los em foco e não subsumi-los.

Seguindo o percurso anteriormente proposto para a “leitura” dos enunciados verbo-visuais do Cartema, e considerando “*orgulho de:*” como enunciado que o intitula, chegamos aos três enunciados verbais que constituem sua base: “*estar no EJA em grupo*”; “*esperança de ser comovido c nossos estudo*” e, por fim, “*ser exemplo*”. Desses três enunciados que compõem e fecham a base da moldura que contorna as fotografias cartemizadas, dois deles estão escritos em vermelho, tal qual o enunciado-título desse cartema, que foi escrito na cor símbolo do MST. Já o primeiro enunciado desta última série de três enunciados, escrito em verde, mas, entremeado por pequenos pontos vermelhos, parece procurar dar destaque ao enunciado, mesmo que o contraste de letras e de cores torne indistintos os pontilhamentos das letras. Esses pontos estão distribuídos ao longo de todas as letras e palavras do enunciado, imprimindo ao pontilhamento uma composição de amalgamento entre seus elementos.

Ladeado pelos três enunciados discriminados acima e parecendo dar suporte às demais fotografias cartemizadas, está um dos retratos da ponte Colombo Machado Sales que, separada das demais, aparenta servir significativamente de sustentação ao Cartema como um todo. Essa ponte, fotografada pela perspectiva da sua estrutura pode, por um lado, indicar as três palavras/chave que guardam em si o sentido que esses adultos do campo atribuem à EJA: grupo, como-ver e exemplo. Por outro lado, sugere que a sustentação desse “*orgulho de:*” – enunciado-título do Cartema – estar na EJA é formado ou sustentado pela conjunção dos três enunciados fotográficos retratando três cabeceiras de uma mesma ponte. Prosseguindo, podem-se ver dois conjuntos de pontes que se interligam com os demais enunciados que compõem a “travessia” para esses estudantes de EJA do Campo.

O conjunto das pontes Colombo Machado Salles foi fotograficamente registrado tendo como foco a parte inferior das suas estruturas. O recorte produzido coloca em evidência uma estrutura onde o concreto da ponte expõe as vigas que, fundadas desde o solo, dão sustentação à sua função. Somente numa das três fotos aparecem pessoas que, subsumidas à paisagem, parecem não se importar com

quem as fotografa. Já o conjunto de fotografias da ponte Hercílio Luz não colocou em relevo suas estruturas nem a registrou do alto, mas retratou-a de modo a colocar fotógrafo e fotografados num mesmo plano. O ângulo do primeiro conjunto de pontes coloca em perspectiva um plano de foco que, ao nos remeter a uma construção – mão de obra, ferro, cimento e areia, entre outros –, remete também à construção de algo que é grandioso e necessário, mas também pesado e escuro, onde não há lugar para pessoas. Já no segundo conjunto o ponto de vista sob o qual a cena foi composta coloca a ponte numa perspectiva cujo cenário, leve e claro, parece permitir a interação das pessoas com a cena enunciativa. Izabel diz que *a ponte é que fez a união dos alunos aqui em Florianópolis ... parece até que dá para ela continuar depois do cartaz.*

Em se tomando a fotografia na perspectiva de enunciado sógnico, compreende-se que a relação entre mundo e fotografia é semiotizada e, por isso, em vez de tomá-la como transparente por ser uma fotografia, é necessário compreendê-la analiticamente em sua condição de opacidade. É essa opacidade que permite atribuir significados aos enunciados fotograficamente cartemizados que, como pontes, são a materialidade semiotizada. Nesse conjunto de travessias, consideram-se as pontes não só como sinal que possibilita a ligação de um lado ao outro, mas como signo que incontestavelmente é pelo menos duplo na perspectiva que atualiza olhares de sujeitos distintos situados histórica e socialmente no presente do presente. Assim, as travessias se revelam como pontes dialógicas que pela atualização de um significado cristalizado imprime-lhe um movimento cujos efeitos de sentido, gestados e nascidos na atividade humana, entrelaçam e ultrapassam as esferas verbais e visuais. Desse modo, as pontes, como sentido primeiro das travessias, para realizar sua função sógnica e, portanto, enunciativa dependeram dos sujeitos da pesquisa que estabeleceram com sua interpretação a relação entre a materialidade e o sentido, já que em Bakhtin (2004, p. 32) “um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”. Um signo isolado, ou um signo, para ser signo, não tem valor em si mesmo: precisa, necessariamente, ser contextualizado para então ganhar sentido e ou produzir efeitos de sentido. Portanto, um elemento da materialidade – uma ponte, uma casa, uma árvore, um galinheiro, entre outros – será revestido sógnicamente se contiver, nos diferentes domínios da atividade humana, uma carga que exprima seu pertencimento a determinado

contexto. O elo entre a materialidade e o dizer, bakhtinianamente, não se dá pela via direta

só o que pode tornar-se signo, adquirir significado e entrar no horizonte de um determinado grupo social são conjuntos de objetos, pertencentes a qualquer esfera da realidade, e que entra no horizonte social daquele grupo, desencadeando uma reação semiótica-ideológica, a partir de embates discordantes e concordantes levados a cabo por tal grupo organizado (MIOTELLO, 2006, p. 285).

Jéssica, Denis, Edi, Izabel, Marta, Karina e Tani, como falantes implicados em *determinado grupo social* e numa situação determinada, rememoram em cada um dos seus enunciados o grande tempo, cujas ações ordenam, pelo porvir, a memória de futuro que permite, pelos ditos vividos na trajetória da escolarização, constituir o vir-a-ser nesse porvir. Elevadas à categoria de signo, as pontes, retiradas momentaneamente de sua transparência, foram dialogicamente colocadas num tempo “que apresenta ‘excedente de visão’ sobre o tempo atual” (MIOTELLO, 2006, p. 284) na condição de opacidade por aqueles que, contextualizados, interpretaram-na e assim a apresentaram: *é a ponte que fez a nossa ligação, que a gente se conheceu; é ela que faz a união ... liga nós da EJA até as professoras [...] nós queremos chegar lá ... aprendendo coisas novas é que passamos para o lado de cá dos estudos, do EJA, né? chegamos até aqui ... do lado de cá; ela significa a ligação a união e a força, ela juntou nossas força para nós chegar até aqui [...] que nem assim ô ... é pelos fundamento que nós conseguimos se encontrar para trabalhar pelo EJA na pesquisa; estas pontes aqui juntas que é tudo assim de união ... então eu acho assim muito emocionante ter uma corrente assim que mostre que a gente está unido, lutando pelo que a gente quer, né? que é ter estudo, força ... nós tudo junto aqui na ponte e junto lá em cima de mãos para cima; nós estamos reunidos, não vamos desistir um do outro e nem do EJA, aqui tem um convite de subir para ir para a luta, junto vamos embarcar junto, e vamos conseguir chegar onde nós queremos e precisamos junto, unido, embarquemos junto, desembarquemos junto, estudemos junto e aprendemos junto, que é uma ligação igual que a ponte ... isso seria meu plano, né? meu modo de entender a foto.* Esses enunciados verbais e fotográficos parecem estabelecer interação com o contexto enunciativo dos estudantes da EJA do Campo, cuja produção discursiva alavanca

sentidos inéditos que, por sua vez, tal qual um elo, vem sustentado por outros sentidos já instituídos e remete a um futuro presumido, ainda não vivido, mas já em processo de construção enquanto um valor possível porque constituído coletivamente. Convém aqui reafirmar que esse coletivo, como ato responsável, é compreendido constitutivamente como um ato que traz em si uma ética e uma estética, pois revela um modo de ver, estar e sentir o mundo e nele poder dar respostas. As três esferas, constitutivas dos sujeitos: a ética, a estética e a cognição, estão e são indissociáveis da vida desses adultos do Campo, quando responsivamente compreenderam que

Não adianta uma ação arbitrária individual apenas, pois isso ainda não desempenha papel ideológico algum. É imperioso travar a luta pela constituição dos signos no terreno coletivo, pois isso faz com que sujeitos e signos se constituam diversamente, carregados de todos os sentidos (MIOTELLO, 2006, p. 285).

Esse “terreno coletivo”, portanto, social e heterogêneo dos sentidos exprime-se aqui pelo entrecruzamento, pelo embate do direito a parar de “*embarcar e desembarcar*” nos proclamados direitos à escolarização. Desse modo, o arranjo sócio das seis pontes nos dois conjuntos diferentemente cartemizados e proposto pelo Denis e pela Izabel, “não é apenas um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material da realidade” (BAKHTIN, 2004, p. 33), pesquisada e cotejada em enunciados fotográficos. Com Bakhtin, aprendemos que “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 2004, p. 33). Às pontes plenas de significação se atribuem sentidos fundados nas necessidades contextuais dos seus interlocutores, pois homens, mulheres e jovens, independentemente de viverem no Campo ou na cidade, vivem imersos em signos, os quais são atualizados incessantemente para interpretar seu cotidiano. Assim, barco, avião e pontes, como enunciados verbais e enunciados fotográficos em situação de uso, produzem sentidos porque, refletidos e refratados pela memória discursiva, transformam-se em fios dialógicos constitutivos da travessia no presente do presente tal como a palavra, na perspectiva bakhtiniana, que é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, a travessia é a condição de possibilidade da

memória do Futuro. Do que ainda não vivemos. Do que ainda não somos. Do que ainda não experimentamos. Mas que já estamos construindo enquanto valor. Esse tempo futuro, posto como lugar para onde nossas energias criadoras se dirigem e nos conduzem, é um lugar fortemente renovador e organizador, que faz ressuscitar sentidos, e que produz movimentos de reavaliação, pois desloca palavras de um determinado contexto para o outro (MIOTELLO, 2006, p. 284).

Na chamada de Edi há “um convite de subir” marcado pelo passado à sua frente, que, alavancado pela memória de futuro, segue em direção ao porvir e, mais uma vez, coloca nas possibilidades da escolarização o lançar-se na ponte e em suas possibilidades de travessia, como uma espécie de reatualização dos sentidos no que hoje é presentificado do passado como geração de sentidos que, porquanto coletivizados, ganham, pela luta, a força que serve “*para não desistir um do outro e nem do EJA*”. Mesmo sabendo que se pode mais uma vez “*embarcar e desembarcar juntos para chegar até onde nós precisamos e queremos*” e “*atravessando para o lado de lá dos estudos*”, respectivamente, Edi e Izabel parecem considerar o processo de interação social pela ligação sógnica das travessias, que se pode ultrapassar essa condição de escolarização onde outras realidades podem ser tecidas por um coletivo que atualiza na memória de futuro a incompletude do seu porvir. É um vir-a-ser que dialogicamente estabelece uma reação ativa compreensiva em relação ao sentido da escolarização, alavancada pela memória de futuro como ponte/travessia para o vir-a-ser. Um vir-a-ser constituído na (in)conclusão do *ser* que se faz e se refaz no “pequeno tempo – a atualidade, o passado imediato e o futuro previsível [desejado] – e [n]o grande tempo – o diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 2003, p. 409).

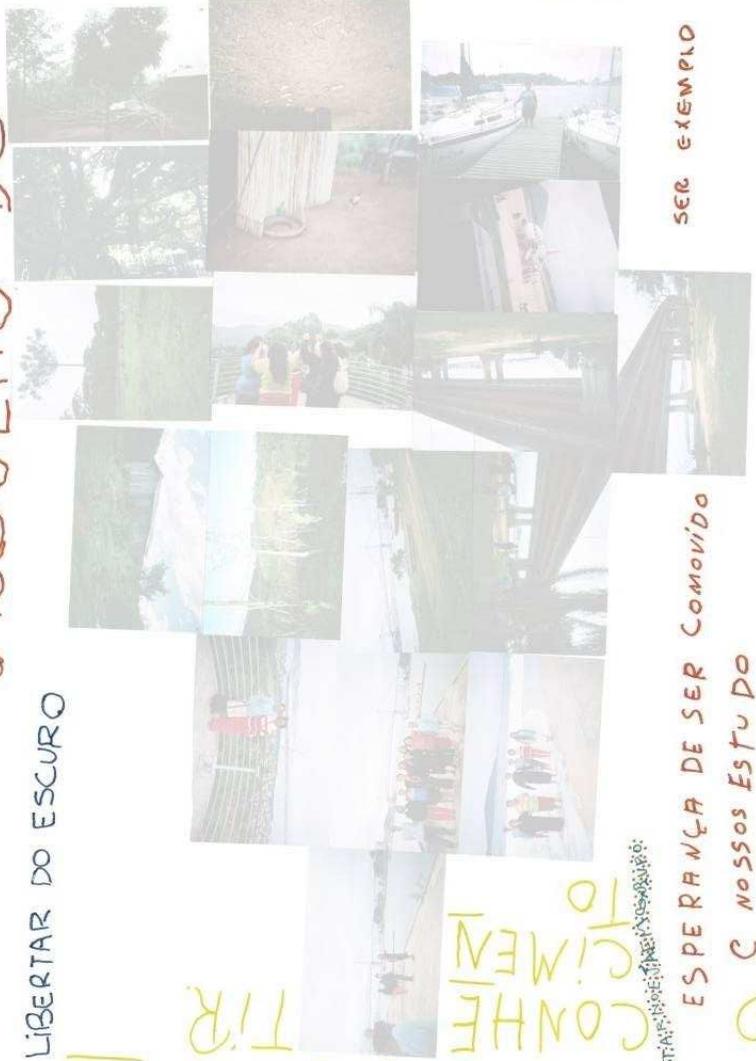
Assim, dialogicamente, e como todo o discurso que é orientado pelos já-ditos, aqui as pelejas, orientadas para e pelas travessias, orientam também a análise na perspectiva do vir-a-ser, ou, ainda, o presente do futuro cartemizado pelos sujeitos de pesquisa. Com essa perspectiva, tem-se a seguir o presente do futuro, aqui concebido como iluminuras, estabelecendo relações de sentido num contexto dialógico que “se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites” (BAKHTIN, 2003, p. 410), mas já alavancado pelo coletivo como

ORGULHO DE:

SE LIBERTAR DO ESCURO

FORÇA DE TRANSFORMAR
TIRAR O CIMENTO DO
ESTÁTICO, INDETERMINADO E INESPERADO:
O ESPERANÇA DE SER COMOVIDO
C Nossos Estado

SER AQUECIDO PELO ESTADO:
SER CORAJOSA



SER EXEMPLO

possibilidade de objetivação de uma escolarização de adultos no Campo projetando-se no devir que, com seu emolduramento, dá um acabamento estético sustentando o agir humano desses sujeitos no Cartema.

5.2.3 Nas Iluminuras os “fundamentos” em enunciados verbais e fotográficos

Iluminura: 1. Arte ou ato de ornar um texto, página, letra capitular com desenhos, arabescos, miniaturas, grafismos diversos. (HOUAISS, 2001, p. 1572)

Conforme se pode compreender com o historiador de arte Arnold Hauser (2003), no sentido restrito, Iluminura referia-se, no século XIII, à aplicação decorativa de ouro e prata às letras que iniciavam os capítulos dos livros manuscritos produzidos em conventos e abadias da Idade Média. Além de ser ofício refinado, o uso de ouro e prata nas letras capitulares tornava o manuscrito iluminado, o que, à época, valorizava o livro. O efeito de sentido que aqui refrato provém de tal sentido estabilizado, mas é dele deslocado para aqui singularizá-lo apreciativamente. Tomo aqui Iluminuras num sentido que por (des)construir, reconstrói sentidos outros, conectados que estão à realidade concreta do Cartema que as abriga. Desse modo, o sentido dado ao termo refere-se à compreensão atribuída aos enunciados verbais que, amalgamados aos enunciados fotográficos, trazem as Iluminuras como moldura que indica um acabamento provisório desta análise em seus enunciados verbais e fotográficos.

Nesta seção, Iluminuras, a interlocução se dá predominantemente com os enunciados verbais que, na relação com os enunciados fotográficos, emolduram o Cartema, dando guarida a esses mesmos enunciados fotográficos. Contudo, é importante esclarecer que o cotejamento analítico nesta seção exprime, nas contrapalavras desse grupo de sujeitos da pesquisa, a orientação e a interpretação dos demais enunciados fotográficos e verbais cartemizados. Os enunciados verbais que emolduram o Cartema foram tecendo e sendo tecidos, como fios dialógicos, todo o processo interpretativo desde as *Pelejas*, entremeando as *Travessias* e chegando até as *Iluminuras*. Logo, assim como não há mudanças em se tomando presente/passado/futuro numa concepção linear, não há também como apartar o que *ilumina* e alinhava os enunciados fotográficos dos enunciados verbais. Cabe aqui mencionar

que é reconhecendo a articulação possível entre esses enunciados, e não a supremacia de um sobre outro, que se torna possível uma análise dialógica na perspectiva da interação verbal bakhtiniana. Assim, é possível afirmar com Bakhtin (2004, p. 35) que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. Desse modo, “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Diante do exposto, como produção *sígnica*, o Cartema tomou forma e existência pelas interações refletidas e refratadas, constitutivamente, do presente para com o passado e destes para com o presente do presente visando no presente o futuro que, pelo entrecruzamento dialógico, liberaram a energia instituída pelo coletivo, pelo grupo. Isso remete necessariamente ao coletivo, no qual a construção do futuro no presente da EJA, para esse grupo e nesta pesquisa, indica uma concepção de que sujeitos situados historicamente, ao vislumbrarem no presente o futuro, constituem, no coletivo presente o que se quer alcançar, tempos esses explicitados pelos sujeitos da pesquisa, nos enunciados verbais, cujo acabamento provisório constitui o emolduramento *sígnico* deste Cartema.

Construídos pela memória discursiva, os enunciados - *orgulho de;* *se libertar do escuro;* *ser aquecido pelo estudo;* *ser corajosa;* *força de transmitir o conhecimento;* *estar em grupo no EJA;* *esperança de ser comovido c nossos estudo;* e *ser exemplo* – foram constituídos e objetivados em sua forma escrita pelo grupo de sujeitos no entorno que emoldura o Cartema. Estes oito enunciados verbais, escritos em letra de forma, diferentes cores e em diferentes tamanhos, podem ser reconhecidos como instrumentos flagrados do/no presente que alavancam e dirigem a construção de um futuro que permite criar o novo e concretizar, pelo coletivo, o que a memória discursiva propõe com as Iluminuras. Assim, a moldura composta pelos oito enunciados verbais constitui o presente do futuro dos sentidos atribuídos à escolarização, estabelecendo, nesse futuro, as Iluminuras, “razão de ser de sua ação presente, [pois] é do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado” (GERALDI, 2003, p. 45).

Vincada pela perspectiva do *vir-a-ser* que se exprimiu no Cartema pelo encadeamento e pela análise dos oito enunciados verbais, evidenciou-se por entre os espaços abertos entre um e outro enunciado,

o inacabamento que dá sentido ético ao porvir de cada ser. Esses oito enunciados verbais, na singularidade específica de suas formas, foram adquirindo vida na interlocução analítica com os enunciados fotográficos e, nessa perspectiva, vistos do/no presente como futuro. Por isso, sublinhei nos 8 enunciados o que quero destacar, pois, quando lidos com tal ênfase, colocam em evidência, a partir do enunciado-título *orgulho de*:, o privilégio atribuído à palavra ser que assim foi apresentada: ser aquecido pelo estudo: ser corajosa; ser exemplo; esperança de ser comovido; estar no EJA em grupo.

A distinção atribuída ao ser parece refutar os sentidos que historicamente atribuíram à EJA um signo de inferioridade, para signo de pertença constituída e alavancada por um coletivo que é assim ressaltado por Edi: *sozinho ninguém faz nada, mas junto com o grupo e a ajuda do EJA nos podemos levantar nossos estudos e aprender cada vez mais no ensino e cada vez mais entrar nos conhecimentos que nós não conhecia sozinho*. Esse pertencimento, constituído no/pelo coletivo, foi indicado por esses mesmos estudantes ao atribuírem em enunciados verbais e fotográficos o sentido à sua condição de estudantes de EJA, tornando possível considerar significamente o orgulho de SER comovido, de SER exemplo, de ESTAR no EJA, de TER força, de SER aquecido, de SER corajosa e de SE libertar, como elos de significação que remetem ao sujeito que para Bakhtin (2004, p. 112) é um sujeito inconcebível fora das relações sociais. Pelo entrelaçamento das duas situações – mediata e imediata – emergiu discursivamente, em enunciados fotográficos, um presente que mirou fotograficamente um passado tanto quanto foi possível flagrar fotograficamente no presente o próprio presente, que dispostos no aconchego do Cartema apontam futuros não acessíveis fotograficamente, já que esse futuro se encontra no tempo-espaço do vir-a-ser: ‘liberto do escuro’.

Fundamentando a constituição desse ser como sujeito dialógico, para Bakhtin e seu Círculo, Sobral (2005, p. 23) ensina que para reconhecer o sujeito bakhtiniano “a proposta é de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de 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”. É a situação concreta desse sujeito “tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso” (FARACO, 2003, p. 83), que esses sujeitos adultos do Campo afirmam a constância constitutiva do seu agir humano “a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela

situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado” (GERALDI, 2003, p. 46).

É no encontro e no desencontro, na fluidez e na tensão com o *outro* que o *eu* se constitui e é constituído, no momento mesmo em que o *eu* constitui e é constituído pelo *outro* que, com as possibilidades e impossibilidades mútuas singularizam-se dialogicamente, no dizer de Sobral (2005, p. 22), “só me torno eu entre outros *eus*”. É nessa “precisão dos outros”, como bem disse Edi, que se define o *eu* a partir do *outro*. Assim, é possível compreender que o acabamento nos remeteria à morte num silêncio em permanência, sem possibilidades de escuta discursiva. Já a incompletude preserva todos os laços com a vida onde o “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 348), com vistas sempre “para o acontecimento por-vir e que não fica em repouso e jamais coincide com a própria atualidade dada, presente” (BAKHTIN, 2000, p. 36). Esse “diálogo inconcluso” (BAKHTIN, 2003, p. 348), para Manoel de Barros (2009, p. 79) é “a maior riqueza do homem”: constitutivo do vir-a-ser, encontra sua maior força num presente onde o ser, num futuro que se quer, pode vir-a-ser.

Nessa perspectiva, o futuro para esses sujeitos adultos do Campo não se restringe a um indivíduo que quer ser, mas se expande para um futuro constituído num coletivo, imediato e concreto, onde decisões desses sujeitos são propostas e encaminhadas; o que nas palavras “próprias” de Edi: “*é através desse bandinho aqui (referindo-se à fotografia dos filhotes de patinhos) reunido que seria igual que a nossa união dentro da escola do EJA para nós aprender a nossa leitura necessária, que é para nós aprender a administrar as nossas coisa lá fora e ainda para nós poder trocar nossas ideia junto para o EJA crescer... para permanecer dentro dos nossos assentamentos*”.

O sujeito constrói-se situado, e nas situações age. Na expressão de Edi, o fato de estarmos juntos, aprendermos juntos, não isenta ninguém do que lhe é próprio, a responsabilidade por seus atos. Todo “*ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso*” (AMORIM, 2009, p. 22). Cada agir do sujeito sobre o mundo e deste sobre o sujeito, na concretude de certa situação histórica e social, gera, por sua vez, um modo singular de ser e estar no mundo, enfim, de produzir sentido, imprescindível ao sujeito.

Conforme Faraco (2003, p. 83), para Bakhtin e seu Círculo “o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da

consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser)". Nesta singularidade da resposta de cada um aparece a articulação que realiza das diversas vozes que traz consigo, que o antecederam, e aquelas que imagina lhes suceder. Ele é discursivamente responsável por esta articulação, e por isso ele não é falado por estas vozes, mas fala com estas vozes e nestas vozes.

É a noção de dialogismo que possibilita perceber o projeto ético de Bakhtin (2003, 2004), porquanto os sujeitos inevitavelmente se constituem nas relações dialógicas que vão estabelecendo com um *outro*. Instituído-se aí a singularidade, numa intersubjetividade que antecede a subjetividade marcada pelas suas possibilidades e impossibilidades. Essa concepção exprime um sujeito sempre inacabado, pois sempre constituído por uma "fala viva, do enunciado vivo [que] é de natureza ativamente responsiva [onde] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes" (BAKHTIN, 2003, 271). Nesses termos, pode-se compreender que "toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de uma outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro" (GERALDI, 2008, p. 5). Essa atitude responsiva implica um agir humano que não é involuntário, mas sim um ato ético praticado por um sujeito constituído nas práticas sociais concretas e capaz de intervir na realidade. Nesses termos, tal sujeito é constituído pela sua incompletude. É na direção da partilha alteritária que o faz existir, na busca pela completude, que se produzem novas incompletudes, pois conforme Bakhtin (2003, p. 11) "não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...] preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente". Assim, dialogicamente sujeitos se constituem e se alteram numa cadeia infinda que mantém em sua constância o vir-a-ser. Nas palavras do poeta Manoel de Barros (2006, p. 23), "o que desobre o ser é ver e ver-se".

Com essa demarcação e sabendo que um sujeito se constitui no e com o mundo e que nele e dele refletem e refratam seus atos, torna-se possível pelo presente do Cartema, trazido em enunciados reatualizados do passado, vislumbrar por este presente o futuro, o vir-a-ser na perspectiva da escolarização para esses sujeitos adultos do Campo.

Engendrado analiticamente ao se percorrer no presente o passado, chega-se no Cartema aos enunciados verbais – presente do futuro – instituídos pelos sujeitos como “fundamentos” da escolarização que se quer para a EJA do Campo.

Para adentrar esses “fundamentos” e contextualizar esse termo, cabe retomar aqui uma fala de Edi proferida, no primeiro dia de coleta de dados com o grupo de sujeitos de pesquisa, durante o trabalho livremente inspirado no grupo focal. Durante a discussão e apresentação do problema de pesquisa que lhes foi proposto, a palavra sentido era recorrente em minhas colocações, já que o interesse desta pesquisa é investigar os sentidos da escolarização para estudantes adultos do Campo. Edi assim se manifestou⁶⁵: *esse sentido aí que você está falando da escola do EJA é os fundamentos? posso fazer uma comparação ... assim, isso é quando uma coisa é bem importante e que tem os fundamento para outras coisas?*

Nas enunciações verbais e fotográficas, os estudantes de EJA do Campo deixam suas marcas no presente – pelas travessias –, e no futuro – com as iluminuras –, que necessariamente estão ligadas ao passado – as pelejas – constituindo, assim, o “fundamento”, o sentido da escolarização no vir-a-ser. Contudo, ainda é importante salientar que o lugar onde foram proferidas e para quem foram proferidas essas enunciações verbais e fotográficas certamente determinou os sentidos aqui relevados. Para tanto, sigo a indicação de Tani ao dizer que, para saber das coisas de fora do acampamento, é preciso “botar escuta no dizer dos outros”; assim, “escuto” Geraldi (2006), que diz:

a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e deste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, uma das possibilidades de ação é selecionada (GERALDI, 2006, p. 137).

⁶⁵ Problemas técnicos durante este momento da coleta de dados comprometeram parte da gravação e a sua posterior transcrição integral. Na gravação, a fala de Edi está entrecortada, por isso sua transcrição não confere em todos os termos com o que foi por ela falado, ou ainda, posso estar omitindo expressões que lhe são próprias. Contudo, ancorada pela concepção bakhtiniana, apropriei-me do eco de sua voz e da entonação presumida ofertada por Edi à palavra “fundamento” que, neste momento de análise, faz exotopicamente, sentido para a pesquisadora e para a pesquisa.

Com essa demarcação, voltando à composição cartematizada, pode-se verificar que, pelo emolduramento “selecionado” com os enunciados verbais, há, nesse porvir, onde se sabe que há o que se quer, um ser que tem “*orgulho de*”; “*ser* aquecido pelo estudo; *ser corajosa*”; “*ser exemplo*”; “*esperança de ser comovido c nossos estudos*”; “*estar no EJA em grupo*”; “*força de transmitir o conhecimento*” e “*se libertar do escuro*”⁶⁶. Ao transcrever do Cartema o “emolduramento” acima, foram sublinhadas as palavras em destaque, a partir do enunciado-título “orgulho de” onde, como já visto nesse capítulo, fica evidenciada a relevância atribuída à palavra *ser*. Constituída no rastro das análises anteriores, a palavra *ser* significamente remete aos “fundamentos” da EJA do Campo, efetivando a experiência coletiva de cada um desses estudantes adultos em seus percursos de escolarização. Nessa perspectiva a palavra não só designa o que se pretende *ser* com a escolarização, mas o que, com a escolarização se quer, como ser constituinte e constituído com os “fundamentos” da escolarização. Essa palavra antes fala de um ato ético, pois “revela-se, no momento de sua expressão, como produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 66). Assim, a palavra *ser*, predominantemente na escrita que entorna e emoldura o Cartema, se faz “prática viva da língua” (BAKHTIN, 2004, p. 95), ao buscar conjugação com aquecimento; coragem; exemplo; comovido; força e liberdade “estando” em grupo, escrita sobre o enunciado verbal: *esperança de ser comovido*, e por entre o enunciado *força de transmitir o conhecimento*.

Para Bakhtin (2004), “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal”. Ela é “ponte”, aqui “travessia” que, como traço de união, significamente “só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2004, p. 132), provocando, com seu acento de valor apreciativo, a irreiterabilidade da produção do sentido. Nessa direção, a palavra como signo, não tem um sentido em si mesma nem se situa no falante ou no ouvinte, mas passa a ter “fundamento” pelo efeito interativo que produz entre sujeitos

⁶⁶ Antes de dar continuidade à compreensão e à transposição da concepção bakhtiniana para as iluminuras, nesta última seção de análise é importante mais uma vez demarcar a condição axiológica da opção tomada. Toda opção pressupõe um “horizonte apreciativo” (FARACO, 2005, p. 39), portanto requer uma tomada de posição diante dos dados coletados. Por isso, vale aqui repetir parte de uma citação já utilizada na perspectiva de referenciar a análise em relação aos sujeitos de pesquisa, mas que cabe a esta pesquisadora, pois “o ato de pensar não é fortuito; o sujeito não pensa isto assim como poderia pensar aquilo. Não é mera opinião. Do lugar de onde pensa, do lugar de onde vê, ele somente pode pensar aquele pensamento” (AMORIM, 2009, p. 23).

situados e, aqui em especial, no entretecimento com e dos enunciados verbais e fotográficos. Com isso, agrupo aqui as escolhas que foram assinaladas pelos sujeitos em torno do eixo significativo central expresso na palavra ser, que em sua conjugação com *aquecimento*; *coragem*; *exemplo*; *comovido*; *força*, *grupo* e *liberdade*, remete todas a vir-a-ser.

Sempre amalgamadas aos enunciados fotográficos, desloco a seguir das iluminuras os “fundamentos” que, na forma de enunciados verbais, são reunidos e interpretadas em cinco enunciados: *Orgulho de: ser exemplo*; *esperança de ser comovido c nossos estudos*; *se libertar do escuro*; *força de transmitir o conhecimento e estar no EJA em grupo*.

5.2.3.1 Orgulho de: ser exemplo

Os enunciados verbais “*orgulho de:*” e “*ser exemplo*”, construídos e problematizados com o grupo de sujeitos de pesquisa, foram propostos por Tani. Entretecido ao enunciado fotográfico, no qual Tani e Jéssica foram retratadas no mirante da Lagoa, “*ser exemplo*” apresenta indícios dos “fundamentos” por ela atribuídos à escolarização: *eu e minha colega aqui neste retrato é pra ser exemplo .. e eu... com as dificuldades de vista para botar a assinatura... é um orgulho dá o exemplo, por causa que eu tenho de neto ... dois piá e uma menina no acampamento, então essa foto é uma significância e eu vindo aqui para a cidade, que nem nós estamos, é um exemplo pra essas crianças ... os meus netos, que eles podem ver o que eu to fazendo e pega isso para a vida deles: ‘Minha vó tá velhinhatá velhinha e ta indo nas aula... e não importa nem chuva e nem vento que ela se manda’, isso aqui é que é um exemplo.... eles precisam bastante do meu exemplo, porque eu vou contar uma história, eu tenho o meu neto mais velho ... ele tá viciado na bebidade modo que ele acho que precisa um pouco do meu exemplo ... esse o piá ta sofrendo mas depois .. ele diz assim ah, quando ele ficar grande ‘eu vou fazer que nem minha vó, olha o que minha vó tá fazendo’ ... e ai vai fazer a vida com outra significância.*

Os dizeres que Tani colocou em circulação tratam da escolarização com base em aspectos da sua realidade familiar, assumindo sua “orientação apreciativa”, do que é ser exemplo. Um sentido é instaurado, “tanto no horizonte imediato como no horizonte social” (BAKHTIN, 2004, p. 135). Na perspectiva da memória de futuro, a foto de Tani e de Jéssica é uma “significância” do que deixa como legado aos netos, ou seja, às gerações mais novas. Essa matriarca gesta novas possibilidades e anuncia novas possibilidades que se gestam

nesse jeito de viver posto pelo MST que, conforme Caldart (2000, p. 247), ao referir-se à pedagogia do Movimento, essa pedagogia “não cabe na escola. Mas a escola cabe nela, não como um modelo pedagógico fechado ou um método ou uma estrutura; e sim como um estilo, um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo pedagógico, um ambiente educativo”. Com Bakhtin (2004, p. 136) se pode compreender que “esse alargamento do horizonte apreciativo” do sentido da escolarização na EJA “é uma crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2008, p. 72). Como a própria Tani diz, ao referir-se à sua condição de escolarizada, “malmente” sabe assinar seu nome, ao se colocar como exemplo, atribui uma nova “significância” à EJA. Ela expõe que na sua trajetória de vida enfrentar a “interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola “(GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p. 16), não a distanciou de se ver como um sujeito, cuja possibilidade de *ser exemplo* torna seu ato “responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso” (BRAIT, 2009, p. 22). A escolarização é compreendida não como uma ação individual, mas como resposta aos desafios impostos pela sua situação social mais imediata. O sentido por ela produzido toma uma dimensão que desloca a escolarização para um projeto de futuro onde o ver-se passa necessariamente por ver o outro.

Para Tani, o fato de ela estudar significa deixar como herança uma riqueza simbólica, da cultura. É uma herança qualitativa, reconhecida pela conquista daquilo que “eu dou de exemplo bom”, e o faz como ser responsivo revelando algo da dimensão da pertença; estudar é mais do que aprender a ler e a escrever, é lutar contra a “própria sorte”, é uma resistência às condições concretas que lhes foram impostas. A busca da escolarização tem o intuito de deixar um exemplo, já que

a realidade desses sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário, a luta é para que o universal seja mais universal, seja de fato síntese de

particularidades, diversas, contraditórias
(CALDART, 2008, p. 74).

Tani quer deixar a sua própria história como “fundamento” de “herança”: o exemplo e o orgulho; é preciso mais que lutar contra aquilo que está posto no que se refere não só ao direito da educação para todos, inscrito desde 1948 na Declaração dos Direitos Humanos: é preciso “também reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes” (GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p. 27). Karina faz coro com a voz de Tani ao atribuir sentido à mesma fotografia *eu acho que também é um sinal de muita garra e que é junto que nós podemos lutar... que é um orgulho de ter essa coragem ... de ir no escuro e ainda com aquelas lonjuras lá do acampamento ... ir para as aulas e de vir até aqui sozinha, como foi o caso da nossa companheira* (Tani).

Bakhtin (2004, p. 116) enfatiza “até o orgulho e a satisfação com o presente serão completados por conta do futuro (mal ele comece a enunciar-se, e já irá revelar sua tendência a marchar à frente de si mesmo)”. É a memória de um futuro que junto às experiências vividas/passadas seleciona, nesse passado, valores e conhecimentos vividos/ditos/feitos/pensados, para aquilo que se pretende objetivado/realizado no futuro e que por sua vez se faz forma, na voz própria, porta-voz das vozes sociais que dela provinham e que agora nela convergiram. O orgulho e o exemplo de Tani revestem-se de herança: ir para a escola, frequentar e permanecer na EJA, é um exemplo somente possível pela existência de uma vida coletiva que pressupõe num acampamento estar envolvido com a coletividade.

No caso de Tani não é só a existência da escolarização em si que lhe “dá orgulho de ser exemplo”, pois no seu acampamento, como visto no capítulo 2, poucas aulas aconteceram, mas é o fato de estar correspondendo ao que é valorado pelo Movimento como importante: todos têm direito a ter acesso a uma escolarização “que nos oriente a pensar a educação colada à vida real, suas contradições, sua historicidade; [...] para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano” (CALDART, 2008, p. 78). O orgulho e o exemplo de Tani, porque dito em voz própria, tiveram sua compreensão construída a partir do enunciado fotográfico que em conjugação com o enunciado verbal constitui, para esses sujeitos, um dos fundamentos da Educação do Campo.

Ainda é importante dizer que o enunciado verbal “*orgulho de:*” e “*ser exemplo*”, construídos em grupo, mas selecionados e proferidos por

Tani evidenciam que “do mesmo modo que as subjetividades vão se formando nas interações entre os sujeitos, o projeto coletivo, também, vai se constituindo com base nas singularidades” (LIMA, 2005, p. 165). Isso marca a EJA num horizonte onde estar “junto” leva não só à escola como objetivo individual de usufruir para si os processos da escolarização, mas antes estar “junto” significa constituir e fortalecer um coletivo onde se tenha *orgulho de ser exemplo*.

5.2.3.2 Esperança de ser comovido c nossos estudo

Esse enunciado foi proposto por Edi, cuja produção e indicação vêm desde a proposição de captura da imagem do grupo no mirante da Lagoa da Conceição até a atribuição dos sentidos quando assim se pronunciou: “*quando a gente tirou esta foto aqui pelos fundamento de um planejamento de amor, coragem, força e mostrando que através do grupo do EJA do MST, tudo reunido é que podemos ter as forças para crescer*”. Ao enlaçar a atribuição de sentidos à fotografia com a frase “*esperança de ser comovido c nossos estudo*”, escrita por ela no Cartema, Edi o faz a partir de considerações que não se atém à fotografia em sua função de registro.

Edi foi “mais além do(s) fragmento(s) apresentado(s), para chegar ao sígnico, à produção de sentidos que supera a experiência do imediato (DA ROS, 2006, p. 235). Edi considerou a fotografia como enunciado, gerando e veiculando sentidos que revestiram significamente o “nós em roda de braço dado e com as mãos para cima”, dito pelo Denis, em signo de coletivo onde se pode “levantar os nossos estudos através da força do grupo”.

Na fotografia do grupo, em círculo e de mãos dadas, tomada como enunciado fotográfico, os sujeitos não “posam” individualmente para a foto. Nela tomam posições, se encontram e se reconhecem não como indivíduos isolados, mas sim como sujeitos socialmente organizados colocando-se numa composição circular que permite, para além de darem-se as mãos, olharem-se, olhos nos olhos, privilegiando não o fotógrafo que faz o registro, mas a interação ali significada pelo contato direto das mãos e, em especial dos olhares propiciando assim entrecruzamentos exotópicos. As relações de sentido estabelecidas entre enunciado verbal e enunciado fotográfico assinalam que se torna possível realizar ou projetar-se para o devir na condição de seres sociais ao “apreender o homem como um ser que se constitui na e pela interação, isto é, sempre em meio à complexa e intrincada rede de relações sociais de que participa permanentemente” (FARACO, 2007,

p.101). Assim, com a “*esperança de ser comovido c nossos estudo*” se destaca a importância do “*como-ver*” como condição fundamental do homem enquanto ser social, porque, constituído e imerso nas relações sociais historicamente dadas, e nas quais se move e se *como-ve* ao participar de forma ativa responsiva.

A perspectiva apresentada por Edi confere sentido ao enunciado verbal e fotográfico, quando, na função de estudante de EJA, exprime uma compreensão da relação professor estudante e assim reenuncia sob a voz de um professor de EJA; *meus alunos tão comovido com meu trabalho porque eu comovi eles, então eles tão aprendendo e se um não comover o outro né... se um vai embora [...] o outro já não comoveu*. Com esse discurso Edi conclama o grupo ao necessário compromisso ético dos sujeitos envolvidos com o trabalho educativo. Um sentido novo à relação professor-estudante é configurado por esse grupo de EJA na perspectiva do enunciado fotográfico em questão, quando a palavra “*como-ver*” sofre uma refração (BAKHTIN, 2003, 2004) que lhe confere um sentido peculiar ao ser entretecido por esses sujeitos, constituindo uma singular tessitura com o seu contexto extraverbal no que diz respeito à sua escolarização.

O que sei e o que vou saber só fazem sentido, do ponto de vista do estudante da EJA do Campo, se, “*como fios dialógicos*”, forem compartilhados com o outro, pela mútua *comoção* como bem apresentado por Edi “*ela [a professora] conseguiu comover a força da gente no estudo porque agora eu quero, eu vou aprender porque fui comovido pra aprender*”. Edi amplia e mostra que o *como-ver* está vinculado a *como ver* e como auscultar (BAKHTIN 2005) a palavra do outro indicando que há “*formas de pensar capazes de fornecer meios para se compreender não coisas e fragmentos de coisas, mas a própria condição humana*” (FARACO, 2007, p. 100).

Assim, a geração de sentidos propiciada pela convergência dos enunciados verbal e fotográfico parece indicar dois “*fundamentos*” que se entrelaçam e, que, para este grupo de pesquisa necessariamente é parte constitutiva da EJA do Campo: o coletivo, e o professor, esse último como parceiro dessa “*travessia*” para se chegar até o vir-a-ser na EJA. Com Edi se pode compreender que esse enunciado verbal, constituído em decorrência do enunciado fotográfico, produziu efeitos de sentido que insere o “*ser comovido*” necessariamente na instância do coletivo.

5.2.3.3 Se libertar do escuro

Construído em grupo, mas sugerido por Jéssica para ser colocado no emolduramento do Cartema, o enunciado verbal “*se libertar do escuro*” traz consigo os sentidos gerados pela fotografia do ‘*pintinho saindo do galinheiro*’, que, conforme Jéssica, “*ele não quer ficar preso, ele está saindo para buscar os estudos*”. Esses sentidos forjados nos já-ditos “oficiais” da década de 1940 são hoje enunciados por aqueles que sofreram e ainda sofrem a interdição de tais já-ditos. E disso pode decorrer a concepção de que, por não terem aprendido na infância o que deveriam, precisam, quando adultos, recuperar esse tempo, significado como tempos de uma “escuridão” que aprisiona e destitui os sujeitos dos horizontes de possibilidades (GERALDI, 2003) em seus direitos proclamados na Constituição de 1988. Assim, não fica reconhecida de forma transparente a interdição aos saberes valorizados e sistematizados pela escola. Essa forma de interdição não aparece como algo da alçada da negação de direitos, mas antes imprime naquele que vive essa condição uma ideia de que superá-la é uma questão de empenho próprio, sem qualquer relação com as práticas discursivas que produziram as interdições que estas metáforas escondem, como se a “cegueira na escuridão” fosse uma condição natural e “*se libertar do escuro*” fosse uma exigência, ou ainda, uma responsabilidade da condição de quem não lê nem escreve, independentemente das condições de possibilidade que os produziram como são. Em vista disso, o enunciado verbal “*se libertar do escuro*” retoma vozes de um passado de opressão expresso na equivalência entre não escolarização = escuridão = ignorância. Considerando, entretanto, o contexto mais amplo em que esta voz metafórica é retomada, com remessas ao coletivo, à luta pela terra, incluída nesta luta pela escolarização, certamente a metáfora discursivamente “naturalizada” perde seu peso face ao verbo “libertar-se” que para estes enunciadores significa lutar.

Nesse “fundamento”, o enunciado verbal e fotográfico significativamente assinala que a escolha da denúncia, objetivada com lastro no passado de Jéssica em que lhe foi sonogado um direito, ao mesmo tempo faz emergir uma memória de futuro: liberdade de movimentar-se num mundo letrado. Esse “fundamento”, no presente das Iluminuras, é fortemente marcado por indícios de um passado persistente e é legitimado pelo “lugar secundário ocupado pelas políticas de educação de jovens e adultos na agenda pública” (GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p. 52). É a memória de futuro que permite construir distintos

futuros, os quais, pelos atos do e no presente podem ser modificados, reeditados, ou revestidos por “novas” “erradicações” do analfabetismo e do analfabeto!

5.2.3.4 Ser aquecido pelo estudo: ser corajosa

É o “aquecimento” do grupo que coloca a escolarização em parceria com a “*coragem*” de retomá-la num devir, pois “no mundo da vida ‘calculamos’, a todo instante, com base na memória de futuro, as possibilidades de ação no presente” (GERALDI, 2006, p. 137). Há que se ter coragem para se deixar aquecer pela escolarização quando essa escolarização estabelece relação com um sujeito histórico constituído pelos discursos do seu tempo, que vive e age segundo suas marcas sociais, mas que, para, além disso, assume uma atitude responsiva ativa. Nessa perspectiva ética, em que o sujeito responde por seus atos, perante os processos de constituição da sua “coletividade unida por vínculos materiais objetivos”, tem-se como princípio a noção de “classe para si” (BAKHTIN, 2004, p. 116), como é o caso dos sujeitos desta pesquisa. O enfrentamento e a organização social desses sujeitos em práticas sociais legitimadas necessitam de uma “*coragem*” reiterável, onde se busca a superação da desigualdade compreendendo-a como “recusa de partilha” (GERALDI, 2003, p. 50), mas necessariamente ancorada no agir humano, ou seja, em atos éticos.

“Ser aquecido pelo estudo: ser corajosa”, na perspectiva apresentada por Denis e Jéssica, pode ser compreendido como se deixar “aquecer-ser-tomada” pelos estudos na EJA. Isso foi evidenciado quando Jessica e Denis atribuem sentido às lenhas amontoadas próximas ao pé de eucalipto com a vara de bambu escorada: “*a força do monte de lenha... sabe o que faz aqui? ajuda a gente a aquecer... assim que nem botar tudo junto e unido para um aquecer o outro companheiro nos estudos da EJA*”. Esses enunciados verbal e visual exprimem, por um lado, uma compreensão de que o que aquece e o que move a EJA nas instâncias da educação do Campo é o estar “junto, para ter as força”, pois, conforme Denis, “nós consegue sempre se chegar junto, unido no final ... ali nós estamos no alcance de tudo o que vier”. Por outro lado, pode também significar que é essa condição “de um aquecer o outro” que possibilita a coragem de se contrapor às vozes que ainda fazem circular os sentidos que associam o analfabeto como “um microcéfalo: sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; [...] o seu campo de percepção é uma linha, a

inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria” (Miguel Couto, apud. PAIVA, 1987, p. 99).

Utilizando-se significamente “*do monte de lenha [que] ajuda a gente aquece... assim que nem botar tudo junto*”, Jéssica dá indícios de que no horizonte social de um acampamento, de um assentamento ou de um pré-assentamento há no “*aquecer*” com “*coragem*”, um “*fundamento*” para a EJA do Campo. “Fundamento” esse que se objetiva num viver coletivo, onde “o eu, vivendo a experiência coletiva, é constringido a fazer opções, a olhar para os outros e a rever a si mesmo. Ao mesmo tempo em que o eu se constitui pelos outros, ele inscreve suas experiências pessoais nas experiências alheias” (LIMA, 2005, p. 165). Assim, Jéssica e Denis enunciam, no presente das Iluminuras, um futuro que, constituído pelos “fundamentos” de “*ser aquecido pelo estudo: ser corajosa*” indicam, em voz própria as condições dos homens e mulheres do Campo de “inserção mais efetiva daqueles que não sabem ler nem escrever em uma sociedade marcada pela presença da escrita” (GALVÃO & DI PIERRO, 2007, p. 71). Por isso, ser aquecido e ser corajosa estão, como fundamento, necessariamente juntos, pois no Campo não basta ser “aquecido”, é preciso ter coragem para se escolarizar.

5.2.3.5 Força de transmitir o conhecimento e estar no EJA em grupo

Assim como os demais enunciados verbais, esses dois, proferidos pela Marta e pela Izabel, trazem em sua trajetória, junto aos enunciados fotográficos, o sentido/fundamento da escolarização na voz própria do grupo de sujeitos de pesquisa. A “*força de transmitir o conhecimento – estar no EJA em grupo*” falam de um sujeito que não somente estuda ou está disposto a se apropriar de um conhecimento historicamente produzido, mas de um conhecimento que, uma vez apropriado, há que se transmitir, pois não é um conhecimento individual, é um processo histórico que se singulariza num sujeito que estuda para coletivizar o conhecimento do qual se apropria. Por isso, segundo Izabel, há que se ter “*força para nós estudar até chegar onde nós precisemos*”. Esse “*nós*” enuncia a relação *eu-outro* expressando no enunciado cartemizado a orientação social presente nas intervenções, tanto da Marta quanto da Izabel.

Desse modo, esses dois enunciados, ao serem proferidos em voz própria, assinalam escolhas e, nessa perspectiva, produzem sentidos que exprimem “força e grupo”, dimensões organizadoras desses sujeitos do Campo. É possível compreender que o enunciado “força de transmitir o

conhecimento”, ao mesmo tempo em que escrito de forma a tomar e prolongar-se por toda a lateral esquerda do cartema, esclarece uma orientação singular tomada pelo enunciado que, materializado exprime uma “situação social mais imediata”: buscar forças no coletivo para constituir, ou se apropriar do conhecimento.

É possível reconhecer que os enunciados “*força de transmitir o conhecimento*” e “estar no EJA em grupo” são marcados pela “atividade mental do nós” que é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social, permitindo um grau de consciência distinto e complexo, proporcional à firmeza e à organização da “coletividade⁶⁷ no interior da qual o indivíduo se orienta” (BAKHTIN, 2004, p. 115) e possibilitando imprimir valor às palavras. Isso enseja uma atividade autoral coletiva, exprimindo o lugar social que ocupam esses sujeitos do campo, um lugar em que “*transmitir o conhecimento*” exige mais do que freqüentar aulas de EJA, exige a “força” de “estar no EJA em grupo” em seus assentamentos, buscando “a transformação dos ‘desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história” (DOSSIÊ, MST ESCOLA, 2005, p. 236). Assim, a “*força de transmitir o conhecimento*” e “*estar no EJA em grupo*” mostraram-se como dois dos fundamentos da EJA do Campo.

Nesse conjunto, as Iluminuras, objetivadas em enunciados verbais, escritas de próprio punho, referendam uma autoria cuja singularidade, em cada letra, em cada palavra escrita, tal qual singularidade de produção dos enunciados fotográficos, remete a um acabamento provisório porque as ‘iluminuras’ fechando o Cartema como se o emoldurassem, abrem por seus sentidos para o exterior do quadro formado pela materialidade do registro verbal. Esses enunciados, entretecidos no presente pelo passado, inscrevem responsivamente esses sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados do Campo num horizonte de possibilidades que os alavanca para um futuro possível que está a se realizar.

⁶⁷ Bakhtin (2004, p. 116) cita como exemplos dessa atividade mental *do nós* as diferentes formas de reação ante a situação de fome vivida tanto por grupos de camponeses em seu país, antes da revolução de 1917, isolados e resignados - como por membros de uma comunidade unida por vínculos materiais objetivos (operários que tenham amadurecido a idéia de “classe para si”, como operários reunidos no interior da usina, por exemplo) cuja atividade mental possibilitou um protesto ativo e “seguro de si”.

No ajuste do foco: as considerações passíveis de serem auscultadas

Entre textos e fotografias, transformadas significativamente em enunciados fotográficos e verbais que ora entravam em embate, ora se alinhavam, ora se tocavam, urdiu-se a trama deste estudo. Foi pelas mãos que pela primeira vez “clícaram” câmeras fotográficas e pelos “fundamentos” da Jéssica, do Denis, da Edi, da Izabel, da Marta, da Karina e da Tani que se fez a palavra escrita; no movimento de resguardar essas falas e fotografias é que foi possível transformar o vivido desses adultos do Campo em texto.

Considerando que toda atividade humana, é sígnica e que a geração de sentidos se dá pela tensão entre o que está coletivizado e o que é singularizado e acentuado valorativamente, é possível dizer que não há um sentido único, mas sentidos possíveis, ou melhor, efeitos de sentido que são constituídos por determinado olhar, em dado contexto histórico e em dada pesquisa, como esta que agora (in)concluo.

Diante das possibilidades que se apresentaram no universo de realização da presente pesquisa numa opção teórica que se desdobra numa análise dialógica do discurso é possível afirmar que os registros bidimensionais que caracterizam uma fotografia não têm valor sígnico em si. A opacidade de cada fotografia guarda e aguarda em si a mirada de um sujeito que, porque constituído e constituinte das e nas condições efetivas de seus atos enunciativos, torna-a responsivamente um enunciado fotográfico. Sob essa perspectiva, tomar a fotografia como enunciado fotográfico foi fundamental para a análise dialógica dos elementos e situações eleitas pelos sujeitos da pesquisa ao produzirem as fotografias que foram cartemizadas no processo de discussão do tema central desta tese. Com essa compreensão enunciativa da fotografia foi possível reconhecer que, se por trás da materialidade visual constitutiva da fotografia há um olhar situado, à sua frente também há de ter, na diversidade do olhar que a captura, possibilidades outras prenes de sentidos marcadas por condições específicas de sua produção e interação. Se assim não fossem, não teria sido possível estabelecer entre esses enunciados uma relação sígnica. Deste modo, e assumindo uma mutualidade constitutiva entre enunciados verbais e fotográficos é que foi possível auscultar: vozes, fotografias, gestos e palavras desses estudantes de EJA do Campo. Estudantes que trouxeram da historicidade do seu passado não só uma projeção de futuro, mas também um passado e um futuro que se cruzaram no presente de cada

enunciado e que tomaram forma em suas *Pelejas, Travessias e Iluminuras* cartemizadas. Essa condição “inter-temporal” explicitou que os vínculos de pertencimento com a EJA do Campo foram geridos num coletivo que, pelo enraizamento do e ao MST, parte da compreensão de que é pelo futuro que se pauta o presente, alavancando planos e ações para esse futuro. Nessa perspectiva, e frente à ausência de escolas e mesmo de políticas educacionais adequadas aos adultos do Campo, é possível dizer que a escolarização, ora vivida por estes adultos, foi assegurada pelo trabalho educativo na EJA do Campo desenvolvido pela articulação PRONERA/UFSC/MST, pois os processos de escolarização para esses sujeitos da pesquisa só foram alcançados por pertencerem a esse Movimento; pois se assim não fosse, não lhe teriam tido acesso. Isso se deve, em grande parte, a uma compreensão, ou melhor, a bandeira de luta assumida pelo MST, que reconhece a escola como um lugar de transformação e de apropriação de conhecimento numa perspectiva que toma as condições socioeconômicas desses sujeitos como constituintes e constituidoras do seu horizonte social.

Na atribuição de sentidos aos enunciados fotográficos, algumas palavras foram evidenciadas reiteradamente pelos sujeitos de pesquisa: nós, juntos, grupo, luta, união, nosso, vencer, peleia, direitos, força. São palavras que marcaram fortemente sua presença, parecendo relacionar-se responsivamente ao envolvimento que esses adultos têm como discurso-resposta em relação à EJA do Campo: a coletividade. Nessa perspectiva cabe aqui o enunciado de Edi explicitando mais uma vez que *além de estudar, nós troca idéia e aí nós apreende junto, assim um com o outro ... é a nossa união dentro do grupo do EJA para nós aprender a nossa leitura necessária que é para nós aprender a administrar as nossas coisas lá fora*. Essas palavras fornecem uma compreensão da EJA do Campo que, colocando-a numa condição de indissociabilidade, sustenta-a pelo princípio dialógico onde o sujeito passa a ter sentido e existência com e pelo *outro* do *eu*. Ao serem compartilhadas, as palavras enunciadas (nós, luta, grupo e força...) se tornam a força motriz do coletivo que eleva e significa a EJA do Campo à condição de um necessário coletivo onde afinidades e tensões constituem trajetórias comuns que se firmam e transformam a EJA em lugar de “força” do próprio grupo, sustentando e alavancando a concepção desse coletivo que é assim compreendido por Edi, *nós podemos levantar os nosso estudos através da força do grupo*. Isso supõe um agir humano que incorpora conhecimentos e relações cuja memória de futuro tem um passado à sua frente num futuro onde o que

se quer ser só parece ser possível pela força do grupo, ou seja, construído coletivamente.

Desse modo, *Pelejas*, *Travessias* e *Iluminuras*, como condição “inter-temporal” do Cartema analisado, permitiram exprimir os projetos discursivos desses sujeitos do Campo. Essa compreensão ativa-responsiva deveu-se à constatação da articulação “inter-temporal” dos fios dialógicos que os constituíram permitindo manter a singularidade de cada enquadramento fotográfico numa perspectiva de enunciado fotográfico. Assim foram compostos, com seus elos dialógicos, os “fundamentos” para uma escolarização na EJA do Campo, pela emergência de um singular contexto enunciativo colocando em evidência: nas *Pelejas*, o presente do passado; nas *Travessias*, o seu presente do presente; e o futuro do presente nas *Iluminuras*.

Distintamente da concepção ligada à ideia linear de passado/presente/futuro, na qual se atribui ao passado a (im)possibilidade dos direitos à escolarização, esse grupo não delega ao futuro a solução deixando intangível o presente, mas antes indica que é na memória de futuro que está “prenhe” o “fundamento” da escolarização. A *ponte*, a *travessia* para o vir-a-ser, nesta pesquisa se objetiva em: ser corajosa; ser exemplo; esperança de ser comovido; estar no EJA em grupo e força de transmitir o conhecimento, postos em enunciados verbais sustentados e alavancados pelos enunciados fotográficos. É possível dizer que os 18 enunciados fotográficos e os 8 enunciados verbais, constitutivos do Cartema, em seu primeiro conjunto – as *Pelejas* –, composto por 7 fotografias, refletem e refratam no seu presente o passado onde se mostra a “terra” como elemento que traz em si as conquistas já efetivadas na forma de: moradia, animais domésticos e terra para plantar. O segundo – a *Travessia*, com 11 fotografias – refere-se ao seu vivido. É o ponto de junção do vivido, conquistado e aprendido com o que se quer, para onde há algo a ser alcançado. É o seu presente do presente onde o grupo, alavancado pelas conquistas já vividas, enuncia que há travessias possíveis, mas necessariamente marcadas e ancoradas num coletivo. Já o presente do futuro, nas *Iluminuras*, aqui grafadas em 08 enunciados verbais em sua convergência com os enunciados fotográficos, exprimem o vir-a-ser desses sujeitos adultos estudantes da EJA do Campo.

A escolarização enunciada por esses sujeitos do Campo não é postulada na perspectiva monológica, baseada num sujeito que ensina e num outro que aprende. Tampouco a essa escolarização requerida é atribuída a condição de garantia de uma ascensão social de cada

indivíduo, mas antes é constituída numa perspectiva onde o “*comover*” dá o endereço, ou ainda, o tom dialógico a tal relação. Conforme Edi se os *alunos estão comovidos com o trabalho do professor é porque o professor comoveu seus alunos e então eles estão aprendendo...e se um não comoveu o outro, se um vai embora o outro já não se comoveu*. Esse discurso tem sentido porque é constituído na interação, em que o *eu* e o *outro* são mutuamente constitutivos na produção dos enunciados que se referem à escolarização. Assim, é possível entender que: “orgulho, aquecimento, coragem, exemplo, comoção, grupo, conhecimento, libertação”, como evidência de contradição, conflito e negação de direitos que permeiam todo o percurso de escolarização dos sujeitos desta pesquisa, parecem indicar esses “fundamentos” como percursos de superação. Esses percursos, gestados por um coletivo, podem gerar sentidos que referendem práticas educacionais voltadas para a escolarização, marcados dialogicamente pela perspectiva da constituição de um coletivo. Assumir esses fundamentos como socialmente construídos é tomá-los não como elemento que emerge essencialmente do outro, mas, antes, pelas e nas relações sociais estabelecidas com esse outro, o que é fundamental numa perspectiva dialógica na qual o *eu* deixa de ser individual e bakhtinianamente só existe na perspectiva *eu/outro*.

Nos enunciados fotográficos e verbais desses sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados, parece ecoar uma crítica à escolaridade que não esteja vinculada a uma perspectiva dialógica. Essa dialogicidade é aqui compreendida como aquela emoldurada e sustentada numa coletividade que reveste a EJA de possibilidades e na qual o mundo da vida não está dissociado do mundo do conhecimento, como explicita Edi: *nós estamos estudando e junto com os estudo, nós estamos trocando ideia sobre os problema de nos tudo e aprendendo um com o outro*.

Esses sujeitos enunciam que os “fundamentos” de uma escolarização no Campo não se encontram somente na sistematização de um certo conjunto de conhecimentos, mas alavancados por ela e pela possibilidade de, num coletivo, ter acesso a formas de compreender mediadas pelas relações que se estabelecem na situação de interação onde professor e estudante precisam ser movidos pelo *como-ver, pelo aquecer, pelo orgulho, pela coragem, pelo grupo, pela força e pela liberdade* como um ato ético. Isto é sinalizado pelos sujeitos desta pesquisa, ao indicar uma prática docente implicada pela incompletude mútua, igualmente constituída responsivamente pelo *como-ver* porque

significada pela luta para atingir melhores condições e coletivamente conquistar seus direitos.

Desse modo, Jéssica, Denis, Edi, Izabel, Marta, Karina, Tani e seus companheiros do Campo buscam situar-se em suas trajetórias de escolarização já vividas e aquelas que os orientam, pela memória de futuro a obter na completude, provisoriamente imaginada, uma perspectiva do vir-a-ser. Uma completude que se faz forma na incompletude e que na fala de Edi é *para administrar assim... para onde queremos dar seguimento dos nossos vãos*. Nessa perspectiva, vida e escolarização se produzem dialogicamente mediadas pelos “fundamentos” discursiva e mutuamente interligados aos direitos instituídos na Constituição de 1988. Para esse grupo de EJA do Campo, parece que os sentidos dominantes são aqueles enunciados que explicitamente dizem em voz própria: não basta mais a vontade e iniciativa individual, é preciso a presença dos companheiros do Movimento para se ajudar na garantia do direito de estudar, não só para aprender “os estudo”, mas junto e com o outro *trocar ideia sobre os problema de nós tudo nos nosso assentamentos*. Com isso a memória de futuro, constantemente revista e refeita, é significada por esse grupo numa perspectiva orientada pelo compartilhamento. Compartilhamento esse que não se restringe a uma compreensão circunscrita a uma “terra já conquistada”, mas que se amplia na memória discursiva desses sujeitos, constituída na perspectiva do porvir dessas temporalidades. Isso permitiu não só uma nova interpretação de mundo, mas também posições que, tomadas coletivamente, referendam essas interpretações num processo que pode transformar “palavra alheia” em “palavra própria”, num discurso que só tomou forma para de novo ser transformado e se transformar. Os “fundamentos”, aqui usados conforme a expressão utilizada por esses sujeitos e interpretados por esta pesquisadora como signos mediadores de seus pensares, parecem demarcar que seus fazeres presentes se projetam para além do imediato vivido. Signos alicerçados na luta travada pelo movimento social que integram e que tem como mediador fundamental a transformação das relações sociais.

O enunciado-título do Cartema “*orgulho de:*” apresenta indícios de que no presente se permanece na EJA pela memória de futuro que é a “ponte”, ou a “travessia” para o vir-a-ser. Só essa possibilidade de orgulhosamente poder vir-a-ser: aquecido, corajosa, exemplo, comovido, forte e liberto sempre em grupo e pela “*precisão do outro*” aparentam preponderar a qualquer interrupção já ocorrida em suas

trajetórias de escolarização, num passado marcado pela (im)possibilidade de acesso a tal direito. O Cartema, dessa forma, caracteriza-se como discurso uma vez que, distanciando-se um pouco de sua concepção original, tem como fio condutor de sua produção os signos históricos e específicos dos discursos dos sujeitos e não da estética das cores e formas que unidos geram outras formas e cores. O futuro da EJA do Campo é por eles instituído pelo presente num futuro que então se produz, e não que está a sua espera como algo dado, pronto. É na incompletude do presente, com um ser que se vê nessa incompletude de ser, que se pode constituir novos e diferentes sentidos para uma escolarização pensada no presente, em direção a um futuro e instituída por um coletivo que, ao mover-se move-a na direção de um porvir.

Nas análises da trama discursiva constituída pelos enunciados, se desvelou uma escolarização para a EJA do Campo como um leque de possibilidades no qual os sentidos hegemônicos da escola são desestabilizados. Os sentidos atribuídos à escolarização subvertem a escolarização como possibilidades de reparação de uma escolaridade não alcançada por Jéssica, Denis, Edi, Izabel, Marta, Karina e Tani que requerem, em seus enunciados fotográficos e verbais, o direito a uma reatualização da compreensão dos sentidos para a EJA do Campo. Esses, em própria voz, trazem ruídos constitutivos da voz de seus companheiros e companheiras de “peleias” e “travessias”, advindos do grande e do pequeno tempo bakhtiniano. Com suas contrapalavras, esses sujeitos do Campo nos ensinam que o efeito de sentido gerado pela escolarização em cada um deles se distancia de um entendimento que silencia aquele que se escolariza em nome de um certificado que determina quem sabe e quem não sabe. O sentido atribuído por esses sujeitos do Campo à escolarização a requer como um lugar onde os usos sociais da leitura e da escrita estejam a serviço da superação das desigualdades sociais. Uma escolarização cujo sentido é a possibilidade de vir-a-ser e não a impossibilidade de se deparar com sinais apartados da sua condição sónica. Um conhecimento que não seja entendido como encerrado em sua sistematização nos livros, mas que, alavancado por eles, seja compreendido em sua provisoriidade circunscrito a um tempo histórico, cujo (in)acabamento permite a interlocução dialógica com outros sentidos. Isso pode produzir efeitos de sentido cujos “fundamentos” alavanquem uma escolarização da qual se tenha “orgulho” e na qual a “coragem” de ser “comovido” “aqueça” pelo “exemplo” os “estudos” e a “liberdade” pela “força do grupo”.

Para findar esta (in)conclusões, convém salientar que o que há para dizer não se reduz ao que foi dito, mas explicita que no dito há mais o que se dizer. Isso se objetiva nos espaços em branco significativamente deixados durante a colagem das fotografias e as escritas produtoras do Cartema. Entre os enunciados fotográficos e os enunciados verbais cartemizados, é verificável um inacabamento enlaçando dialogicamente o vir-a-ser desses adultos do Campo. Há as pausas silentes, tanto entre cada uma das fotografias quanto na forma final do conjunto das fotografias, mas sempre na iminência do dizer constitutivo que exprime sentidos aqui gerados sobre a escolarização por esses adultos do Campo. É verdade que nos espaços deixados/criados entre eles “fez-se silêncio. Havia qualquer coisa de tenso em toda essa conversa” (DOSTOIÉVSKI, 2001, p. 238) ocorrida entre um enunciado e outro. Alguns audíveis, visíveis, outros a serem escutados e vistos. Assim, alguns ditos e fotografados puderam ser compreendidos, outros estão à espera das compreensões e suas contrapalavras, marcando sempre um silêncio de escuta dialógica. No silêncio e nas palavras, há sempre uma escuta possível, assim como nas fotografias há sempre um ver que se faz possível; portanto, há mais o que se dizer nessas pausas e silêncios, nessas fotografias e palavras do que foi possível interpretar dos ditos e fotografados que tentaram romper a moldura do Cartema para “alcançar os deslimites” (MANOEL de BARROS, 2007, p. 101).

Assim, para finalizar, sem fechar, tomo o dito de Edi como um dito que pode exprimir o que homens e mulheres adultos do Campo atribuem à sua escolarização, cujo sentido retrata e refrata os sujeitos de pesquisa em suas possibilidades de *travessias*, aqui cartemizado com uma das fotos produzidas ... *então acho que um pouco é isso que traz o sentido de voltar para os estudos... é saber o que podem fazer com a gente... ter o governo da vida da gente [...] é por causa disto que eu não desisti e nem meus companheiros vão desistir* (EDI).

6. REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L.E.R. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho.** Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ALT, J.C.M. **Cartemas de Aloísio Magalhães: um ponto de encontro entre a arte e o design.** 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Arte). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas.** Caderno de Pesquisa, nº 116, 2002. Acesso, janeiro 2008 em: www.scielo.br/scielo.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. et al.(Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo, Cortez, 2003.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: MUSA Editora, 2004.

_____. **Cronotopo e exotopia.** IN: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chaves.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Para uma filosofia do ato: “valido e inserido no contexto”. IN: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

ANDRADE, M. R. de Oliveira. **A formação da Consciência Política dos Jovens no Contexto dos Assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.** Tese (Doutorado Ciências Sociais Aplicadas à Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva – Dados Básicos para uma avaliação,** Relatório Técnico, PRONERA, 2004.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; JESUS, S. M. S. A.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **A Educação na Reforma Agrária: Uma Avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; NEAD; PRONERA/INCRA/MDA, 2004.

ANDRADE, M.R.; DI PIERRO, M. C. A construção de uma Política de educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE et al (Orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação educativa, Brasília PRONERA, 2004.

ARGAN, G.C. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ARROYO, M. **Por uma Educação Básica do Campo**. KOLLING, E.; NERY, I. & MOLINA, M. C.(Orgs.) Vol. 1. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

_____. A educação básica e o Movimento Social do Campo. IN: ARROYO, M. CALDART, R,S, & MOLINA, M,C, (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UNESP: Hucitec, 1988.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V. N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, C. A. S. **A fotografia a serviço de Clio: uma interpretação da história visual da revolução Mexicana**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

BARELLA, S. M. L.. **Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do Discurso. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

BARROS, M. **Ensaio fotográficos**. São Paulo: Record, 2000.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. São Paulo: Record, 2004.

_____. **O guardador de águas**. São Paulo: Record, 2006.

_____. **O livro das Ignorâncias**. São Paulo: Record, 2007.

_____. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BELTRAME, S. **MST, professores e professoras: sujeitos em movimento**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BITTENCOURT, L.A. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela & MOREIRA LEITE, M (Orgs.). **Desafios da imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papiros, 1998.

BRAIT, B. A construção do sentido: um exemplo fotográfico persuasivo. In: **Língua e literatura** - Revista do Depto. de Letras, Nº 21- 1994/1995. São Paulo: FFLCH/USP, 1995. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/libero>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARABO, C. A., TEZZA, C., Castro, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BRAIT, B. & MELLO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo. Contexto, 2005.

BRASIL/MEC. Alfabetização Exigência Cívica. Departamento Nacional de Educação 1966. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=8769&type=M>. Acesso em março de 2009.

BUSSELLE, M. **Tudo sobre fotografia**. São Paulo, SP, Pioneira, 1979.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: THERRIEN, J, Damasceno, M. (Orgs). **Educação e escola no Campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

CALDART, R. S. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogia do Movimento trabalhadores sem terra**: Escola é Mais do Que Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO M. CALDART R.S.& MOLINA M. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Sobre Educação do Campo. In: Santos, C. A. (Org) **Educação do Campo- políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALVINO, Í. **As cidades Invisíveis**. S. Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

_____. **Palomar**. S. Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, S.P. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma Agrária**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP 2003.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

CLARK, K., HOLQUIST, **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CUNHA, C.M. Introdução – Discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DA ROS, S.Z. Imagens, discursos e dialogismos: questões metodológicas. In: DA ROS, S.Z., MAHEIRIE K. ZANELLA, A. (Orgs) **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiências**. Florianópolis. SC: NUP/CED/UFSC. 2006.

DA ROS, S.Z. et al. O ensinar e aprender, a pesquisa e a sociedade da imagem: apontamentos. In: LENZI, L. et al. (Orgs.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Editora/NUP/CED/UFSC, 2006.

DAMACENO, M. N, BESSERA, B. **Estudos sobre a Educação Rural: Estado da Arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DI PIERRO. M.C, ANDRADE, M. R. **Programa Nacional de educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Dados básicos para uma avaliação**. 2004.

DI PIERRO. M. C. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 26.n.2.jul./dez.2001.

DI PIERRO. M.C.;JOIA. O. & RIBEIRO. V.M. **Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Caderno CEDES, N.55 nov. 2001.

DI PIERRO. M. C. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br Acesso em janeiro de 2008.

DI PIERRO. M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade. V.26, nº 92, Campinas, 2005. Disponível em: [.www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso em fevereiro de 2006.

DI PIERRO. M.C. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade.** São Paulo: Ação Educativa. 2003.

DI PIERRO, M. C HADDAD, S. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, 2000.

DOSTOIÉVSKI, F. **Crime e Castigo.** São Paulo – SP: Editora 34, 2001.

DOSSIÊ MST. **Caderno de educação nº 13.** Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra. Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2005.

DUBOIS, F. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

UFSC/CED. Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores. (Projeto PRONERA). Florianópolis, 2006.

FARACO, C.A. **Linguagem & Dialogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Criar Edições; 2003.

FARACO, C. Autor e Autoria. In: FARACO, TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2005.

FARACO, C.A., TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba, Editora UFPR, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E.; CERIOLI, P.R. & CALDART, R.S. (Orgs.) **Educação do Campo: identidade e políticas Públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Vol. 4, 2002.

FERNANDES, B.M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, M.C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B.M. Prefácio. In: SOUZA, M. A. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo, Editora Paz e Terra S/A, 2005.

FREITAS, H.C.A. **A construção da rede Sócio-Técnica de Educação de assentados da Reforma Agrária: o PRONERA**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2007.

FREITAS, M.T.A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: Caderno de Pesquisa n 116, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em: 03/01/2006.

FREITAS, M.T.A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. et al.(Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

GARCIA, I.H. **Jovens e adultos em processo de alfabetização: voz e vida, revelações e expectativas**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

FUNARTE. **CARTEMAS: A fotografia como suporte de criação** - Aloísio Magalhães. Edição Funarte – Rio de Janeiro, 1982.

GALVÃO & DI PIERRO. **Preconceito contra analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências humanas e sociais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado das Letras – ALB, 2002.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. É possível investir nas enunciações, sem as garantias dos enunciados já firmados? In: Aline et al (orgs.). **Veredas Bakhtinianas – de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

_____. Ler e escrever – uma mera exigência escolar? In: Araujo et al (orgs.). **Vozes da educação: memória, história e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora; Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

GIEHL, A.L. Entre o extraordinário e o cotidiano: os processos decisórios dos agricultores assentados – um estudo de caso do assentamento Domingos de Carvalho (Rio Negrinho/SC). Dissertação (Mestrado em Ciências Agrárias). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

GÒES, M.C.R; SMOLKA, A. L. B (Org). **A significação nos espaços educacionais: interação e subjetivação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GURAN, M. **Fotografar para descobrir, fotografar para contar**. Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, 2000.

HADDAD, S.; GRACIANO, M. **Educação: direito Universal ou mercado em expansão**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(3): 67-77, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em: 06/07/2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n14, 2000.

HADDAD, S; Di PIERRO, M.C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em perspectiva, 14(1) 2000. Disponível em: <http://.scielo.br/pdf>. Acesso em 17/05/2007.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos - a dura realidade dos que querem estudar**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/>. Acesso em abril de 2009.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, A. VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: sinônimos e antônimos**. São Paulo: Publifolha, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/default.shtm>.

Acesso em: 26/07/2008

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&q=censo+ibge+2008&aq=3&aqi=g8&aql=&oq=censo+ibge+200&gs_rfai=

Acesso em: março de 2009

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://enep.gov.br> Acesso em: 17/05/2008.

IPEA. **Políticas Sociais – acompanhamento e análise**. Edição especial nº 13, 2005. Disponível em <http://ipea.gov.br> Acesso em 26/07/2008.

JOBIM e SOUZA, Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. *In*: Kramer, Sonia (org.). Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2005).

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, M.T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de Jovens e Adultos. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2006.

LEITE, S.C. Escola **Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 2002.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho** – a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MANUAL DE OPERAÇÕES. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. – PRONERA. Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Brasília, abril 2004.

MARTINS, J.S. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. *In*: **Estudos Avançados**/Universidade de São Paulo, vol. 16, nº 45, 2002.

MDA. Ministério de Desenvolvimento Agrário. **Estatísticas do Meio Rural**. DIEESE, 2008, São Paulo.

MDA/INCRA. **Instrução normativa nº93, de 5 de março de 2010**. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal>. Acesso em: abril de 2010

MEC. Ministério da educação. Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFITEA**. Brasília, março de 2008.

MEC/SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD 2. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília DF, 2007.

MINAYO, M.C.S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

MIOTELLO, V. A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. In: Aline et al (orgs.) **Veredas Bakhtinianas – de objetos a sujeitos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

MOLINA, M.C. **A contribuição do PRONERA na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável. UNB, Brasília, 2003.

MOLINA, M.C. O PRONERA como construção Prática e Teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE et al (Orgs) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma Avaliação de educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação educativa, Brasília PRONERA, 2004.

MOURA, T. M. **A prática pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MUNARIM, A. Educação na Reforma Agrária: gênese da Educação do campo no Brasil. In: LENZI, L. H. C. & CORD, D. **Formação de Educadores em EJA no Campo: compartilhando saberes**. NUP/CED/UFSC, 2007.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional do campo no Brasil**. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reeducacao>. Acesso em julho de 2010.

MST. **Princípios da Educação no MST. Caderno de educação**. nº8. São Paulo. MST, 1999.

MST. **Educação de jovens e adultos. Caderno de Educação**, nº 11. São Paulo, 2003.

OLINDA, S.R.M. **A educação no Brasil no período Colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente**. Revista Sitientibus, Feira de Santana, nº 29, p. 153-162, jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, A.M.; Di PIERRO, M. C. **Preconceito contra analfabeto**. SP: Cortez, 2007.

PAIVA, J. **Educação de Adultos: uma história negada**. In: SEED-MEC, Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1997.

PAIVA, V.P. **Educação Popular e educação de Adultos**. São Paulo, SP, Edições Loyola, 1987.

PINHEIRO, J.A.U. **Conflitos entre colonos e Jesuítas na América portuguesa**. Disponível em: WWW.abphe.org.br/congresso2003. Acesso em março de 2008.

PUHL, R.I. **Escola Itinerante do MST: o Movimento da escola na educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

RUMMERT, S.M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. Revista de Ciências da Educação, nº 2, 2007. Acesso março de 2009 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ, 1993.

SAMAIN, E. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, L.H. QUEIROZ, J.B. Alternância: concepções e práticas no Brasil. In: LENZI, L. H. C. & CORD, D. (Orgs) **Formação de Educadores em EJA no Campo: compartilhando saberes**. Coleção cadernos CED n° 13, Florianópolis, NUP/UFSC, 2007.

SILVA, C.B. “**Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar!**” – Elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SMOLKA, A.L.B. **Construção de Conhecimento e Produção de Sentidos**: significação e processos dialógicos. Temas em Psicologia n° 1, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, S.J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. et al.(Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

SOUZA, M.J.L. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO I.E., Gomes P.C.C, Correa R.L. (Orgs) **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

SOUZA, M.A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SZANTO, J.O. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos: historias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola**.

2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

STÈDILE J.S.& FERNANDES B.M. **Brava gente. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

TEZZA, C. A. construção das vozes no romance. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2005.

_____. **O fotógrafo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo.** Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TORRES, E.A. **Uma escola Pública para aluno adulto: do fazer ao saber.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2006.

VANZUITA, A.P. **Educação de Jovens e Adultos do Campo: Um Estudo Sobre o PRONERA em Santa Catarina.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VARGAS, M.C. & MANGGINI, T. A educação de Jovens e Adultos em movimento. In: LENZI, L. H. C. & CORD, D. **Formação de Educadores em EJA no Campo: compartilhando saberes.** NUP/CED/UFSC, 2007.

VOLOSHINOV, V. n. BAKHTIN, M.M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza (para fins didáticos), a partir da versão inglesa de I.R.Titunik do original russo, 1926.

VPC/INCRA/SR10. **Projeto de assentamento: Herdeiros de Argemiro de Oliveira & Vida Nova.** VPC/BRASIL TECNOLOGIA AMBIENTAL E URBANISMO LTDA, 2007.

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YAGUELLO, M. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ANEXO 1**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, estudante da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), morador de assentamento das Áreas de Reforma Agrária situada na Regional Norte, concordo em participar da pesquisa intitulada, provisoriamente, “A evasão na Educação de Jovens e Adultos em Foto-grafias por seus educandos”, desenvolvida pela professora Lucia Helena Correa Lenzi, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFSC, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Silvia Zanatta Da Ros . O objetivo principal desta pesquisa é compreender os sentidos que educandos de EJA, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) atribuem ao processo de escolarização em suas vidas quando este é atravessado pela evasão que ocorre nesta modalidade de ensino. Os instrumentos de coleta de informações, no período compreendido entre setembro de 2007 a março de 2008, serão os seguintes: a) entrevistas individuais e coletivas; b) anotações da pesquisadora das observações feitas durante a pesquisa; c) gravações em áudio e vídeo; d) tomadas fotográficas; e) análise das fotografias tomadas pelos sujeitos de pesquisa; f) análise documental: documentos oficiais, relatórios entre outros. Espera-se, com o resultado desta pesquisa, apresentar à comunidade acadêmica alguns indicativos que possam contribuir com a Educação de Jovens e Adultos, em especial àquelas vinculadas a Reforma Agrária que contam com poucos estudos nesta área, tendo por fundamentação o pensamento vigotskiano e baktiniano. Ainda, acredita-se que este estudo e as reflexões que dele desdobrarão poderão servir de referência para outros Programas e instituições que trabalham com a EJA. A pesquisa não acarretará custos aos participantes. A identificação dos participantes será mantida em sigilo, bem como, os mesmos podem recusar o consentimento ou retirar-lo mediante contato com a pesquisadora principal no telefone (48) 37218614 ou no e-mail lucialenzi@hotmail.com.

Florianópolis, _____ de _____ 2007

Assinatura _____

ANEXO 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Dados pessoais:

Nome completo; nascimento (local, dia, mês e ano); estado civil; nº de filhos; percurso de moradia até o assentamento/acampamento atual.

Entrada na escola:

Idade que começou na escola; ficou por quanto tempo; com que idade saiu da escola e porque; local; quanto tempo permaneceu na escola; aprendeu logo; o que lembra que aprendeu; como era a sua escola; quais as lembranças da escola e daquela época; como chegava na escola; com quem ia para a escola; os pais ajudavam nas tarefas; lembra porque seus pais o colocaram na escola; quantos irmãos tinha; todos estudaram; o que se falava na vizinhança sobre quem freqüentava, ou não, a escola; havia igreja nas proximidades; e o padre encorajava os pais a mandarem os filhos para a escola; do que brincavam na escola; quem mais motivou para ir para a escola; qual era expectativa dos seus pais em relação a seus estudos; as pessoas estudavam para que; o que o/a fazia aprender na escola era o modo como a professora ensinava; quem da família estudou.

Retorno a escolaridade:

Com que idade voltou pela primeira vez a estudar; local; nome da escola; quanto tempo permaneceu nesta escola; que diferenças você acha que tem a escola daquela época e a de agora; o que teve que fazer e por que saiu; quantos anos tinha quando saiu/retornou; cursou até que série; por que retornou; estuda hoje para que; foi importante estudar para seu trabalho; com o que trabalhou; com o que trabalha; onde trabalhou usou o que aprendeu na escola; foi importante estudar para seu trabalho; qual a diferença da escola de criança e a escola de adulto; o que dizem na família de você ter voltado a estudar; quais os programas de EJA já passaram pelo seu assentamento.

Quanto a escolaridade no PRONERA:

O que você fez/fazia antes de entrar no PRONERA: é a primeira vez que você estuda no PRONERA; quem sugeriu que você retomasse os estudos; porque está ligado ao MST; qual a ligação do aprender a ler e escrever com a reforma agrária; sabe o que significa a sigla PRONERA;

Sentido do retorno à escola:

Porque as pessoas estudam; e você porque estuda e o que vai fazer com isso; o que significa para você voltar a estudar; por que seus filhos estudam; como eles vão para a escola; quem gosta de ler em sua casa; de que modo voltar a estudar fez diferença na sua vida; se fez diferença onde foi: - no trabalho - nas ações da igreja - em ajudar os filhos na tarefa - nas tarefas com o Movimento; o que a foto, que você produziu tem a ver com o teu retorno a escola

Quanto aos adultos que não estão na escola:

Quantos adultos que você conhece que não estão estudando ou nunca estudaram; porque você acha que não estão na escola; porque não estão nas aulas deste programa; destes que você conhece algum pode vir a estudar se for convidado; que motivos deixam esses adultos fora da escola; o que a foto que você produziu tem a ver com esses adultos do seu assentamento que não estão na escola.

Quadro 02 - Cronograma de Campo

	CANOINHAS	SANTA CECILIA	RIO NEGRINHO
DATA	Pré-assentamento Herdeiros de Alzemiro de Oliveira. Educatora: Marta Pinto	Assentamento Vida Nova. Educatora: Eliana	Acampamento Edson Soibert Educadores: Rejane, José, Valéria, Diego, Valéria.
26/01/2007	Proposta de pesquisa com entrega de duas máquinas	_____	_____
27/01/2007	_____	Proposta de pesquisa com entrega de duas máquinas	_____
28/01/2007	_____	_____	Turma não constituída. Retorno marcado para 10/02/2007 com quatro núcleos de base.
10/02/2007	_____	_____	Proposta de pesquisa com entrega de duas máquinas a cada um dos três núcleos reunidos.
27/02/2007	Recolhimento das máquinas fotográficas	Recolhimento das máquinas fotográficas	_____
29/03/2007	Devolutiva das fotografias e conhecimento das respectivas atribuições.	_____	_____
30/03/2007	_____	Devolutiva das fotografias e conhecimento das respectivas atribuições.	_____
31/03/2007	_____	_____	Recolhimento das máquinas fotográficas (2) e marcação de retorno para 26/05/2007. Educatador desarticulado.
26/05/2007	_____	_____	Devolutiva das fotografias e conhecimento das respectivas atribuições. Turma com educador desarticulado.
22/06/2007	Entrevista com três educandos e escolha destes como representantes para o grupo focal.	_____	_____
23/06/2007	_____	Entrevista com seis educandos e escolha de quatro como representantes para o grupo focal.	_____
24/06/2007	_____	_____	Entrevista com um educando e indicação de mais dois como representantes para o grupo focal
22/07/2007	Entrega das passagens e dinheiro para o deslocamento dos educandos para Florianópolis - GP Focal	Entrega das passagens e dinheiro para o deslocamento dos educandos para Florianópolis - GP Focal	Entrega das passagens e dinheiro para o deslocamento dos educandos para Florianópolis - GP Focal
24 a 26/08/2007	Grupo Focal - Fpolis	Grupo Focal - Fpolis	Grupo Focal - Fpolis
06 /11/2007	entrevista com moradores mais antigos	_____	_____
07 /11/2007	_____	entrevista com moradores mais antigos	_____
08 /11/2007	_____	_____	Entrevista com Moradores mais antigos

ESPECIFICAÇÃO DOS MOMENTOS DE PESQUISA

O primeiro momento – organização dos dados preliminares - corresponde a um levantamento exploratório⁶⁸, realizado em outubro de 2006, quando identifiquei percentual de estudantes de EJA do PRONERA que haviam desistido das aulas nas quatro regionais, a saber: Planalto Norte – 64,7%; Central – 61,5%; Oeste II – 59,3% e o Norte com 76,1%. Estes percentuais, somados ao fato de ocorrerem pouquíssimas pesquisas acadêmicas nesta microrregião, permitiram localizar a regional Norte como local onde esta pesquisa se desenvolveu.

O segundo momento - trabalho de Campo - marca o início da pesquisa de campo em três das nove turmas de EJA que estavam ocorrendo pelo PRONERA na regional Norte. Abaixo apresento o roteiro que especifica a primeira das quatro etapas deste segundo momento:

- **1ª etapa** - Proposta de pesquisa aos três grupos:

1 - Proceder a apresentação pessoal da pesquisadora: quem é – o que faz – e a que veio;

2 - Explicitar que a pesquisa, ao assumir o conhecimento como histórico-cultural, o reconhece como uma construção entre sujeitos e que, portanto, a construção desta pesquisa se dará na relação pesquisadora/sujeitos da pesquisa;

3 - Apresentar os dados numéricas, na forma de gráficos, e os índices de permanência e evasão das regionais: Norte, Planalto Norte, Central e Oeste II;

4 - Apresentar a proposta da pesquisa justificando a escolha e a importância da escolha de cada uma das turmas;

5 - Explicitar a proposta de que a escolha das temáticas para a produção das fotos deve ser discutida e escolhida em grupo e que, para tanto, o pesquisado deve considerar em seu cotidiano: a família, a casa, os objetos pessoais, a plantação, seus animais, as atividades das quais participa no seu assentamento, o caminho para o trabalho, seu trabalho, seu estudo, sua religião, sua diversão. Enfim, o que for levantado e deliberado pelo grupo como o mais significativo e representativo do que for considerado como possível sentido da evasão dos estudantes das turmas de EJA no seu assentamento e ou acampamento. Com as

⁶⁸Tomou-se como referência o relatório final do projeto *Educação e Liberdade: interação entre sujeitos educadores*, executado no biênio 2003/2005, bem como os relatórios parciais do projeto intitulado *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as iniciado em julho de 2006 e finalizado em março de 2008*.

temáticas e os “fotógrafos” definidos, o grupo estabelecerá um rodízio com a câmera para que, na produção das imagens fotográficas, decididas coletivamente, fique registrado o olhar singular de cada um dos sujeitos.

6 - Consigna: fotografar individualmente o que, em grupo, for considerado e deliberado como significativo/representativo da evasão.

7 - Entregar duas câmeras fotográficas descartáveis, equipadas com flash, contendo um filme colorido de 27 poses. As máquinas ficarão com o grupo por aproximadamente trinta dias. Após a data combinada os filmes serão entregues ao monitor/professor, que os encaminhará pelo correio à pesquisadora.

8 - Com uma máquina similar àquelas recebidas pelo grupo, a pesquisadora fará uma explicação sobre o uso básico do equipamento, bem como, a manipulação e produção de uma imagem fotográfica. Deste modo, lhes será oportunizado um suporte mínimo para o uso do equipamento descartável.

9 - Contratar com o grupo a data do retorno da pesquisadora, explicitando que cada componente receberá uma copia 10x15 de cada uma das fotografias produzidas.

- **2ª etapa** - Organização das turmas para fazer a tomada das fotografias em suas respectivas comunidades.

- **3ª etapa** - Devolutiva das fotos e entrevista coletiva:

Para a sistematização desta etapa da pesquisa utilizou-se o recurso da entrevista coletiva, tendo como instrumento deflagrador as fotografias cujas temáticas foram discutidas coletivamente e produzidas individualmente. Diante da produção individual das imagens fotográficas foi solicitado a cada um dos estudantes de EJA que explicitasse oralmente o sentido atribuído àquela fotografia, compartilhando deste modo a intencionalidade e o contexto da sua própria produção fotográfica. Buscou-se, neste momento da pesquisa, com a entrevista coletiva, conjugada à produção fotográfica, depreender o que estudantes da Educação de Jovens e Adultos vinculados ao PRONERA e ao MST atribuíam à evasão durante o processo de escolarização em suas vidas.

O roteiro proposto a cada um dos grupos pesquisados consistiu no seguinte:

- retomada da proposta de pesquisa e da consigna apresentada no primeiro encontro, qual seja: fotografar individualmente o que em grupo for considerado e deliberado como significativo/representativo da evasão.

- reconhecimento da(s) sua(s) fotografia(s);
 - explicação coletiva sobre como seria desenvolvido o trabalho:
- a) colocar numa folha seu nome e uma palavra que identifique sua fotografia; b) contar individualmente ao grupo o processo da tomada fotográfica desde a sua concepção até o seu registro, bem como a expectativa que guardava em relação ao seu resultado bidimensional;
- solicitação aos sujeitos da pesquisa que colocassem para o grupo a intenção de captura ao fazer o registro fotográfico;
 - elaboração da relação estabelecida entre o que foi escolhido para ser registrado fotograficamente, com o que foi significado como evasão na EJA, problematizando os pontos: - a fotografia significada como representativa da evasão traz a sua própria evasão ou fala da evasão de outrem; - como é para cada um ser aquele que permanece na aula de EJA, falando e representando fotograficamente o que significa abandono escolar daquele que se evadiu; - há relação entre a evasão escolar e a própria evasão em seus assentamentos e ou acampamento e pré-assentamentos? – o que cada um considera determinante da sua própria permanência numa turma de EJA;
 - Observação coletiva das diferenças e proximidades entre as fotografias produzidas bem como os diferentes sentidos atribuídos às fotografias e semelhanças em seus registros.

- 4ª etapa - Entrevistas individuais:

Conforme os tópicos da entrevista individual (anexo 02) buscou-se, por intermédio deste instrumento de pesquisa, colher dados de cada um dos pesquisados, especialmente sobre: Dados pessoais; Trajetória da sua história escolar; A função - hoje e futura - do conhecimento sistematizado em suas vidas; O sentido de estar e retornar à escola.

O terceiro momento: - Trabalho de grupo inspirado livremente no Grupo Focal:

Esta estratégia metodológica foi se constituindo ao longo da 2ª etapa referente ao 2º momento da coleta de informações, quando iniciei as transcrições das dados obtidas na entrega das fotografias em situação de entrevista coletiva as quais, aliadas as observações de campo, constituíram numa pré-análise. A partir da pergunta inicial formulada, na continuidade das idas ao campo de pesquisa e com o decorrer das transcrições, dois pontos da entrevista coletiva/fotográfica e da entrevista individual emergiram entrecruzando-se e seus contextos enunciativos remeteram a contextos mais amplos como constituidores da experiência escolar de cada um dos sujeitos.

No primeiro ponto - coletiva com as fotografias - considerou-se que estes estudantes de EJA, ao compartilharem coletivamente a leitura da sua própria produção fotográfica, verbalizaram não só o sentido que atribuíam a evasão, mas também suas expectativas em relação a escolaridade. No segundo ponto - entrevista individual - manifestaram o que esperavam não só para seus filhos, mas também o sentido que atribuíam à escola perante e entre seus afazeres e “lidas” na produção agrícola com seus próprios projetos de vida.

Frente a estas considerações e que se constituiu este **3º momento** da pesquisa inspirado na técnica do grupo focal - se propôs a consolidar e rever com os sujeitos da pesquisa a voz própria – individual - em meio a outras vozes - grupo - retomando e constituindo novos sentidos frente a temática problematizada e que foi intermediada pelas fotografias tomadas por eles e pelos demais estudantes da turma de EJA que representam nesta atividade.

Deste modo, optou-se em reunir representantes - eleitos coletivamente em cada turma - para um trabalho de inspiração livre na técnica de grupo focal⁶⁹.

Os critérios para definir, em cada uma das turmas, os estudantes de EJA que representariam seus pares nas atividades de grupo focal durante três dias em Florianópolis foram levados e discutidos pela pesquisadora em cada uma das turmas pesquisadas, quais sejam: A turma deveria escolher seus três representantes; estar presente em todos os momentos que a pesquisadora foi a campo; ter produzido imagens fotográficas nas outras etapas da pesquisa; poder se afastar das suas atividades no assentamento para estar em Florianópolis durante três dias.

Decidido os três representantes de cada turma e organizado todo o suporte para recebê-los em Florianópolis – deslocamento da sua comunidade ate a cidade mais próxima (não há ônibus nas suas comunidades) passagem; estadia; transporte para atividades urbanas; alimentação; máquina fotográfica; câmara de vídeo etc...- iniciei o planejamento com três questões que foram o fio condutor e suporte às atividades propostas no encontro: importância da EJA; desistência da EJA e sentido da permanência na EJA. Como desdobramento destas questões norteadoras foi definido no planejamento as linhas gerais de uma proposta de atividades, quais sejam:

⁶⁹ A transcrição das fitas de vídeo que constituem esse ultimo momento de coleta de dados é de 16hs.

retomar individualmente o próprio produto fotográfico, bem como do grupo que ele representa; com o conjunto das fotografias que representam as três turmas, arranjar em grupo uma composição visual que expresse a compreensão coletiva das questões elencadas.

Com o intuito de favorecer uma melhor visualização da proposta de atividades que com sua seqüência fechou a tomada dos dados para esta pesquisa, coloco a seguir o quadro 03. Este quadro contém o planejamento de forma pontual e panorâmica dos trabalhos de pesquisa deste 3º momento. Em seguida a este quadro, apresento a especificação de cada um dos dias em seus momentos de trabalho que para esta pesquisa tem uma adaptação livre da técnica do Grupo Focal.

Quadro 03 Cronograma e Planejamento Geral

SEXTA – 24/08/07	SÁBADO – 25/08/07	DOMINGO – 26/08/07
<p>Café ITESC</p> <p>9h30min – reunião Domitila (bolsista)</p> <ul style="list-style-type: none"> • passagens retorno • pagamento transporte de vinda e de retorno <p>10h30min – Circuito UFSC</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é a UFSC • Quantos Cursos, professores, alunos, formas de ingresso, administrativo, sede PRONERA. • Discutir: o que já ouviram falar do UFSC • O que querem conhecer • Levar numa sala de aula e no PRONERA 	<p>8h30min – saída passeio</p>	<p>8h30min – Momento específico da pesquisa: Validar as duas perguntas – sexta e sábado – e compor com o que emergiu um quadro e posteriormente fechar com a pergunta: O que vocês querem, (qual é o fundamento, o sentido) e esperam com as aulas de EJA nos seus assentamentos e acampamentos.</p>
<p>12 h – almoço UFSC volantes</p>	<p>12h – almoço ITESC</p>	<p>12h – almoço ITESC</p>
<p>14 h – trabalho de grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Apresentação pessoal – rodada dos nomes • Propósitos dos dias de trabalho 	<p>14h – Momento específico da Pesquisa: Validar a pergunta e o que emergiu no primeiro momento de pesquisa: o que na foto melhor representa a desistência dos estudantes das aulas de EJA. (porque se matriculam e não frequentam?)</p>	<p>14h – Momento específico da Pesquisa</p>
<p>14h30min - Planejamento conjunto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os momentos de trabalho em grupo (pesquisa) • Mostrar o mapa de Santa Catarina, atividade com cordão identificando local de nascimento • Levantar e fechar o roteiro de sábado • Ler e assinar termo de consentimento • Circular no grupo o acordo do MST em relação a pesquisa 		
<p>15h15min – lanche</p>		
<p>15h30min – Momento específico da Pesquisa: Validar a pergunta e o que emergiu no segundo momento de pesquisa: O que as fotos escolhidas têm a ver com a importância da EJA para a vida de cada um de vocês.</p>		<p>15h30 – avaliação e fechamento dos trabalhos: .Quando e como devolver os dados da pesquisa .O que representou para eles fazer este trabalho para uma pesquisa de EJA nos assentamentos .Retorno aos assentamentos</p>
<p>19h – jantar</p>	<p>19h – jantar a combinar</p>	

A seguir, apresento e discrimino as atividades planejadas e desenvolvidas com os sujeitos da pesquisa. Dentre tantos acontecimentos surgidos nesta etapa da pesquisa, onde os sujeitos encontravam-se em situação de pesquisa, mas fora do seu campo, da sua comunidade, a ênfase e o foco do encontro foram concentradas na problemática da pesquisa: as vozes que constituem e emolduram o sentido da escolaridade para EJA. Neste momento de pesquisa se buscou validar os encontros, até então ocorridos e já indicados anteriormente, entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa no processo de coleta de informações, sempre marcados pela perspectiva da alteridade, ou ainda conforme Amorim (2004, p. 258), por um *dialogismo de campo*.

Na sequência apresento os três momentos de pesquisa referente à adaptação feita da técnica de grupo focal que, respectivamente correspondem cada um deles aos três dias do encontro:

1º Dia - Grupo Focal - SEXTA-FEIRA – 24/08/07

14:h00min – Parte preparatória:

- Acolhida
- Apresentação pessoal – rodada dos nomes
- Propósitos dos dias de trabalho
- Apresentar os momentos de trabalho em grupo (pesquisa)
 - Mostrar o mapa de Santa Catarina, atividade com cordão identificando local de nascimento
 - Levantar e fechar o roteiro de sábado
 - Ler e assinar termo de consentimento; informar sobre sigilo, identificação e uso das informações, bem como autorizar a gravação em vídeo/áudio e fotografias;
 - Circular no grupo a carta na qual a coordenação estadual do MST aceita e concorda com a pesquisa.

15h30min - 1ª Parte:

- Fazer um levantamento (mapear) por turma de EJA d70os sujeitos de pesquisa¹;

⁷⁰ Faltaram: um estudante de Santa Cecília e dois de Rio Negrinho, o que definiu como sete o número de sujeitos de pesquisa assim representados: Canoinhas 03; Santa Cecília 03 e Rio Negrinho 01.

CANOINHAS Herdeiros de Alzemiرو de Oliveira	SANTA CECILIA Assentamento Vida Nova	RIO NEGRINHO Acampamento Edson Soibert
Edi (50) 9 fotos	Marta (48) 2 fotos	Tani (59) 2 fotos
Denis (28) 5 fotos	Izabel (44) 9 fotos	Vera - 1 foto
Jéssica (58) 4 fotos	Karina (53) 3 fotos	Sebastião – 1 foto
	Carmelina – 4 fotos	
Total de fotos: 18	Total de fotos: 18	Total de fotos: 4
Prof ^{ta} Marta	Prof ^{ta} Carmem	Prof ^{ta} Vera

16h - 2ª Parte:

- Reunir grupos por turma de EJA (gravar);
- Listar pontos importantes da história de sua turma de EJA;

1 – como ficou sabendo que aconteceria uma turma de EJA no seu assentamento; 2 – como começou a turma de EJA; 3 – a sala de aula foi sempre no mesmo lugar? Se mudou, por que? 4 – quantas aulas e horas de aula por semana; 5 – quem cuida da escola (limpeza, material escolar, móveis, quadro, etc.); 6 – o professor é o mesmo desde que a turma começou? Se não, quais foram? 7 – o professor faz com o grupo atividades fora da escola? 8 – você compareceu a maioria das aulas? (quantas por semana) avisava quando não ia para aula; 9 – e o professor sempre compareceu? Como fazia para avisar que não viria? 10 – o que você mais gosta da sua turma? 11- o que fazem juntos além da aula? 12 – Das atividades que a prof. faz qual mais tem a ver com seu trabalho? 13 – O que você gostaria de estudar mais um pouco?

17h - 3º Parte :

A) Dizer-lhes que a foto que fizeram nos assentamentos e acampamentos foi para responder sobre os companheiros que abandonaram as aulas de EJA. Que naquele momento das fotos e das entrevistas me falaram também de como cada um se sentia por estar estudando numa turma de EJA. É sobre isso e com o que vocês fotografaram e falaram para mim que vamos trabalhar nesses três dias.

B) Individual:

- Entrega das fotos;
- Abertura em conjunto;
- Escolha de 2 fotos levando em conta: O QUE AS FOTOS ESCOLHIDAS TEM A VER COM A IMPORTANCIA DA EJA PARA A VIDA DE CADA UM DE VOCES

- Escolha uma delas
 - # mediação na escolha das fotos (repetir critério)
- C) Grande Grupo:
- Cada sujeito de pesquisa expõe os motivos da escolha
 - # Mediação para ampliar/apurar sentidos.

2º Dia - Grupo Focal - SÁBADO – 25/08/07.

14:00min - 1ª Parte:

GRANDE GRUPO

Comentários sobre o passeio matutino;

- Retomada do trabalho da sexta-feira: retrospectiva do que se fez.

- Avaliação: - que coisas faltou dizer rodada individual e tomada de posição coletiva quanto ao rumo do trabalho.

- Elaborar síntese do que foi dito sobre o trabalho tendo como referencia que cada um levantou com a pergunta O QUE AS FOTOS ESCOLHIDAS TEM A VER COM A IMPORTANCIA DA EJA PARA A VIDA DE CADA UM DE VOCES

Quadro referente às primeiras anotações do 1º momento da pesquisa do dia 24/08/2007

Nome	Fundamento - sentido
Marta	Planejamento pelo ensino, as aulas dão esta condição; o professor ensina a plantar.
Jéssica	Sustento e futuro nas arvores e galinhas, o futuro esta ligado com os estudos
Edi	Solidariedade e administração.
Karina	Aprender e crescer. O emprego de hoje tem diferentes exigências. Teatro como linguagem e esforço nas aulas para o futuro.
Izabel	Humilhação por não saber – aprender para saber mais.
Tani	Ajuda, solidariedade, interação (troca as idéias diferentes) troca de receitas.
Denis	Solidariedade. Saber aplicar os investimentos e reivindicar o fomento.

15:15min – Lanche

15:30min – 2ª Parte: INDIVIDUAL

- Receber seu envelope com as fotografias para escolher, dentre as fotos que não foram usadas no dia anterior, duas que sejam identificadas como significativas da evasão;

- **CONSIGNA:** ESCOLHER DUAS FOTOS QUE TENHA ALGUMA COISA A VER COM A DESISTENCIA DOS ESTUDANTES DAS AULAS DE EJA. (aquilo que se chama de evasão, abandono ou saída, interrupção)

- ESCOLHER UMA FOTO QUE TENHA ALGUMA COISA A VER COM A DESISTENCIA DOS ESTUDANTES DAS AULAS DE EJA. (aquela que é mais representativa)

16:00min – PEQUENOS GRUPOS

- Reunir três pequenos grupos (Marta e Tani; Edi e Izabel; Hkarina, Denis e Jéssica) : 2/2/3 para escolher qual foto melhor representa a evasão;

16:30min – Retorno ao GRANDE GRUPO

- Como chegaram a uma foto?
- Como selecionaram?
- No que pensaram?
- Por fim o que se pode pensar da evasão: **PRIMEIRA**

SINTESE

3º Dia - Grupo Focal - DOMINGO – 26/08/07.

8:30min - 1ª Parte:

GRANDE GRUPO

- Retomada do trabalho de sábado: retrospectiva do que se fez.
- Avaliação: - que coisas faltou dizer rodada individual e tomada de posição coletiva quanto ao rumo do trabalho.
- Elaborar com o grupo dois quadros síntese tendo como referencia o que cada um levantou com a pergunta de cada MOMENTO DA PESQUISA:
 - **1ª PERGUNTA:** O QUE AS FOTOS ESCOLHIDAS TÊM A VER COM A IMPORTANCIA DA EJA PARA A VIDA DE CADA UM DE VOCES
 - **2ª PERGUNTA:** O QUE NA FOTO MELHOR REPRESENTA A DESISTÊNCIA DOS ESTUDANTES DAS AULAS DE EJA. (PORQUE SE MATRICULAM E NÃO FREQUENTAM?).

<p>O que as fotos escolhidas tem a ver com a importância da EJA para a vida de cada um de vocês?</p>	<p>O que na foto melhor representa a desistência dos estudantes das aulas de EJA?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • planejamento da vida pelo ensino • Sustento • futuro • solidariedade • administração • aprender e crescer • Saber mais • troca das idéias diferentes/interação • aplicar e reivindicar o fomento • é um estudo que marca um começo • respeitar as diferenças 	<ul style="list-style-type: none"> • Humilhação por não saber • Não gostar do interior • governantes deveriam envolver jovens • não gosta de se sentir/ser tratado como criança • separa o trabalho da vida • não há mais o exemplo da família junto trabalhando • não estar ocupado • ter que trabalhar fora do assentamento • estarem todos dispersos • a sobrevivência é mais importante • compromisso do professor com o aluno • experimentar outros métodos de ensino

9:45min - 2ª Parte:

GRANDE GRUPO

Com a pergunta: O QUE VOCES QUEREM, QUAL É O SENTIDO, E ESPERAM COM AS AULAS DE EJA NOS SEUS ASSENTAMENTOS E ACAMPAMENTOS, fazer uma composição numa cartolina com as tomadas fotográficas feitas no primeiro momento da pesquisa nos seus assentamentos e acampamento juntamente com as do passeio e que será apresentada/lida ao grupo

12:00min – almoço (ITESC)

14:00min – Retorno

Apresentação/interpretação da composição fotográfica coletiva produzida pelo grupo e que consta no item “na partilha de vozes e fotografias: o retrato coletivo” do 1º capítulo desta tese.

15:45min – Avaliação e fechamento dos trabalhos com os tópicos: quando e como se fará a devolução da pesquisa; o que representou para cada um fazer este trabalho para uma pesquisa de EJA; escolher o nome que gostaria de ser identificado para uso na pesquisa.

Quadro/Síntese 03 Dias de Trabalho com as três perguntas de pesquisa

1ª PERGUNTA: O que as fotos escolhidas têm a ver com a importância da EJA para a vida de cada um de vocês	2ª PERGUNTA: O que na foto melhor representa a desistência dos estudantes das aulas de EJA. (porque se matriculam e não freqüentam?)	3ª PERGUNTA: FECHAMENTO O que vocês querem, (qual é o fundamento, o sentido) e esperam com as aulas de EJA nos seus assent.e acamp.
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da vida pelo ensino • Sustento • Futuro • Solidariedade • Administração • Aprender e crescer • Saber mais • troca das idéias diferentes/interação • aplicar e reivindicar o fomento • é um estudo que marca um começo • respeitar as diferenças <p><u>Síntese de sexta</u> <u>validada no último dia:</u> aprender a fazer o planejamento da vida através do ensino; estudo tem que comover as pessoas; sustento; futuro; solidariedade; repartir união; depende dos outros e dos instrumentos usados; interação; trocar as idéias; aprender a aplicar e reivindicar o fomento; saber mais; respeitar as diferenças; aprender outras formas de estar junto; devolver a coragem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Humilhação por não saber • Não gostar do interior • governantes deveriam envolver jovens • não gosta de se sentir/ser tratado como criança • separa o trabalho da vida • não há mais o exemplo da família junto trabalhando • não estar ocupado • ter que trabalhar fora do assentamento • estarem todos dispersos • a sobrevivência é mais importante • compromisso do professor com o aluno • experimentar outros métodos de ensino • aprender outras formas de estar junto • resignificar, a EJA não é só escrever aprender o A E I O U • devolver às pessoas coragem de começar • estudo tem que comover as pessoas (fazer querer) • depende também do outro e dos instrumentos – <p><u>Síntese de sábado</u> <u>validada no domingo</u> <ul style="list-style-type: none"> • Humilhação por não saber; • vergonha por não saber; • não gostar do interior; • ter governantes que não envolvem os jovens que ficam sem </p>	<p>Eixo norteador a partir da composição das novas com as antigas fotos - Orgulho de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ser aquecido pelo estudo • estar na EJA • não parar de estudar para poder transformar • de ser exemplo • de trocar com os outros, de interagir • precisão do outro • força grande que veio com a idade • força de transmitir o conhecimento • de ser parte desta pesquisa • de ser corajosa • de fortalecer a EJA com esta pesquisa • de se libertar do escuro • de ter garra de estar em grupo no EJA • Esperança de ser aquecido/como-

	ocupação; <ul style="list-style-type: none"> • por separar o trabalho da vida, não há mais exemplo da família trabalhando junto; • ser tratado como criança; descompromisso do professor; • trabalhar fora do assentamento; • a sobrevivência é mais importante; • o professor que não experimenta outras formas de ensino; • achar que idade mais avançada não aprende. 	ver com nossos estudos.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------

- 2ª etapa: Última ida ao Campo de Pesquisa

Após o término da atividade de livre inspiração no Grupo Focal e a leitura dos apontamentos achei importante retornar aos assentamentos e acampamento e voltar a encontrar os sujeitos da pesquisa. Duas questões definiram este retorno:

1- recolher dados históricos da constituição dos seus lugares de moradia: assentamento, pré assentamento e acampamento;

2 – A necessidade do tópico anterior referendava minha curiosidade sobre a repercussão do trabalho em cada um dos assentados.

A intenção da entrevista era saber com os moradores mais antigos das turmas que eram campo de pesquisa as seguintes questões:

- Como o assentamento se constituiu;
- Porque vieram para o assentamento;
- Ano e procedência das famílias
- Qual a produção do assentamento;
- O que acha que faz com que as pessoas permaneçam aqui;
- Como o assentamento se organiza: individual ou coletivo;
- Quantos núcleos de base tem organizado, suas lideranças
- Quem é responsável pela questão da educação;
- Foram os assentados ou os coordenadores dos núcleos que solicitaram uma turma de EJA;
- Como foi a divulgação;

- Quem é responsável pela turma de EJA;
- Quando começou e como foi até então;
- Se houve mudanças no assentamento com a EJA, o que mudou;
- Como vê a EJA no seu assentamento; o que falam e ouvem sobre o fato de estarem na aula.