

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

**UM (RE)TRATO PEDAGÓGICO A PARTIR DO OLHAR DE
EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS DO MST**

LÚCIA HELENA CORRÊA LENZI

Florianópolis, maio de 2004



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

**UM (RE)TRATO PEDAGÓGICO A PARTIR DO OLHAR DE
EDUCADORES/AS DE JOVENS E ADULTOS DO MST**

LÚCIA HELENA CORRÊA LENZI

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Sonia Aparecida Branco Beltrame.

Florianópolis, maio de 2004



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

**"UM (RE)TRATO PEDAGÓGICO A PARTIR DO OLHAR DE EDUCADORES/AS
DE JOVENS E ADULTOS DO MST"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/05/04

Dra. Sonia Aparecida Branco Beltrame (CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Telmo Marcon (FAED/UPF/RS-Examinador)

Dra. Silvia Zanatta Da Ros (CED/UFSC-Examinadora)

Dr. Antonio Munarim (CED/UFSC-Suplente)


Profª Diana Carvalho de Carvalho
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

LÚCIA HELENA CORRÊA LENZI

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2004

OLHAR DESVELANTE

O olhar que passeia pelo contorno
que delimita as terras que desde
sempre foram de todos e que
desde “o” sempre de 1500 passaram
a ter “amos” de terras de além mar

O olhar que passeia pelo contorno que
delimita as terras... pára e
se depara com o que fizeram... com o que
construíram para o olhar do povo
olhar e então se indignar

O olhar que passeia pelo contorno
que delimita as terras... pára e se depara com
seres querendo simplesmente SER...
ser gente... um ser que tenta garantir a existência sua
num mundo onde o olhar humano zeloso
clama por re-significações

O olhar que passeia e vagueia no contorno
que delimita as terras se mostra carente... sem vida...
aniquilando e roubando a condição do sujeito que
acaba mostrando uma passividade
que é a marca do olhar morto...
sem desejo... sem vida... daquele que se sujeitou

O olhar que passeia e vagueia começa a
descobrir pelo contorno que delimita as terras
a possibilidade de se enamorar, como quem espreita na janela,
com a terra que vagorosamente parece
um dia poder ser do povo do lado de cá do oceano

O olhar que passeia e vagueia
no contorno que delimita as terras
já se mostra estranho... desconfortável... vigilante
ao entorno que mostra o seu interior cheio...
brutalmente cheio de aculturação
de terras outras de além mar

O olhar que passeia e já
muito impacientemente vagueia
pelo contorno que delimita as terras
projeta os movimentos de uma alma que anuncia a condição de uma
vigorosa ação... a condição de um vigoroso coletivo

O olhar que passeia e já impacientemente
vagueia buscando freneticamente a possibilidade
de achar seu canto... seu acampamento... seu assentamento
porque o mesmo olhar que teme deseja
ardorosamente, pois conhece sentindo e sente conhecendo
a dor e o prazer de viver

O olhar que passeia já não quer mais vaguear,
joga fora a venda e então o olhar desnudado...
desvelado e já nutrido pela esperança do ato anunciado
e feito, encontra finalmente seu canto definitivo e
docemente pausa, sem repousar, no espaço do seu lote...
da sua casa... da sua terra... dos seus frutos... das suas verduras...
na terra que o olhar tanto ama...
num verde que cheira doce... uma doce terra verde
que volta a ter dono... que sem “amos” passa a ter companheiros.

AGRADECIMENTOS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar. (Galeano)

No decorrer destes dois anos de trabalho muitas foram às pessoas que me ajudaram a olhar... não só o meu texto, mas também a vida no trabalho que se fez texto. A alguns eu pedi para me ajudar a olhar; outros pegaram firmemente a minha mão, dando segurança ao meu olhar; outros mostraram que o que eu queria ver estava ali...e eu não via; outros me ensinaram, assim como Saramago, a reparar demorada e amorosamente na singularidade dos diferentes olhares; diferentes focos... que com seu olhar tiravam o meu olhar do foco... E aí, como uma aprendiz do olhar, me surpreendi a melhor ver e enfim poder, pela pesquisa vivida e sentida, aprender a reparar ...

...e agradecer:

ELPIDIO - MALENA - CISSA - DINA - CARMELINA - ANTÔNIO - CACÁ - BUBA -
MARCOS - LEYLI - IVANIR - CARMEN - ADRIANO - CLAIR - SILUI - SOLINÉIA-
MARIZETE - CLECI - NEIVA - CELSO - CLAUDETE - DARCI - PAULINHO -
ERODITH- GILSON - NELSON - GISELE - NINI - CLAUDIO - JOSÉ - EDEGAR -
MARIA HERMÍNIA - MARA - LORI - DENISE - MARISE - OSCAR -
ANA - SILVIA - LEILA - BERNADETE - ANDREA - HELANA -
PAULINHA - SIMONE - SONIA - MUNARIM - DIANA - EDITH - EDNA -
ELIS MARINA - GIOVANA - NEIDE - TANIRA - YARA - MARIZA...

RESUMO

Esta dissertação analisa as significações da prática docente e política de educadores e educadoras que trabalham com jovens e adultos, vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – em seis microrregiões do estado de Santa Catarina. O caminho metodológico, de cunho qualitativo, priorizou o entrelaçamento da linguagem textual e imagética, buscando adentrar na trajetória relacional de cada um dos sujeitos educadores, bem como na materialidade do seu espaço e cotidiano, e perceber como singularmente compreendem a educação, ao desempenhar o seu papel de educador/a em assentamentos ou acampamentos. Na análise, considero a formação (escolar e política) e o cotidiano dos assentamentos/acampamentos, como elementos constituintes e constituidores das significações que apropriaram e expressam em sua ação educativa. No processo de tomada das imagens fotográficas, feitas pelos sujeitos pesquisados, desvelou-se um rico percurso no qual ficaram retratadas suas vivências e os sentidos que atribuem aos seus papéis de educadores/as e de sujeitos envolvidos com a militância. A partir da pesquisa foi possível afirmar que a experiência desses homens e mulheres com a Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que se mostrou como um projeto de vida para cada um deles, tornou-se viável por ter suas bases de ação perpassadas e fundadas nas perspectivas educativas próprias do MST.

Palavras-chave: MST; prática docente, educação de jovens e adultos.

RÉSUMÉ

Cette dissertation analyse les significations de la pratique enseignante et politique d'éducateurs et d'éducatrices qui travaillent auprès de jeunes et adultes, liés au *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST* (Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre) – en six micro-région de l'état de Santa Catarina. La démarche méthodologique, de caractère qualitatif, a privilégié l'entrelacement des langages textuel et d'images, en essayant d'entrer aussi bien dans la trajectoire relationnelle de chacun des sujets éducateurs, que dans la matérialité de leur espace et de leur quotidien, en plus de percevoir leur compréhension individuelle de l'éducation, pendant qu'ils jouent leur rôle d'éducateurs/éducatrices, dans les *assentamentos* ou campements. Dans cette analyse, je considère la formation (scolaire et politique) et le quotidien des *assentamentos/campements* comme des éléments constitutifs et constitutifs des significations qu'ils ont appropriées et expriment dans leur action éducative. Dans le procès de prise d'images photographiques, réalisé par les sujets recherchés, s'est dévoilé un riche parcours où sont montrées leurs expériences de vie et les sens attribués à leurs rôles d'éducateurs/éducatrices et aussi de sujets engagés dans des actions militantes. À partir de la recherche, il a été possible d'affirmer que l'expérience de ces hommes et femmes avec l'Éducation de Jeunes et Adultes au même temps qu'elle s'est montrée un projet de vie pour chacun d'eux, elle est devenue viable pour avoir ses bases d'action traversées et fondées sur les perspectives éducatives propres au MST.

Mots-clés: MST; pratique enseignante; éducation de jeunes et adultes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS.....	20
2.1 <i>Flashes</i> na história da educação de jovens e adultos.....	31
2.2 <i>Flashes</i> na educação do/no MST.....	34
2.3 <i>Flashes</i> nas diferentes vivências: Rural e Urbano.....	40
3 RETRATANDO OS EDUCADORES.....	46
3.1 Um retrato três por quatro: o perfil dos sujeitos.....	47
3.2 Composição e formação do grupo pesquisado.....	64
3.3 Formação escolar dos educadores.....	80
4 EM FOCO: OS EDUCADORES E SUAS SIGNIFICAÇÕES.....	87
4.1 Lugares de ensinar e aprender.....	88
4.1.1 O lugar de dar aulas: uma barraca de lona.....	91
4.1.2 O lugar de dar aulas: barracão de depósito.....	94
4.1.3 O lugar de dar aulas: casa do educando.....	98
4.1.4 O lugar de dar aulas: uma escola.....	102
4.2 A educação na perspectiva dos educadores.....	106
4.3 As significações trazidas por homens e mulheres.....	119
4.4 Tecendo a prática pedagógica: tema gerador e mística.....	133
4.4.1 Sobre o tema gerador.....	134
4.4.2 Sobre a mística.....	144
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS.....	158
POSFÁCIO.....	163

1 INTRODUÇÃO

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lúcia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos. Muito caminhou Lúcia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos, sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas. Muito caminhou Lúcia e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância. Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela, que agora é outro, agora é dela. (GALEANO, 1989, p.20).

Ao construir este trabalho, por inúmeras vezes senti-me como Lucia, a personagem de Eduardo Galeano. Lendo muitas coisas das quais pouco ou nada sabia, resgatando vozes e imagens da minha vida escolar na vida dos educadores/as pesquisados/as, deparando-me com os olhares de ex-alunos e, ao me misturar com meus sujeitos, aprender, nesse mesmo movimento, a me diferenciar.

Trazer para um texto acadêmico este preâmbulo reflete a necessidade de abrir espaço para um tema que circunscreve significativamente o processo de autoria necessário à construção de uma dissertação. Este espaço é inicialmente demarcado pelo reconhecimento do papel do pesquisador, que “passa a ser o de um intérprete da realidade pesquisada” (LUNA, 2000, p.14) e que, como tal, passa a fazer parte do mundo a ser pesquisado, trazendo suas próprias marcas, vivências e expectativas para o espaço de constituição da autoria. Com isto quero dizer da importância de reconhecer o caminhar de cada pesquisador que, pela escrita, registra e concretiza, assim como no livro de Lucia, a apropriação e a autoria do pesquisar – essa autoria vem sendo gestada desde os tempos em que atuava como professora de Educação Física¹ no Colégio de Aplicação, na “quadrinha de esportes”, ao lado de onde é hoje a biblioteca do Centro de Educação/UFSC.

¹ Professora efetiva no Colégio de Aplicação CED/UFSC a partir de 1980. O Colégio de Aplicação foi criado em 1961, no Centro de Ciências da Educação/UFSC, atendendo ao ensino fundamental e médio. Se propõe à produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos. Conforme Agenda Escolar/2003.

Como profissional que pretendia ser educadora¹, o foco do meu olhar encontrava repouso sempre naquele aluno que não se envolvia, que não se implicava nas propostas feitas nas aulas, que mostrava querer estar “fora”², enfim, naquele que “parecia” nada querer saber.

Em especial alguns modos de estar “dentro e fora” chamavam muito a atenção, aqueles que tanto “dentro” quanto “fora” tentavam não estar presentes. Escondiam sua presença ao “não ver” a bola que vinha em sua direção; ou quando da distribuição da turma em pequenos grupos de trabalho ou jogos, estavam no banheiro; ou distraídos o suficiente para ficarem sem grupo.

Observar o comportamento desses alunos gerou uma inquietação que se traduziu no desenvolvimento de projetos de ensino e/ou de extensão, propostos por mim ou dos quais eu participava, que versavam sempre em torno do “excluído”³ e do tema aprender/ensinar.

Assim, minha trajetória profissional/pessoal vem se construindo na tentativa de compreender e contribuir para superar a imagem cristalizada do aluno “incapaz” e então ressignificá-la com outros olhares e ações.

Compreender que “basicamente o conhecer tem gênese nas relações sociais” (GÓES, 1977, p.14) guarda em si também o entendimento de que diferentes tempos de aprender e ensinar – com crianças ou adultos – são historicamente construídos e, portanto, permitem a produção de outros sentidos. Minha ação na escola se confirma pelo desafio de acolher e incluir os alunos que o processo de escolarização teima em não ouvir, não ver e em emudecer.

Desse modo, no percurso de atuação profissional e no papel de coordenação no ensino fundamental⁴, duas ações marcaram e definiram escolhas

¹ Paulo Freire (1977, 2001, 2002), em seus textos, refere-se ao professor como aquele que transfere conhecimentos, e usa o termo educador para denominar aquele que sabe “*escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E [que] ao escutá-lo aprenda com ele” (FREIRE, 2001, p.135 grifo do autor). Apesar de o próprio autor referir-se aos termos com outras conotações, adotarei educador/a para designar aquele que, como mediador do conhecimento socialmente produzido e sistematizado, estabelece com o educando uma relação de escuta e de reconhecimento da “incompetência provisória”.

² Compreenda-se aqui o termo “fora” para saídas de estudo; aulas de artes; aulas de educação física; biblioteca e recreio.

³ A exclusão contém em si a própria inclusão, posto que ninguém é excluído no sentido de estar completamente fora de, e para tanto a conotação da palavra no texto é conforme Sawaia (2001, p. 09) pelo que ela “desempenha no mecanismo psicológico principal da coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade, que é o de culpabilização individual. O pobre é constantemente incluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão”.

⁴ Em 1998 assumi no Colégio de Aplicação a Coordenadoria de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série.

que eu viria a fazer. Uma delas foi conhecer o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina com referência a Educação de Jovens e Adultos, ao encaminhar para esta modalidade de escolarização, alunos que, com mais de quinze anos, não conseguiam acompanhar ou concluir a quarta série do ensino fundamental da escola onde trabalho. A outra foi ter passado a registrar fotograficamente os eventos coletivos que ocorriam no espaço escolar: ao expor as fotos pelo corredor, deparei-me com expressões das crianças, dos professores e dos pais – “*olha eu aqui...*” , “*ah! foi assim mesmo que aconteceu*”. No intervalo de tempo entre os eventos e as mostras fotográficas, ficavam as perguntas: “*você ainda não revelou?*” ou ainda “*quando vai mostrar?*”.

Essas vivências foram lentamente tornando-se parte do cotidiano escolar. Um espaço que abria lugar a outros sorrisos e risadas, onde a riqueza explícita da possibilidade da imagem ser desdobrada em texto não só oral, mas também escrito, mostrou que a educação e a fotografia poderiam ser um dos modos de resgatar, no espaço escolar, o aprender e o ensinar com outros olhares, com outras ações.

Nesse contexto vivencial/reflexivo, outras ações mostraram-se possíveis no início de 2001, com projeto a ser desenvolvido no trabalho de escolarização com jovens e adultos⁵. Desse modo, antigos ensaios se concretizavam: trabalhar com aqueles que a escola formal já havia excluído e utilizar o registro fotográfico como uma das possibilidades na produção de conhecimento em sala de aula.

Em meados de 2001 o Centro de Ciências da Educação/UFSC assumiu um projeto de extensão a ser desenvolvido junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, no qual me envolvi. Minha aproximação com o MST ocorreu deste modo: a partir de uma instituição pública de ensino que, ao aceitar o desafio, guardava em si a possibilidade de sair do mundo da academia, para vivenciar uma realidade social que eu só conhecia por leituras e identificava pela bandeira do Movimento veiculada pela mídia.

⁵*Programa de Educação Permanente Para Servidores da Universidade Federal de Santa Catarina- PREPESUSFSC, escolariza funcionários desta universidade que interromperam seus estudos. A proposta de trabalho “Nas significações do contexto social a possibilidade de se ressignificar como sujeitos de saberes”, era de subsidiar o trabalho de alfabetização de jovens e adultos, tendo como instrumento de mediação a fotografia, registrada pelos próprios alunos em aulas e ou oficinas fotográficas .*

Nesse sentido, minha inserção no projeto *Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores*⁶ proporcionou o ingresso em um espaço educativo em que os sujeitos apontavam necessidades e reflexões distintas daquelas com que me deparara até então, na vivência de 23 anos como professora.

Nas ações desenvolvidas junto ao projeto PRONERA, em 22 assentamentos do estado de Santa Catarina, coletei as informações para a pesquisa nos momentos de reuniões, planejamentos, viagens e execução dos trabalhos, tanto com o grupo de educadores quanto com as lideranças do Movimento. Essas situações transcorreram a partir de três ações básicas, previstas no referido projeto, quais sejam: capacitação, visitas de acompanhamento pedagógico e escolarização⁷.

Em dezembro de 2001, ainda só no papel de professora da instituição, e não como pesquisadora, estabeleci meu primeiro contato com o trabalho: conheci os educadores com os quais desenvolveria a minha pesquisa de campo. Ao final desse primeiro encontro com os Trabalhadores Rurais Sem Terra⁸ estavam colocadas e coladas em mim perguntas que não mais queriam ser piruás, mas sim grãos prontos para ir ao fogo, buscando transformação. Quando, então, trabalhar com educadores de jovens e adultos do MST colocou-me dentro de acampamentos e assentamentos, reencontrei, simbolicamente, os olhares daqueles que a escola havia excluído.

⁶Esse projeto absorveu a proposta do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA, assumindo a execução técnico-pedagógica, em Santa Catarina, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/PRONERA, que tem suas ações centradas em dois grandes tópicos: desenvolver ações junto à educação de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária situados no Estado de Santa Catarina, que possibilite uma leitura crítica de mundo e a inserção no mundo do trabalho; desenvolver um processo de capacitação e escolarização de monitores para organizar e executar atividades educacionais com jovens e adultos em assentamentos da reforma agrária no estado catarinense.

⁷Cada Capacitação Pedagógica tem em média 55h e tem como objetivo subsidiar ações educativas dos educadores em seus assentamentos. As visitas pedagógicas ocorrem seqüencialmente em 22 assentamento, entre as capacitações, realizando por um lado o acompanhamento pedagógico aos monitores identificando necessidades e avanços no trabalho e, por outro, o contato com a realidade vivida pelos assentados por parte do grupo acadêmico que se desloca de Florianópolis a cada um dos assentamentos. Quanto à Escolarização, refere-se à necessidade de complementação da formação escolar dos monitores: segundo a coordenação do MST, dentre os 30 monitores 06 não completaram o ensino fundamental. Para efetivar essa ação, os monitores se deslocam para a UFSC, onde estudam e pesquisam em média por 100h/encontro, sob a orientação de professores designados para tal.

⁸Sem-Terra (com letras maiúsculas) é o nome dado ao sujeito constituído pelas lutas do MST. (Coleção Fazendo escola: 3).

Foi no trabalho efetivo com os monitores⁹, nas oficinas, vendo as mulheres que para estudar carregavam seus filhos, no convívio dos duros sacos de dormir do alojamento conjunto, nas filas do único banheiro, à noite quando nos reuníamos para cantar e dançar, embalados nos acordes produzidos pela gaita de um educador, no consentimento e orgulho de serem fotografados por mim, que a doce fortaleza daquelas pessoas começou a se desvelar e se presentificar. Nas oficinas propostas em que o toque corporal ocorria, vi homens e mulheres, com seus grossos dedos pela lida com a terra, tocando-se e permitindo-se timidamente serem tocados e amorosamente se nutrindo ao relatar situações dolorosas, nas quais suas vidas correram riscos no confronto com a polícia.

Os primeiros dias de convivência ininterrupta marcaram definitivamente meu papel de pesquisadora, pois imersa/envolvida nos desejos, alegrias, perdas e dores daqueles homens e mulheres, aprendi que para pesquisar é imprescindível se distanciar para olhar o campo de pesquisa. Acompanhada e marcada pelos avanços e recuos de uma trajetória profissional escolarizada, foi uma grande surpresa reconhecer, numa realidade tão diferente daquela que até então me constituía, um trabalho pelo qual fui tomada e no qual mergulhei tão profundamente. Estava tão envolvida que, em vez de estabelecer relações reais de sujeito para sujeito, na realidade que pretendia pesquisar, relacionava-me com um objeto sacralizado.

Desse modo mostrou-se imprescindível, como pesquisadora, fazer o estranhamento necessário, procurando garantir o equilíbrio dos tempos de estar dentro e fora, pois "se por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora" (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.113).

No entanto, essa diferenciação na relação, entre mim e o Movimento, não interferiu no sentimento que eu já vinha construindo junto àquelas pessoas. Um grande respeito e a compreensão de que eles não precisavam de mais um membro, mas sim de uma educadora que, no papel de mediadora, colocasse-os mais próximos de um saber que é diferente do seu, ou seja, do saber que é próprio de uma instituição universitária.

⁹ Essa designação pode ser encontrada no Manual de Operações do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que orienta e delimita as ações do PRONERA (2001:12), como também no Caderno de Educação nº 3 e, em especial na página 13, onde se discrimina tal função. Esta questão será devidamente analisada nesta pesquisa no item "Composição e formação do grupo". Será utilizada no decorrer deste trabalho quando for necessário diferenciar as funções de monitor e educador.

Nessa forte convivência com os educadores e também com as coordenações¹⁰, comecei a querer saber o que identificava esses educadores constituídos num espaço diferenciado da escola formal, assim como o que elegeriam para fotografar, pois “o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado” (ACHUTTI, 1997, p.59).

Com o contato mais próximo, a multiplicidade dos fios cuja trama configura esses sujeitos que, sem formação acadêmica, são colocados e se colocam como educadores, minha pergunta de pesquisa foi se delineando a partir de tantas outras que iam se avolumando. Contradições também iam se compondo, evidenciando relações que, por um lado, buscavam qualificar esse papel de educador no processo educativo e, por outro, colocavam-se divergentes ao que a instituição universitária trazia para o Movimento.

Assim como a personagem de Galeano, eu também estava tão tomada pelas vivências numa escola que não mais me diferenciava dela. Pois no momento mesmo em que se fez necessário o estranhamento que, literalmente, o “campo” me apresentava, este traduzia-se na possibilidade de estranhar da mesma forma meu papel de docente. E então a educadora urbanizada pôde, ao problematizar sua prática pedagógica, delinear seu papel de pesquisadora e contribuir problematizando a prática pedagógica que se apresentava como campo de pesquisa. Desse modo se constituiu uma das intersecções significativas entre meus interlocutores e a minha pesquisa, pois contraditoriamente à maioria dos sujeitos da pesquisa que, com pouca ou nenhuma experiência como educadores, preparavam-se para o papel, eu pude por meio da vivência com eles, e ao tentar compreendê-los, interagir, contribuir e problematizar os moldes e modelos construídos também pelo meu percurso profissional.

Desse modo, a aproximação com educadores de fora do circuito escolarizado inquietou-me e me fez pensar no que poderia consistir a teia de significados que identificaria esses sujeitos como educadores de jovens e adultos. Com essa perspectiva encaminhei meu ingresso no Mestrado em Educação, querendo também saber de que forma eram expressos, numa imagem fotográfica, os significados por eles apropriados.

¹⁰ O MST indica um coordenador geral para acompanhar os trabalhos do Pronera, assim como um coordenador por região, que não atua no Pronera como educador.

Dentre as inúmeras inquietações que moveram meu percurso docente, estas duas – significações de docência e fotografia – conciliaram-se na gênese desta pesquisa. Pretendendo fazer um percurso que pudesse ser guarnecido por outras linguagens, a paixão pela fotografia como instrumento de pesquisa foi decisiva na opção de fazer o curso de mestrado.

A fotografia, que é largamente utilizada como instrumento de pesquisa na antropologia¹¹, não goza dessa tradição na área da educação. Por isso, e por ter também localizado poucas pesquisas na educação¹² que se utilizam dessa linguagem, assumi o risco de trazer essa paixão como instrumento da minha pesquisa.

Sabendo, a partir de Guran (2000, p.157), que a fotografia “contém um inventário complexo e revelador de elementos sempre vistos com interesse por aqueles que nela estão representados, na medida em que a imagem reflete a própria realidade destas pessoas”, tomei como principal interesse deste estudo o que cada sujeito registrou como texto imagético, desprezando a produção técnica da imagem fotográfica. Seu papel, portanto, não é ilustrativo da realidade em que a pesquisa se desenvolveu; é, antes de tudo, o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, 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.

É nesse contexto, e desse modo, que as imagens fotográficas fazem parte deste estudo, como instrumento de pesquisa, buscando na inter-relação das circunstâncias sociais, educativas e políticas expressas, as significações atribuídas às funções que educadores/as – por momentos fotógrafos – exercem.

Compreendendo que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (Vigotski, 1998, p.85), minha prática docente, até então

¹¹ Para aprofundar esta questão, procurar, entre outros, autores como Guran, 2000; Achutti, 1997; Leite, 1998, Flusser, 2002; Bogdan e Biklen, 1994; Collier, 1973.

¹² Em novembro de 2002, senti necessidade de ampliar a revisão bibliográfica buscando dados em portais virtuais com o objetivo de localizar pesquisas que contribuíssem na tematização: Educação de Jovens e Adultos e MST, objetos de estudo desta pesquisa. No Banco de Teses da CAPES, de 1997 a 2001, localizei 129 trabalhos. Desses, 03 pesquisaram EJA, do ponto de vista institucional ou do educando, quais sejam: Costa, 1999; Holanda, 2000; Silva, 2001. E em especial uma obra sobre fotografia, que investiga a imagem do MST veiculada pela mídia, mas não do ponto de vista do sujeito que capta a imagem: Sottili, 1999.

constituída e embasada por alguns pressupostos da concepção histórico-cultural, viu-se frente à necessidade de se articular teoricamente com outros autores, apontados pelo próprio campo pesquisa. Desse modo encontrei Giroux e Paulo Freire. Este último, que goza de reconhecimento de educadores em nível internacional e nacional, é também reconhecido pelo MST como um grande educador, e sustenta e influencia a concepção pedagógica do Movimento, em especial da Educação de Jovens e Adultos, que se inspirou sobremaneira na metodologia de alfabetização freireana, constituída a partir de uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação da linguagem escrita. Freire (2002, p.30) assim se posiciona:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é mais possível texto sem contexto.

No decorrer do curso de mestrado re-vi com o autor que, de fato, o texto descolado da realidade, ou seja, fora do contexto, não alcança os sentidos de uma educação política, assim como o conhecimento só se efetiva se gerado e alimentado sobre a problematização de um fazer. Desse modo, os processos educativos passam a ter um sentido “como prática histórico-cultural de constituição humana” , como afirma Fontana (2003, p.13) ao explicitar sua compreensão de educação.

Por conseguinte, vislumbrei possibilidades de compreender os sujeitos pesquisados a partir da produção do Movimento ao qual estão vinculados, buscando em alguns momentos aproximação com a concepção vigotskiana e em outros com a freireana – que, para este estudo, teve mais espaço e voz. O suporte teórico que o Movimento busca na concepção freireana se evidencia quando Roseli Caldart (1997), uma das educadoras que é referência para o Movimento, assim se pronuncia: “Onde estiver agora, que Paulo Freire possa continuar inspirando nossa trajetória. E que possamos nos tornar dignos de sua herança: uma profunda crença na pessoa humana, combinada com coerência política, e temperada com ousadia e humildade” (CALDART, 1997, p.180). Essa vinculação teórica é também

referendada por uma educadora¹³ ao atribuir pela linguagem escrita seu sentido à escolha de uma imagem que registrou fotograficamente:



O livro, com as lições de exigência que Paulo Freire nos faz para sermos um bom educador, nos mostra que temos princípios para seguir. Ensinar exige: amor, respeito, organização, dedicação, estudo, coerência, disciplina e pesquisa. Sabemos que estes dão a linha para nosso trabalho (Nita).

A partir desse panorama, firmaram-se algumas interrogações que me mobilizavam, dando legitimidade a este estudo que demarca seu foco sobre os processos educativos do MST na EJA, e não sobre as perspectivas políticas e econômicas do Movimento. Assim, essa (árdua) tarefa de investigação recaiu em três pontos que têm como fio condutor investigar a trama de significações acerca de educação que, incorporadas pelos sujeitos desta pesquisa, caracterizam-nos como educadores/as de jovens e adultos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; como vêem seu papel de educadores em seus contextos; de que modo se colocam como sujeitos que atuam num Movimento social.

Contudo, estar entre dois papéis – envolvida num projeto de extensão institucional e como pesquisadora – guardou em si tanto a riqueza do movimento de mergulhar no campo de pesquisa e estranhá-lo, assumindo os riscos daí

¹³ Os nomes dos educadores sujeitos desta pesquisa foram substituídos pelos nomes de alguns dos autores que, assim como os sujeitos, estiveram comigo nestes dois anos de trabalho.

decorrentes, quanto a dificuldade de centralizar os focos para investigação. Esse modo de apreender os processos, de elucidar e analisar as informações me permite dizer que os resultados alcançados apresentam-se em processo e, como tal, não se propõem a conclusões definitivas, tanto é que a temática trabalhada deverá ter continuidade de estudo a partir de outros vieses, por mim e/ou por outros pesquisadores.

Ao iniciar o processo investigativo, pensei em trabalhar com todos os monitores, até porque todos participaram e se envolveram comprometida e prazerosamente na primeira parte de coleta e tomada das imagens. Porém, no percurso da pesquisa, dos 30 monitores pesquisados permaneceram 20. Esse número ainda constituía uma significativa quantidade de sujeitos e não trouxe nenhum prejuízo à metodologia adotada, pois a natureza do trabalho permitia um bom envolvimento entre pesquisados e pesquisadora. Penso que corri alguns riscos por trabalhar com esse número de sujeitos, mas resolvi assumi-los. Coincidentemente o grupo compôs-se por 10 homens e 10 mulheres.

A partir dessa delimitação numérica, e com aproximadamente 850 horas de intensos contatos e um diário de campo compatível com o tempo da pesquisa, passei a trabalhar com 59 das 126 imagens fotográficas produzidas e textualmente significadas. Esse corpus fotográfico constituído ao longo da pesquisa foi produzido pelos educadores/as pesquisados e decorre das minhas viagens aos assentamentos e acampamentos, assim como dos encontros ocorridos em Florianópolis.

Compreendendo que cada sujeito, em sua singularidade, contém e expressa a generalidade social humana, busca-se, ao adentrar no ideário dos sujeitos desta pesquisa, investigar as significações de educação que, apropriadas por assentados, agora no papel de alfabetizadores/as de jovens e adultos em assentamentos e ou acampamentos rurais do MST e expressadas em textos imagéticos, **(re)**tratam-nos como educadores/as.

Ao trazer no preâmbulo desta parte introdutória o caminho que Lucia construiu ao caminhar, quis demarcar o reconhecimento de que os sujeitos desta pesquisa, constituídos socialmente e assim vistos, não podem ser estudados de forma fragmentada. No entanto, para a organização do trabalho, encaminhei o estudo com os recortes necessários à construção dos capítulos, explicitada a seguir. Na introdução trago o contexto que trama e dá suporte ao problema de pesquisa.

O segundo capítulo foi elaborado a partir da necessidade inicial de demarcar teoricamente os autores nos quais sustento meu olhar sobre os sujeitos pesquisados, compreendendo que homens e mulheres constituem-se e são constituídos socialmente, num processo em que linguagens e realidades se entrecruzam dinamicamente e dialogicamente. Delineio, também, a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, recorrendo a questões sobre a demanda e o acesso à escolaridade, que historicamente se constituiu como direito negado, deixando aparente o descaso do Estado para resolver as condições sociais constituidoras da EJA em suas várias dimensões. Recorro também aos materiais produzidos pelo próprio MST para apontar a compreensão de EJA dentro do Movimento, assumida como um direito na mesma dimensão em que compreendem o direito à terra.

Tendo em vista a especificidade deste estudo, no terceiro capítulo apresento os sujeitos pesquisados individualmente, descrevendo sua origem e condições sociais em que vivem. Junto a isso analiso a especificidade da formação escolar e os critérios que o Movimento utiliza para compor o grupo de educadores. Esses educadores recebem e assumem a incumbência de alfabetizar jovens e adultos tendo uma escolaridade que varia das quatro séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio.

Organizei o quarto capítulo em quatro tópicos. No primeiro, apresento a barraca de lona, a casa dos educandos, o barracão de depósito e a escola como lugares onde os educadores exercem a sua prática educativa ao mesmo tempo em que, na relação com seus educandos, significam o papel que exercem nessa relação. No segundo, analiso as significações retratadas pela compreensão de educação e do papel que exercem esses educadores – compreensão que, ao ser analisada, tem como fio condutor a materialidade na qual os sentidos da sua prática pedagógica revelam singularidades constituintes e constituídas num coletivo. Desse modo, marcados pelas suas vivências sociais e políticas, apropriam-se e revestem-se das significações de ser educador. No terceiro, mostro os sujeitos pesquisados, homens e mulheres que trazem à sua prática pedagógica os conflitos e as vivências cotidianas que diferentemente solicitam e marcam educadores e educadoras no exercício do seu papel. No quarto e último tópico abordo e analiso o tema gerador como suporte para o cotidiano pedagógico e a mística que sobremaneira contribui para o reconhecimento de cada educador/a como integrante de um Movimento que os acolhe e possibilita o acesso à escolarização. Aponto a mística e o tema gerador

como instrumentos que intervêm na constituição das significações da prática pedagógica desses educadores/as, ampliando-as e dando-lhes suporte.

Por fim, nas considerações finais, aponto e encaminho algumas reflexões desse processo no sentido de ampliar e contribuir com a educação de jovens e adultos do MST.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

Com o andar dos tempos, mais as atividades da convivência e as trocas genéticas, acabamos por meter a consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas, e, como se tanto fosse pouco fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca. (SARAMAGO, 1995, p.26)

Saramago, com seu peculiar domínio da palavra escrita, ao traduzir o modo como se constitui o sujeito no mundo, convida-nos a refletir esse mesmo sujeito, numa perspectiva que nos remete a tomá-lo enquanto um ser histórico marcado por um tempo, ou seja, “ele é uma produção social na qual participa na condição de sujeito” (PINO, 1993, p.17).

No livro que traz a epígrafe acima, Saramago generosamente discorre sobre a cegueira; ao tirar metaforicamente do ser humano a sua condição de ver e ser visto, coloca-nos no desconforto de ver, olhar e sentir através daqueles que “brancamente” exercitam outros cegos olhares.

Essa “escritura” de Saramago poderia ser compreendida a partir de vários pontos de vista. Eu aqui a tomo para introduzir a reflexão acerca de sujeitos jovens e adultos que, no percurso de suas vidas, tiveram sua trajetória escolar interrompida ou a ela não tiveram acesso.

O descaso com que a educação¹⁴ vem sendo vista e tratada por aqueles que governam sai do anonimato quando percebemos que “negar com a boca” os problemas sociais, serve somente para escancarar o que os olhos, mesmo que intencionalmente cegados, sem reserva alguma registram.

Com certeza não são os números, demograficamente tomados, que nos falam dos cinturões urbanos de pobreza, ou da miséria daqueles que ainda estão na área rural. Para tanto basta tirar a venda da “cegueira branca” e olhar em volta, pois em cada esquina, em cada rua, existem sujeitos que no percurso histórico da humanidade foram deixados para trás e “expressam claramente que

¹⁴Conforme dados do Censo do ano 2000, divulgados pela Folha de São Paulo em 03/12/2003, fica percentualmente visível esse descaso, quando se tem um índice de 63% das pessoas acima de 25 anos que não concluíram a 8ª série; 14% não terminaram nenhum nível de escolaridade; somente 6,8% têm diploma superior; e dentre outros dados tem-se que na área rural um terço da população não teve acesso à educação.

a constituição psíquica do homem não se situa na ordem biológica mas na ordem da cultura” (PINO, 1993, p.17).

Tomar a Educação de Jovens e Adultos como temática não nos remete inicialmente só a pensar na faixa etária que caracteriza esse grupo de homens e mulheres que, já crescidos, voltam a estudar, mas também a vê-los num determinado contexto cultural. Olhar esse grupo em seu contexto exige dialeticamente demarcar o lugar teórico do qual se vale esse olhar que tem como pressuposto básico a corrente histórico-cultural, a qual compreende como sendo determinantes da própria vida e do modo de viver de cada sujeito as condições nas quais esse homem vive.

Tendo como “princípio a origem social das funções psíquicas” (PINO, 1993, p.17), é possível afirmar que o processo de constituição do psiquismo individual é indissociável do contexto social e histórico, que regula as ações do sujeito, as quais, numa dimensão dialógica, também o regulam.

Vigotski construiu uma obra singular ao assumir como princípio básico o pressuposto de que os processos psicológicos superiores, mediados pela linguagem, estruturam-se em sistemas funcionais que em movimento são alteráveis historicamente. Nessa perspectiva compreende-se que o psiquismo humano constitui-se a partir da teia relacional, engendrada pelo conjunto das funções afetivo-volitivas e aquelas denominadas por Vigotski de funções psicológicas superiores, como a linguagem, a atenção voluntária, a memória seletiva. Essas funções caracterizam o ser humano e são mediadas por sistemas simbólicos. A linguagem, que nos caracteriza seres como humanos, é um sistema simbólico fundamental na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Através da linguagem se generaliza e se transmite o conhecimento acumulado pela história social da humanidade que, conforme Giroux,

tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidades. (GIROUX, 1990, p.08).

No universo filogenético, onde compartilhamos significados, tem-se então o sujeito que traz na sua fala singular a fala genérica, a fala de todos os outros sujeitos; ou seja, a relação entre o pensamento de cada sujeito e a palavra pela qual ele o expressa passa por transformações em si mesma, pois “o pensamento

não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas” (VIGOTSKI, 2000, p.157).

O pensamento expresso na palavra permite reconhecer e adentrar na teia de significações das quais o sujeito se apropriou, do plano intersubjetivo para o intrasubjetivo. Onde então, a linguagem como instrumento mediador no intercambio destes planos – inter e intrasubjetivo – constrói a possibilidade da apropriação, de tornar singular e distinto em cada sujeito o que foi apreendido do e no campo intersubjetivo.

Esse pensamento, que se construiu na relação histórica e cultural de cada sujeito, guarda em si o modo singular de estar no mundo e vê-lo; mediado pela fala, revela vivências carregadas de sentidos, dos quais se apropriam homens e mulheres e sobre os quais assim explicita Vigotski:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo das alterações do sentido. (VIGOTSKI, 2000, p.181)

Assim o significado reporta a uma generalização sobre algo que é comum àquele tempo e para aqueles sujeitos. Marcado pelo modo como as relações sociais se constituíram, o significado existe enquanto compartilhado nessas interações; em outras é passível de modificações. Já as significações são o resultado de todo um processo de interação e de negociação constante entre sentido e significado, constituídos no plano intersubjetivo.

Vigotski deu valor especial à função mediadora que a palavra exerce ao considerá-la numa esfera que transcende a comunicação em si. Para o autor a palavra passa a desempenhar um papel regulador da própria conduta, pois o sujeito pensa, planeja e antecipa suas ações a partir do significado atribuído às palavras compartilhadas no contexto.

Isso faz dela um poderoso instrumento das funções de abstração e generalização que definem o pensamento. Pode dizer-se então que os significados das palavras, na dupla função de representação e de análise, constituem, ao mesmo tempo, a trama do pensamento e as operações que constituem essa trama (PINO, 1993, p.21).

Levando em conta que “o significado das palavras evolui” (VYGOTSKY, 1991, p.104) e que “adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (VYGOTSKY, 1991, p.125), podemos compreender que a significação dada a cada palavra advém de um contexto e revela atributos que “outros”, em relação, a ela conferem. No entanto, ao interiorizar essa significação, ela assenta-se, incorpora-se a uma teia de outras significações já apropriadas pelo sujeito, o que lhe outorga um sentido particularmente seu.

Em outras palavras, a partir de Vigotski (2000) e de Pino (1992), pode-se tomar a significação, constituída no e pelo partilhar social, como sendo os fios que configuram a trama dos sentidos para cada sujeito, trama esta que se produz nas relações sociais e das quais esses sujeitos se apropriam. Depreende-se então, como amálgama do processo de constituição dos sujeitos, os significados partilhados e cunhados num contexto histórico-cultural, vincados e expressos no modo singular, sob a forma de sentidos expressos por cada sujeito. Tem-se, na palavra com significado, a guarda e a expressão das propriedades do pensamento por ela veiculado.

Vigotski, citado por AGUIAR (2001, p.130) afirma que “para apreender um processo interno é necessário exteriorizá-lo, relacionando-o com alguma outra atividade exterior”, ou seja, adentrar na trama que oferta a palavra escrita, falada e expressa em imagens, produtora de e produzida por sujeitos, é adentrar no campo da constituição de subjetividades. No caso desta pesquisa essa busca reflete um movimento de imersão nesse campo, para dele emergir trazendo os significados possíveis construídos pelos sujeitos em relação ao seu papel de educadores de jovens e adultos no MST.

A partir disso, e seguindo o percurso do significado/pensamento/palavra temos, pelo seu dito a particularidade de cada sujeito. Portanto, não há como adentrar e entender as ações constituídas nas apropriações, pelas gestualidades e falas humanas, a não ser reconhecendo-as na esfera intersubjetiva num espaço socialmente construído e datado num tempo. Compreende-se então que as transformações na condição humana advêm de transformações históricas na vida material desta mesma sociedade. Mutuamente interligados homem e natureza, agindo o homem sobre a natureza transforma-a, transformando-se a si mesmo.

Considerando, pois, o papel fundamental que o universo histórico-cultural exerce como constituinte e constituidor do sujeito, tem-se que "o conhecer tem sua gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais" (GÓES, 1997, p.14). Desse modo, pode-se afirmar que os valores e as significações a partir das quais o sujeito se humanizou, desvelam e revelam um mundo onde esse sujeito se objetivou, inserido naquele momento, em áreas rurais ou urbanas.

Os jovens e adultos aqui tomados para estudo não são egressos de universidades ou que procuraram essa modalidade de estudos somente com o intuito de ampliar seus conhecimentos. Muitos o fazem pelo cumprimento de exigências no seu trabalho ou até para consegui-lo, por terem sido excluídos da escola ou ainda, "porque é importante saber ler e o Movimento me indicou", "para romper com o latifúndio do saber"¹⁵.

A possibilidade de ter a posse de um lote de terra e nela produzir agrega trabalhadores da área rural. Muitos retornam para a área rural e para suas origens depois de já ter feito o trajeto campo-cidade, em busca de melhores condições de sobrevivência. A maioria desses migrantes vivenciou a urbanização e, com ela, a imersão no mundo letrado, sem no entanto se alfabetizar no sentido definido por Soares (2001). A autora aponta uma diferença entre saber ler e escrever e ser letrado, nos seguintes termos:

a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada- e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2001, p.36)

Os adultos que não dominam o sistema de escrita, considerados analfabetos, vivendo imersos na cultura letrada vão no seu cotidiano se contaminando com os códigos característicos daquele universo. Cada sujeito, de modo particular, adentra o sistema simbólico da escrita. No entanto, instrumentalizar-se dos códigos inerentes à alfabetização faz-se imprescindível à compreensão que não se esgota nos "soletramentos" e nas "cópias" dos códigos em si. Alfabetizar-se envolve uma decodificação de cada palavra que é em si uma linguagem preche de significações de mundo, em que linguagens e realidade se

¹⁵ Fala, respectivamente, dos educadores João e Pedro, em processo de escolarização.

entretecem dinâmica e dialogicamente. Portanto, é no reconhecimento da significação de cada palavra que reside a condição e a possibilidade de apropriar-se criticamente do processo de alfabetização, pois, segundo Freire (2002, p.20):

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele... este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (grifos do autor.)

Para transformar esse mundo faz-se necessário que o homem, que se constitui e é constituído socialmente - tanto no sentido genérico quanto particular reconheça-se partícipe dessa condição. Sendo esse o princípio que foca o olhar para os homens e mulheres alfabetizando, é possível afirmar que o processo de constituição do psiquismo individual é indissociável do contexto social e histórico, que regula as ações do sujeito e que, por sua vez, numa dimensão dialógica, também o regula. Sendo assim:

É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. (FREIRE & MACEDO, 1990, p.07).

A partir dessas reflexões, podemos dialogar com Paulo Freire que, ao centrar a educação de jovens e adultos no estudo da realidade do educando, confirma a especial importância da palavra, aproximando-se do sentido que Vigotski lhe outorga, qual seja o de trabalhar a alfabetização tendo como princípio norteador a investigação significativa de uma temática, na qual se faz o recorte para as áreas de conhecimento através da palavra significativa. Assim, pode-se ter várias palavras geradoras ligadas ao tema pela e em função da relação social na qual foram engendradas. Desse modo as palavras significativas, capazes de mobilizar um alfabetizando, assim como os temas que as geram,

em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos... é através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento pode já não ser, exatamente o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos. (FREIRE, 1977, p.116)

Portanto, apoiados neste recorte, é possível dizer que na perspectiva freireana compreende-se a temática significativa expressa na palavra, a fala de homens e mulheres com suas dúvidas, anseios, esperanças e lutas. Desse modo ao captá-las e entendê-las, mediatizados pelo mundo singular de cada sujeito, adentramos na realidade à qual elas – as palavras – se referem, pois são utilizadas como instrumento de ingresso ao mundo dos alfabetizandos, significativas para eles e, portanto, reconhecíveis como parceiras do seu cotidiano e da sua realidade ou ainda do seu universo vocabular.

A proposta de Freire que necessariamente vincula a realidade com a palavra escrita/falada/vivida pelo alfabetizando é, segundo o MST, imprescindível, pois somente desse modo a educação de fato assume seu papel de libertar os oprimidos ao buscar na alfabetização o seu significado social, que 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, tem-se 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)

Partindo do pressuposto de que educação é uma possibilidade que o sujeito tem de compreender os fenômenos que o cercam e, de posse desses instrumentos, interpretar e significar esses fenômenos respondendo às expectativas da sua existência, evidencia-se não só a sua constituição como sujeito, mas também como sujeito de interferências no real a partir do seu cotidiano. Nessa maneira de compreender o cotidiano busco ancoragem em Freire e Shor, quando afirmam que “nada mais convincente do que os fatos da vida real. O objetivo principal para mim, é que a teoria consiga abranger o cotidiano” (1992, p.13).

As muitas significações decorrentes do significado dos fenômenos sociais e, portanto, “fatos da vida real”, são apropriados pelos sujeitos pesquisados, são elementos constituintes do processo que os particulariza. A educação é um fenômeno social que na historicidade funda significados para os diferentes sujeitos sociais. É o sentido que, atribuído ao significado, permite aos sujeitos dessa pesquisa se manifestarem sobre elementos do seu cotidiano.

Pino (2000, p.60) nos ajuda a encaminhar essas questões quando diz que Vigotsky atribui às funções superiores (pensamento, linguagem, percepção, memória, etc...) um “caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque toda a sua natureza é social.”

Continuando, o mesmo autor afirma que “Vygotsky descola definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana”. Desse modo, as condições com as quais cada sujeito opera e/ou interage no mundo não ficam mais circunscritas somente a ele, mas à sua relação com o contexto sócio-histórico no qual se constitui sujeito à medida que o constitui.

Essas questões, ao serem problematizadas à luz da perspectiva histórico-cultural, remetem inicialmente a pensar esses sujeitos – com suas leituras e escrituras imbricadas em seus sentimentos – que se manifestam e funcionam psicologicamente a partir do contexto em que vivem, pois,

contrariamente a outras correntes da psicologia, a corrente sócio-histórica concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação desta mesma sociedade.(PINO, 1991, p.32)

Fundada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, esta perspectiva considera que cada ser humano traz em si mesmo a história e a síntese de suas vivências, num tempo que transcorre em espaços singulares. Humanizamo-nos na mesma proporção em que convivemos com humanos, e assim nos constituímos nas e pelas tramas relacionais que se estabelecem com o outro de modo presencial ou não, em suas diferenças, igualdades, dores, conquistas, sonhos, alegrias e desejos (objetivados ou não).

Portanto o homem – tanto no sentido genérico quanto particular – para se constituir, toma como base a realidade social, que é reciprocamente constituída pelos sujeitos que a compõem, numa dada cultura.

Ao criar instrumentos o homem demarca que a sua relação com o mundo não é direta, mas sim mediada pelos sistemas simbólicos. Vigotski (1991) diz que, pelas necessidades do próprio homem e no trabalho, como atividade coletiva, o ser humano foi criando e se utilizando de instrumentos que ampliam e qualificam as possibilidades de transformação do seu uso.

Para dar continuidade ao processo de hominização, as novas gerações precisam apropriar-se desse saber construído culturalmente. Assim, “a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são”. (PINO, 2000, p.62)

O sujeito, nesta abordagem, constitui-se pelo processo de apropriação da cultura em que está inserido e da qual participa na condição de produtor. Portanto, as transformações ocorridas no mundo são de natureza sócio-cultural e o sujeito que o transforma é também transformado por ele, em toda a inteireza que lhe confere a condição e a marca do humano.

Vigotski atribui papel relevante à interação face a face, pois é desse modo que o indivíduo vai relacionalmente interiorizando a forma posta culturalmente de ser sujeito. Ao realizar movimentos e ações no percurso do seu desenvolvimento, cada sujeito, com as devolutivas que recebe, vai interpretando e se apropriando dos significados dados culturalmente; temos então as atividades externas, intergrupais, que processualmente transformam-se em atividades intrapsicológicas.

Conseqüentemente esta compreensão nos coloca frente à educação e ao papel do professor, como mediador de um conhecimento socialmente produzido e que, pelo modo como se coloca nesse papel, intervém diretamente nas apropriações decorrentes do espaço escolar que não são espontâneas. Inscrita, porém, na singularidade de cada gesto do professor,

a educação nunca começa do vazio, não se forjam reações inteiramente novas nem se concretiza o primeiro impulso. Ao contrario, sempre se parte de formas de comportamento já dadas e acabadas e fala-se da sua mudança, procura-se a sua substituição mas não o absolutamente novo. Nesse sentido, toda a educação é a reeducação do já realizado. (VIGOTSKI, 2001, p.428)

Portanto, o “outro” tem papel fundamental na constituição do sujeito e a aprendizagem, como processo de apropriação da cultura, se dá através desse outro, num movimento de internalização das significações de mundo, as quais por sua vez transformam-se pela atividade produtiva, gerando “o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (PINO, 2000, p.66).

Esse “outro”, na tematização aqui feita, é um sujeito que advém de “aprendizagens coletivas, que, aos poucos, se conformam em cultura, naquele sentido de jeito de ser, hábitos, posturas, convicções, valores, expressões de vida social produzida em movimento” (CALDART, 2000, p.106).

Essa compreensão de cultura se aproxima da concepção de Pino (2000, p.54), citando Vigotski, para quem a cultura é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”; em outras palavras: “a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao que é dado pela natureza, é obra do homem”.

Nessa interação com o mundo temos um sujeito que nasce dotado de condições biológicas a partir das quais tem limites e possibilidades confirmadas na e pela presença do outro. É nessa mutualidade que o homem é transpassado pela cultura, ao mesmo tempo em que lhe é permitido o acesso as formas organizadas da realidade na qual ele se constitui sujeito. De modo que

a natureza social-cultural do meio torna as funções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir por si sós as funções superiores. Estas, como afirma Vygotsky, originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (PINO, 1993, p.18)

Temos assim as funções ou atividades psicológicas constituídas na relação do ser humano com a realidade vivida em toda a sua concretude, o que lhe confere um modo de ser e estar no mundo, construído na e pela condição humana. O sujeito, ao se reconhecer como um ser histórico, que faz a história e nela se faz, tendo direitos e deveres exercidos e vivenciados, é capaz de reconhecer que não está somente submerso na cultura, cujos processos estão diretamente relacionados às circunstâncias históricas e sociais e às experiências particulares de cada sujeito.

Portanto, é na relação com os outros que as aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento são geradas (VIGOTSKI, 2000), o que é de suma importância para a reflexão sobre a aprendizagem de adultos não alfabetizados ou pouco escolarizados. A aprendizagem e o desenvolvimento não estão e não são naturais no ser humano, mas sim diretamente relacionados às relações sociais das quais o sujeito participa em seu contexto sócio-cultural, o qual se constitui como um espaço coletivo de aprendizagens. Com isto podemos compreender que a “ciência do homem muda, não só porque são realizadas novas descobertas sobre o homem, mas também porque o próprio homem muda” (BOCK, 1999, p.16).

Possibilitar a esse homem em movimento seu ingresso no mundo do letramento¹⁶ sem desconsiderar o contexto cultural que transpassa o sujeito é o grande desafio da educação, pois todo ser, ao expressar-se, expressa o mundo, isto é, comunica-se dizendo do seu mundo, pela sua fala, pela sua escrita, pelo seu corpo, por imagens, por fotos “tomadas” e por todas as escolhas que faz.

Nessa perspectiva não podemos pensar em funções psicológicas “mais ou menos” elevadas, pois toda a ação humana é equivalente à inserção cultural daquele sujeito. “O que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido”. (PINO, 2000, p.72)

O que temos então são diferentes “conteúdos”, “espaços” ou “nichos” culturais que possibilitam experiências diversas, às quais diferentes sujeitos têm diferentes condições de acesso e, por conseguinte, um domínio singular do sistema simbólico instaurado naquela cultura. Rotular sujeitos como analfabetos é falar de um determinado lugar, inserido numa cultura. Se meu olhar se faz a partir de uma cultura hegemônica, considero o que é saber a partir da minha racionalidade. Não contextualizar cada sujeito é desconsiderá-lo enquanto constituinte e constituidor de uma cultura.

Desse modo, Vigotski já apontava a possibilidade das diferenças deixarem de ser impedimentos à construção e ao compartilhamento de conhecimentos nas diversas culturas, e se transformaram em componentes fundamentais e legitimadores do processo de aprender e ensinar.

¹⁶ Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2001, p.47).

Adentrar na especificidade do educador que alfabetiza jovens e adultos em assentamentos e/ou acampamentos da área rural da região Oeste de Santa Catarina nos remete a ver que, além de se deparar no seu trabalho educativo com diferentes níveis de alfabetização, esse educador necessariamente vai também se deparar com sujeitos advindos de inúmeras pequenas migrações; distâncias entre o lugar definido como “escola” (galpão, depósito, casa do educador ou do educando); acesso a material didático entre o escasso e inexistente. Contudo e principalmente esse sujeito que nesse, momento alfabetiza, tendo a formação escolar precária traz no papel de educador que ora lhe cabe as marcas da sua singularidade inscritas na plenitude da teia de significados em que também se constituiu a concepção pedagógica na qual foi escolarizado e da qual reproduz os modelos pedagógicos.

Portanto este estudo, através do desvendamento das marcas singulares produzidas pelos sujeitos pesquisados, busca compreender a trama de significações sobre educação apropriadas e expressas por educadores/as no exercício do seu papel de alfabetizadores de jovens e adultos em assentamentos do MST.

2.1 *Flashes* na história da educação de jovens e adultos

A partir do que Haddad (2000) coloca sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, verifica-se que desde os tempos do Brasil Colônia era aos religiosos que cabia não só a evangelização mas também o ensino de “ofícios e comportamentos necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros” (HADDAD, 2000, p.109).

Os registros históricos só são novamente encontrados na primeira Constituição Brasileira, que em 1824 garante legalmente a todos os brasileiros o acesso à educação. No entanto, segundo Haddad (2000), chegaríamos ao final do Império com o índice de 82% de analfabetos entre a população acima de cinco anos. Até 1920, quando o censo para a mesma faixa etária ainda apontava 72% de analfabetos, a educação de jovens e adultos não se diferenciava, no aspecto legal ou enquanto ação educativa, dos encaminhamentos político-pedagógicos dados aos demais segmentos da sociedade brasileira da época em questão.

As décadas de 30 e de 40 do século XX cunharam o adulto não escolarizado como imaturo e ignorante, identificado como aluno que prescinde dos mesmos conteúdos formais da escola primária.

Apesar dos dados assustadores, o descaso das autoridades, fortalece a desigualdade social e a educação de adultos só é reconhecida em 1940, já como um problema nacional. Com a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário ficam estabelecidos recursos destinados ao ensino supletivo para jovens e adultos.

Temos então a partir daí o que afirma Haddad ao prefaciá-lo livro de Durante (1998): uma história descontínua no tempo e no espaço, algumas vezes influenciada pelo poder público, outras pelo movimento social, outras ainda por pequenas e significativas experiências. Apesar disso, em 1960 tem-se uma queda no índice de analfabetismo para 46,7%.

Em 1958, no segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos (RJ), foram apontadas questões que anunciavam o adulto como aquele que traz para o espaço de aprender sua inserção

no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p.60)

Na década de 60 a EJA viveu com Paulo Freire um novo paradigma pedagógico. Esse educador, em seus postulados, evidenciava a relação entre a problemática social e a educacional, ficando em destaque que a desigualdade social do país é que origina sujeitos analfabetos ou pouco escolarizados.

Freire consolidou, através da concepção de educação popular, uma ruptura radical com a educação elitista, ao caracterizar a alfabetização de adultos como ato político e ato de conhecimento, comprometida com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura da palavra, simultaneamente com a "leitura" e a "reescrita" da realidade. E instituída a pós-alfabetização como continuidade aprofundada do mesmo ato de conhecimento iniciado na alfabetização; ambas seriam de um lado, expressões da reconstrução nacional então em marcha; de outro, práticas impulsionadoras da reconstrução.

Essas reflexões demarcam o modo de pensar a EJA, e vinham forjadas pela necessidade de renovação da ação educativa constituída

dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também e principalmente, por suas características de prática política. (HADDAD, 2000, p.112)

Com o golpe militar de 1964 todos os trabalhos que advinham de práticas educativas desenvolvidas a partir da cultura popular foram duramente reprimidos e interrompidos. O Estado governado pelo regime militar e que se propunha a um modelo econômico e social opulento não poderia ser conivente com um nível de escolaridade que o comprometesse perante as demais nações. Na tentativa de responder como Estado a essa evidência de obrigatoriedade e de responsabilidade, funda em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral que, com campanhas e intervenções de massas, propunha-se a erradicar o analfabetismo em dez anos. No que diz respeito a essa questão, o mesmo autor afirma que

o Mobral, ao final da década de 1970, passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando para outros campos de trabalho – desde a educação comunitária até a educação de crianças –, em um processo de permanente metamorfose que visava a sua sobrevivência diante dos cada vez mais claros fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil. (HADDAD, 2000, p.16)

Em agosto de 1971, no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases então criada, fica regulamentado o Ensino Supletivo que apontava para: recuperar o atraso; -reciclar o presente, de modo a qualificar uma mão de obra imbuída do espírito nacionalista de modernização de 1970. Pautada numa lógica de escola com valores mercadológicos, “a questão metodológica se ateve às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos”, quando, conforme Haddad (2000, p.117), os encaminhamentos técnicos velaram a compreensão da evidente parceria entre analfabetismo e exclusão social.

A década de 1990 vem confirmar o distanciamento da estrutura governamental em suas ações financiadoras e gestoras da educação de jovens e adultos, buscando parcerias em âmbito administrativo e não mais de gestão educacional. O Programa Alfabetização Solidária (PAS), assim como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), são mostras de ações em âmbito federal que

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

Nesse contexto de retrospectiva histórica, que não se descola do caráter reflexivo, deparamo-nos com encaminhamentos e legalidades que colocam pontualmente a problemática da escolarização do jovem e do adulto, mas que não revelam ou interagem com o sujeito da problematização, aquele que vivencia não saber ler placas de ônibus ou prescindir de alguém para lhe ajudar ir ao banco. Enfim aquele trabalhador que busca com as ferramentas da cultura sair da condição marginal na qual está posto e na qual muitas vezes se reconhece, precisa ser resgatado na sua condição humana pelo fortalecimento e reconhecimento de seu saber cotidiano e de sobrevivência como um saber ampliado e não negado pela sistematização do saber acadêmico. Pois “ao nascermos somos candidatos à humanidade e à inserção na sociedade, o contato com a cultura, contato esse mediado pelos outros homens, nos fará humanos” (BOCK, 1999, p.17).

Portanto, e pelo até aqui exposto, evidencia-se um outro papel da Educação de Jovens e Adultos, que, pela necessidade de existir, expõe, desnuda e denuncia uma história de exclusão em todas as dimensões humanas, cuja superação exige entender a apropriação da leitura e da escrita como instrumento de luta e não de dominação. Dominação que não se deu casualmente, e sim como um produto da interação humana nas sociedades que, pelos valores, conhecimentos, técnicas e modos de ser e estar expressam uma dada sociedade em um dado momento histórico.

2.2 *Flashes* na Educação do/no MST

A temática, educação de jovens e adultos tem sido objeto de estudos, abordada por vários pesquisadores e intelectuais da educação. No entanto, ao tentar compreendê-la neste trabalho, faz-se necessário contextualizá-la no campo de estudos que traz um panorama histórico das concepções de educação e princípios

educativos do grupo de referência desta pesquisa que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra¹⁷.

A constituição da escola como a vivemos hoje se fez numa trajetória forjada desde a ação do homem na interação com a natureza, assim como a partir da comunidade na qual ela se constituiu e constituiu sujeitos. Nesse contexto escolar/educativo, na área rural e urbana, concentram-se jovens e adultos requerendo a cidadania também pela via da escola, buscando no reconhecimento do processo histórico, uma retratação, uma ressignificação da relação construída entre dominantes e dominados¹⁸.

Destituídos de qualquer possibilidade de sobrevivência na terra, homens e mulheres que foram expulsos do campo pela modernização da agricultura, e da cidade como excedentes da industrialização, buscavam um lugar, uma referência de sobrevivência. Segundo Martins (1997, p.59), isso só veio confirmar o comportamento que as “elites deste país têm demonstrado desde a abolição da escravatura, quando os ex-escravos foram abandonados à própria sorte, que os trabalhadores e os pobres são considerados residuais e descartáveis”. A exclusão dos trabalhadores do processo de modernização da agricultura brasileira, iniciada com a ditadura militar, marcou novas formas de luta pela terra. Essa foi a demarcação do nascimento do que já estava em movimento e em processo: oficializa-se então o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em 1985, com o lema, “Terra não se ganha, se conquista”.¹⁹

O descontentamento vivido pela sociedade se evidenciava e o movimento pela reforma agrária começava a ter visibilidade, constituindo-se como porta-voz pela volta da democracia em todo o país. A luta pela terra assume seu caráter histórico e então a força desse movimento se objetiva, inspirada em outros modos

¹⁷ Tendo em vista o farto material já produzido sobre a história do MST, farei para este momento do estudo somente breves e necessários apontamentos que têm por fim contextualizar o leitor. No entanto, as questões pertinentes à educação serão aprofundadas no decorrer das análises. Para maior aprofundamento, ler entre outros: Neto, 1998; Beltrame, 2000; Caldart, 1999; Camini, 1998; Silva, 2003; Sottili, 1999; Castells, 2001; Cadart, 1997

¹⁸ Morissawa (2001) faz em seu livro, **A história da luta pela Terra e o MST**, uma retrospectiva em que situa a busca pela terra desde os nômades, passando pelos portugueses, que há 500 anos tomaram posse de terras indígenas e “com isso a terra foi transformada em uma mercadoria à qual somente os ricos poderiam ter acesso” (MORISSAWA, 2001, p.71). O autor retoma em seu texto os focos de resistência que historicamente se formaram no Brasil até chegar ao MST.

¹⁹ No entanto, alguns agricultores resistiram e ainda em plena ditadura militar, em setembro de 1979, ocuparam a fazenda Macali em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Concomitantemente, em outros estados brasileiros, muitas lutas foram constituindo espaços de resistência e gerando lideranças que buscavam a reforma agrária.

de organização já vivenciados pela sociedade, como as Ligas Camponesas, Master, Canudos e Contestado²⁰.

Sem Terra tornou-se nome próprio, através do qual trabalhadores lutando pela reforma agrária e pela transformação da sociedade conquistaram uma identidade e alguns, dolorosamente, o direito à terra. Esses poucos que conquistaram a terra se deram conta de que, para continuar na luta, e em coletividade, precisavam compreender a realidade numa sociedade que é eminentemente movida pelas escrituras, leituras e assinaturas.

A luta pela terra expõe e guarda em si conflitos de diversas ordens, mostrando a necessidade de ampliar e agregar conquistas que vão além do direito à terra. A moradia, o crédito, assistência técnica, saúde e escolaridade foram se evidenciando enquanto necessidades que o Movimento coletivamente precisaria suprir.

Voltando na história dos movimentos sociais, verificamos que o movimento ocorrido no Brasil não é e nem foi único. Diversos países da América Latina viveram momentos em que as classes sociais mais pobres e excluídas adentraram, como diz Navarro (2002, p.199), “o espinhoso e complexo campo da política, em consonância com o que alguns autores definiram como ciclo do protesto”. O MST, surgido e organizado nesse contexto, é talvez o movimento que mais conseguiu sobreviver, adaptando-se às mais variadas situações conjunturais. O Brasil passou por regimes políticos diversos, nos quais políticas econômicas foram experimentadas, em sua maioria excludentes, isto é, não contemplando claramente políticas sociais.

Interessante é verificar que, enquanto outros movimentos aceitavam as mudanças pacificamente, o MST, de maneira organizada, mantinha uma linha de ação.

Entre os movimentos sociais que surgiram naqueles anos de transição política, o MST apresenta a mais forte identidade social e tem sido capaz de bem definir a sua base social e motivá-la. Como resultado, é o movimento com expressiva capacidade de mobilização, o impacto de suas ações sendo, no geral, de grande viabilidade pública. (NAVARRO, 2002, p.202)

O MST caracteriza-se como um Movimento no verdadeiro e real sentido. Preocupado com “Terra para quem nela trabalha”, caminha na direção de não

²⁰ Sobre essas lutas, ver em Morissawa (2001), especialmente na IIª Parte do livro. Já na IIIª Parte do mesmo livro (2001, p.129), o autor contextualiza como “a farsa da peste suína” contribuiu para o surgimento do MST em Santa Catarina.

somente conquistar, mas de produzir, até para justificar, ante a opinião pública interna e externa, a importância política e as verdadeiras razões de algumas de suas ações, principalmente de resistência.

Navarro, ao falar de uma nova maneira de agir do Movimento no estado de São Paulo, afirma que

o MST viu-se envolvido em um conjunto novo de fatos políticos a serem considerados, como a crescente desconfiança dos outros movimentos em relação aos sem-terra e sua organização, em virtude de compreensões distintas da vida social e das estratégias de transformação política da sociedade [...] por atuar com tal desenvoltura no Estado mais influente, com forte repercussão nos meios de comunicação, o Movimento passou a ter presença ainda mais marcante nos assuntos relativos à reforma agrária e tornou-se interlocutor obrigatório para este tema e os assentamentos. (NAVARRO, 2002, p.205).

O MST foi assim construindo uma trajetória em direção a um, – e, talvez o mais importante – de seus objetivos, a reforma agrária no Brasil, assumindo um papel não de expectador, mas de coadjuvante nesse processo. Os episódios de Corumbiara, em Rondônia e Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, também se constituíram como marcos para impulsionar as pressões sociais em favor da reforma agrária no Brasil.

Neste sentido, como em qualquer organização, o crescimento de sua estrutura exige planejamento e pessoal capaz de assumir novas demandas próprias e necessárias para eficientemente dar continuidade a sua expansão. Como uma grande organização, o MST também tem a necessidade de formação de dirigentes. A escolarização, uma prática que acompanha o Movimento desde as primeiras ocupações ocorridas no Rio Grande do Sul em 1979, apresenta-se também como um dos caminhos para a formação das lideranças.

Quero com isso registrar que o movimento para conquista de terras surgiu articulado com outras intenções, sendo uma delas a conquista da educação, não somente para as crianças, mas também para os adultos que não tiveram essas condições. Educação esta, que terá influência direta sobre o Movimento, principalmente na formação de consciências e conseqüentemente de lideranças. Conforme Roseli Caldart o que deu suporte à iniciativa da educação no MST

Foi, de um lado, a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar), e por outro uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas e a consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita (CALDART, 1997, p.30).

A escolarização formal, assim como a alfabetização de jovens e adultos, foi uma das ações reivindicatórias já nas primeiras ocupações, e se estende aos acampamentos e assentamentos.

O período compreendido entre os anos de 1985 a 1989 assinala no MST “o início da articulação nacional e 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.²¹

O trabalho de sistematização na formação de educadores/as, a constituição do Coletivo Nacional de Educação e a proposta de educação para os assentamentos ocorrem de 1989 a 1994. O primeiro Caderno de Formação é editado em 1990. O trabalho com a alfabetização de Jovens e Adultos progressivamente se estende a todos os Estados, também nesse período, pela constatação dos altos índices de analfabetismo nos assentamentos e conseqüentes problemas na organização desses espaços.

Nos anos de 1995 e 1996, através de parcerias e convênios amplia-se o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos que, conforme Silva (2000), prioriza a alfabetização e esforça-se na efetivação da pós-alfabetização e da escolarização junto aos jovens e adultos do MST.

Para o MST a Educação não acontece apenas no âmbito da escolarização, mas sim processualmente pela vida, que é a cada momento transpassada pelas relações entre crianças, mulheres, jovens, adultos e idosos que, participando das marchas, dos cursos, das ocupações e das mobilizações, dão um novo significado ao vivido.

²¹ 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.

A Educação, para o Movimento, segue alguns princípios que balizam a compreensão e sustentam suas ações. Esses princípios filosóficos lhes dão o entorno para o pensar e o agir na educação, campo em que a visão de mundo, homem e sociedade são materializadas, e com especial zelo incluída a reflexão metodológica nos diferentes espaços das práticas pedagógicas.

No Caderno de Educação nº8, o MST explicita a filosofia do seu trabalho educativo como

um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam a 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).

São cinco os princípios filosóficos da educação, apontados pelo mesmo Caderno de Educação: 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 varias 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.

Nesse universo, assim como em outros espaços marginais da nossa sociedade, encontramos jovens e adultos, acampados ou assentados sem nenhuma ou pouca trajetória escolar. A exigência de sobreviver, tanto na área rural quanto na urbana, foi mais forte do que a escolaridade, pois a maioria em sua infância já se ocupava com o trabalho. A escola ficou num outro plano. O processo de luta pela terra e pela sobrevivência é a própria escola viva, que solicita mais e mais ao trabalhador que se vê sem saber ler os escritos dos contratos e dá-se conta então que o “latifúndio do conhecimento” é mais um a ser conquistado.

Dentro do Movimento não resta dúvida de que a educação é um direito. A conquista desse direito contagiou a todos e em todo o país, das mais diversas formas. Há uma compreensão de que o trabalho não pode ser isolado, que tem de ser um resultado de um movimento não de poucos, mas de todos, pois “ninguém

educa ninguém e ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, através de sua organização coletiva” (MST,2003, p.9).

É assim a proposta de alfabetização de jovens e adultos, uma construção feita numa trajetória de lutas e experiências, conduzida com o intuito de “superar o analfabetismo na base do MST [o que] tornou-se um desafio para a organização” (MST, 2000, p.15). Foi essa trajetória que fez com que o governo federal respondesse a essa reivindicação, com a instituição de um fundo para financiar a educação nas áreas de reforma agrária. É dessa forma que em 1998 implementa o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, uma parceria entre MST, universidades e governo federal. Esse programa se efetivou de dezembro de 2001 a julho de 2003, e atuando nele é que desenvolvi esta pesquisa.

2.3 *Flashes nas diferentes vivências: rural e urbano*

Apesar de algumas áreas serem consideradas oficialmente rurais, não se distingue mais com clareza o que pertence ao espaço rural ao espaço urbano, ou, melhor dizendo, o que é estritamente da cultura rural ou da urbana. Pelo inchaço das áreas urbanas, os espaços que são divisores entre urbano/rural foram minguando e perdendo sua caracterização. As necessidades rurais foram, vagarosa e silenciosamente, sendo contaminadas pela cultura urbana. Segundo Pinheiro (2002, p.2),

esta separação foi fomentada no decorrer da organização de nossa sociedade, como a cidade sendo o espaço do novo, do moderno e criador dos parâmetros sociais aceitáveis, em detrimento ao campo, o espaço do arcaico, da tradição e do ultrapassado.

Observando determinadas pessoas no convívio urbano, deparamo-nos com algumas que, por não saberem ler a palavra escrita, decifram suas tarefas rotineiras utilizando-se de outras alternativas para sua locomoção. Por exemplo: ao deslocarem-se de ônibus utilizam a numeração como referência, aliando-a às cores correspondentes a cada linha de transporte; decodificam receitas culinárias também pelos números e usam seu conhecimento prático para acertar as proporções; para encontrar endereços, não sabendo ler o nome das ruas, localizam-se espacialmente, encontrando o endereço através dos números; ou reconhecem as letras mas não sabem juntá-las; sabem ler a letra de “carreirinha”

(cursiva), mas não a de forma; reconhecem letras do seu nome e ou sabem escrevê-lo sem reconhecer, ou ainda o reconhecem mas não o decodificam.

Enfim, inúmeras são as ações desses sujeitos que, imersos numa cultura letrada, trazem o saber a partir do vivido se relacionando-se com o sistema simbólico da escrita de diferentes modos, pois o acessam e dele se utilizam particularmente.

Políticas públicas educacionais, referentes aos denominados jovens e adultos, que tratam mais especificamente dessas diversas formas de estar em diferentes níveis de alfabetização, vêm sendo tratadas de modo precário e descontínuo, haja vista o número de pessoas que não tem acesso ao ensino público. Os programas oficiais sugerem e encaminham os conceitos instrucionais a partir dos padrões urbanos das escolas formais, que se distanciam da vida destes educandos e são tomados como um valor único para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, desconhecendo a própria realidade dos entornos marginais onde a maioria deles vive.

A partir do que aponta Pinheiro (2002), numa pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, podemos verificar algumas particularidades no modo de apropriação da cultura letrada de adultos da área rural, quais sejam: trabalhadores rurais se mostram mais seletivos quanto à sistematização de conhecimentos, selecionando-os de acordo com suas necessidades imediatas; são adultos que mostram compreender melhor os fenômenos a partir do entendimento da relação de causa e efeito, integrando melhor os conceitos amplos quando apresentados isoladamente; a transmissão de conhecimento é estabelecida pelo uso da oralidade, o que é incompatível com o modelo urbano de escolarização.

Acrescente-se a isso a distribuição e uso dos tempos que, tanto cotidianamente quanto na escola, novamente opõem o urbano ao rural, pois neste último os fenômenos da natureza comandam seu uso, uma vez que a noção de tempo pauta-se sobretudo na relação entre tempo de plantar e tempo de colher.

A realidade rural nos parece, por vezes, incompreensível quando focada do ponto de vista da cultura urbana. Para ampliar a compreensão que circunda essa especificidade, é imprescindível se descolar da racionalidade da cultura urbana para adentrar nas diferentes necessidades, tanto urbanas quanto rurais. Reconhecer essas diferentes necessidades que circundam e constituem a cidade

e o campo assessora a compreensão do valor dado ao letramento em cada cultura.

Produzir e manter a terra é para o agricultor vital para a sua sobrevivência, assim como para sua família. A necessidade de aprender a ler e a escrever passa a ser secundária e é possível, em situações nas quais o agricultor tenha que escolher entre ir para a aula ou para a roça, porque o tempo é favorável, que “os estudos” não sejam colocados no mesmo grau de importância que a realização das tarefas que garantam o sustento familiar.

O trabalho na lavoura obedece ao relógio que a própria natureza impõe. O sol, a chuva, a seca, o preparo árduo da terra para o plantio, a espera do “bom tempo” para cada tipo de lavoura, o imenso cansaço físico, as mãos e pés que engrossam pela força do e no uso, são as conseqüências primeiras e que marcam o tempo cotidiano na área rural.

Sabemos que não é menos rude o trabalho daqueles que, sem direito à terra, migram para áreas urbanas em busca de um sonho e de condições de sobrevivência, que nem sempre conseguem.

Em nossa sociedade letrada e urbanizada das fábricas, do comércio e do trabalho braçal, tem-se uma organização de tempos nos quais a escola formal insere a rotina de sua especificidade. O aluno urbano, incluído na modalidade de EJA, está imerso numa cultura letrada, interagindo no seu cotidiano com códigos de leitura e escrita preche de sinais, símbolos e significados, dos quais a escola se vale para seu trabalho educativo. Portanto, sua experiência está mais próxima das solicitações da escola, o que necessariamente não quer dizer que possa aprender melhor que o aluno da área rural, mas marca uma diferença entre eles. Neste sentido, o valor atribuído pela urbanidade e que esta, por conseguinte, confere aos padrões escolares, distancia o trabalhador rural da palavra escrita.

Há que se considerar, ainda, que em algumas regiões da área rural não há energia elétrica, temos uma cultura menos tomada pela urbanização globalizada que adentra nas residências pelos meios de comunicação.

Por estar em contato com trabalhos vinculados à educação de jovens e adultos, e em especial ao projeto já descrito na introdução, vivenciei uma situação que ilustra essa realidade, na qual algumas dessas diferenças sobressaem.

Um grupo de educadores rurais, que faz parte do grupo de sujeitos desta pesquisa e advindos de assentamentos da região oeste de SC, numa

capacitação²², ocorrida aqui em Florianópolis, manifestaram vontade de assistirem a uma aula, para conhecer como seriam alunos e professores de EJA na “cidade”. A partir da solicitação foi proporcionado um encontro com alunos e professores urbanos da EJA, num município da Grande Florianópolis.

A professora nos aguardava, já em aula com seus alunos. As carteiras estavam dispostas em fileiras, numa sala com muitos cartazes e uma perfeita iluminação. Fomos recebidos gentilmente e nos sentamos em lugares já determinados para os visitantes. A professora, colocando-se atrás de sua mesa, que ficava sobre um palco, organizou uma rápida apresentação nominal e em seguida continuou a aula expositiva.

A temática trabalhada pela professora versava sobre os meios de comunicação. A professora deu continuidade a aula perguntando ao grupo: O que vocês entendem por meios de comunicação? Os alunos apontaram o dedo para responder. Seguindo a ordem das fileiras de carteiras, a professora foi indicando do seu lugar quem poderia naquele momento responder.

Com sua letra bonita ia escrevendo no quadro de giz o que os alunos citavam como sendo meios de comunicação. A maioria esclarecia que, como trabalhadores – diaristas, empregadas domésticas, *office-boys*, faxineiras, porteiros, donas de casa, – podiam utilizar-se de telefone, *fax*, *internet*, no seu local de trabalho.

As discussões se ampliaram e foram lembrando dos cartazes, panfletos, placas, *outdoors*. O grupo da área rural, ao ser indagado e ao enunciar do que se utilizava como meio de comunicação, marca algumas diferenças, esquecidas ou menos vivenciadas pelos urbanos como as que seguem: o rádio, que no campo, mesmo movido a bateria, é o meio pelo qual se recebem e se enviam recados; bilhetes; e principalmente as cartas. Os dois grupos, no entanto, só lembraram da televisão após serem perguntados por outra educadora se a mesma era ou não um meio de comunicação.

Mesmo não sendo propósito deste trabalho essa discussão, particularmente as respostas relativas à televisão chamaram muita a minha atenção, pois os alunos “urbanos” inicialmente disseram que não viam a televisão nessa categoria, mas sim na de diversão; outros ainda disseram não terem

²² Já descrita na introdução desta dissertação.

pensado sobre isso. Desse modo, mostraram que a televisão estava tão imbricada e colada em seu cotidiano, que não havia o estranhamento necessário para dela se diferenciar e com ela estabelecer uma relação crítica a cerca das informações que recebem. Verificou-se que todos eles têm em casa pelo menos um aparelho, e em suas palavras “há tanto tempo que já nem lembro mais”. Desse modo, vemos homens e mulheres que

ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passam a viver em função das imagens. Não mais decifram as cenas das imagens como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas. (FLUSSER, 2002, p.9)

Informações, o compartilhamento dos modos de viver, e endereços para futuras correspondências efetivaram-se entre alunos e educadores, quando eles mesmos apontaram e se impressionaram com a diversidade das condições da cidade em relação ao campo, assim colocadas: aqui vocês têm salas com carteiras; luz elétrica à noite; quadro; giz; cartazes; mesa para professoras; alunos com livros; sendo a regularidade nos dias de aula e a disposição das carteiras apontadas pelos educadores rurais como diferenças.

Alguns educandos da cidade, por sua vez, disseram desconhecer a realidade rural, tanto em seu cotidiano quanto escolar, a não ser pelos relatos de familiares com os quais migraram para a cidade ainda crianças, ou mesmo de alguns que eram recém-migrantes da área rural e disseram: “nem gosto de lembrar o trabalho que é morar no sítio”.

Com este breve relato, no qual objetivam-se diferentes vivências, e considerando a diversidade dos contextos, podem-se encontrar diferentes sujeitos, que mostram diferentes “analfabetismos” e “alfabetismos”, assim como diferentes possibilidades de transitar no mundo letrado a que cada um deles tem acesso, pois “a maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos” (PINO, 2000, P.62).

Desse modo, não poderíamos supor que a mesma ação educativa, relativamente aos processos de alfabetizar, suprisse por igual essas necessidades díspares que, em cada local, com cada sujeito, compõem um mosaico singular quanto ao modo de pensar e se relacionar com e na vida, principalmente “se por vida entendemos as novas condições de existência criadas

pelo homem e não as existentes na natureza, estas funções não são o produto destas mas daquelas” (PINO, 2000, p.62/63).

Isso posto, poderíamos perguntar se diferentes culturas, que restringem ou impedem o acesso ao sistema simbólico da escrita, constituem-se em espaços facilitadores para a formação de funções psicológicas superiores “mais elevadas”, ou “menos desenvolvidas”? Ou se diferentes oportunidades são determinantes no que diz respeito ao domínio não só da palavra escrita, mas do acesso ao sistema simbólico da escrita? E ainda: de que forma os educadores que, sem a escolarização formal, alfabetizam na área rural, com suas vivências próprias, seu modo próprio de pensar e agir, se colocam ou são colocados na condição de professor, constituem ou tecem as significações que os designam num papel já consolidado pela sociedade?

3 RETRATANDO OS EDUCADORES

Os vinte trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra que fazem parte do grupo pesquisado são parte do corpo docente do MST, que tem como proposta alfabetizar em 14 assentamentos, localizados em seis microrregiões do estado de Santa Catarina, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (mapa anexo).

Tomar a Educação de Jovens e Adultos como temática não nos remete inicialmente só a pensar na faixa etária que caracteriza esse grupo de homens e mulheres que ora encontram-se no papel de educadores/as, mas também a vê-los num determinado contexto cultural.

Olhar esse grupo em seu contexto exige dialeticamente demarcar o lugar teórico do qual se vale esse olhar que tem como pressuposto básico a “visão de ser humano gestando sua natureza na própria história, de que se torna necessariamente sujeito e objeto” (FREIRE, 1992, p.97). E que compreende como sendo determinantes da própria vida e do modo de viver de cada sujeito as condições nas quais esse homem vive.

Isso posto, é necessário conhecer cada um desses educadores em seu contexto, como sujeitos históricos nascidos e constituídos em lugares os quais, ao mesmo tempo que atribuíram sentidos e significados, foram sendo marcados e significados pelo seu entorno.

Ao descrevê-los, para encaminhar a posterior análise de suas falas, farei uma breve apresentação de quem são, onde nasceram e para onde migraram em busca da terra, como também um reconhecimento da sua escolarização e do seu ingresso e trabalho com a Educação de Jovens e Adultos no MST. Ao final dessa apresentação, elaboro um quadro com a caracterização do grupo seguido por um mapa do estado de Santa Catarina que especifica o local de nascimento e moradia dos sujeitos pesquisados.

Desse modo buscar-se-á situá-los compreendendo sua trajetória e a condição de vida que antecedeu ao momento de adesão ao Movimento ou, mais especificamente, de como se constituíram em seu papel de educadores/as que alfabetizam nos assentamentos e acampamentos.

3.1 Um retrato três por quatro: o perfil dos sujeitos pesquisados

Alícia, 29 anos, nasceu em Campo Erê, na microrregião de Chapecó em Santa Catarina; atualmente mora no assentamento coletivo Domingos Carvalho, no município de Rio Negrinho, na microrregião do Alto Rio do Peixe. Alícia é casada e tem duas filhas. Quando tinha 5 anos e sua família estava assentada há dois anos, seu pai morreu deixando “*para minha mãe criar 10 filhos*”, todos menores de 15 anos. Tentaram por alguns anos sobreviver com a agricultura mas, por não conseguirem, voltaram para a cidade, onde sua mãe e os filhos mais velhos foram “se empregar”. Começou seu processo de alfabetização em várias escolas, mas não conseguiu concluir, pois, assim como seus irmãos, também começou a trabalhar como babá, empregada doméstica ou mesmo cuidando de seus irmãos mais novos.

Numa das escolas em que estudou, lembra da sua experiência e do desconforto no espaço escolar, onde “*odiava estudar, pois os professores eram muito cruéis, colocavam a gente de castigo em cima de tampa de garrafa, grãos de milho e feijão*”. Já adolescente, tentou várias vezes voltar para a escola mas, por razões financeiras e de sobrevivência, seus estudos eram sempre interrompidos. Casou aos 19 anos e já com duas filhas foi, com seu companheiro, ser meeira em plantação de tomates, quando soube de um acampamento do MST, onde ficou oito meses. A partir disso e durante cinco anos transitou por mais um acampamento e dois assentamentos, sendo assentada definitivamente em 2001.

Sempre gostou de “lidar com chás para a saúde”, por isso sempre foi “agente de saúde” nos locais onde morava. Seu ingresso na EJA foi consequência do fato de conhecer muitas pessoas do assentamento. Além de ser agente de saúde, exerce as funções de agricultora, dona de casa e há um ano é educadora de jovens e adultos. Concomitantemente a esses papéis, Alícia concluiu o ensino fundamental na modalidade de EJA. Ao ser perguntada pela pesquisadora sobre sua experiência com EJA, respondendo o instrumento de pesquisa, Alícia assim colocase sobre sua atuação: “*Foi uma experiência boa, até porque a gente aprende enquanto ensina*”.

Álvaro tem 21 anos, é filho de pequenos agricultores nasceu em Mafra na microrregião de Canoinhas em Santa Catarina. Atualmente está no acampamento Manoel Alves Ribeiro, no município de Canoinhas. Álvaro é solteiro e está no

Movimento há oito anos, sendo que há três trabalha com EJA. A sua trajetória de escolarização foi interrompida pela primeira vez quando concluiu a 4ª série, pois precisava ajudar seu pai na roça e, para continuar na escola, teria que ir de ônibus até a cidade, que era distante. De sua primeira experiência escolar lembra de ter aprendido a ler e a escrever numa *“escolinha do interior”*, que era multisseriada, assim como também de um episódio em que a professora *“puxou minha orelha por ter pisado numa caneta”*. No entanto, Álvaro lembra que, mesmo com todo esforço que ir para a escola demandava, era um momento de alegria e descanso.

Álvaro terminou o ensino fundamental em escolas estaduais, morando em acampamentos do Movimento, junto com sua família. Em seu depoimento, relata a dificuldade que era conviver com os alunos que não pertenciam ao do Movimento pelas escolas em que passou, e diz que *“nos primeiros dias é o isolamento em cada escola que passava, porque a gente estava muito acostumado na comunidade do acampamento”*. Começou a cursar o ensino médio, concluiu o primeiro e o segundo ano mas, ao começar o terceiro, recebeu dois convites do Movimento que o fizeram desistir da escola onde estudava. Pois um dos convites era para trabalhar com a EJA no acampamento, e o outro, para estudar no ITERRA²³. Conforme Álvaro, assumir uma turma foi um desafio e em suas palavras: *“eu não sabia nem por onde começar, as pernas tremiam e eu não tenho vergonha de dizer que comecei a ensinar com aquela questão de carreirinha, de encher lingüiça, eu não estava refletindo, só repassando do jeito e com o mesmo conteúdo que eu aprendi.”* Mas com a segunda turma de EJA já foi diferente, diz Álvaro, pois já estava estudando no ITERRA. Álvaro alfabetizou seu pai, que apenas desenhava o nome, e a mãe, que não sabia nem escrever o nome. Sobre seu trabalho no Movimento, Álvaro diz que aprendeu *“que sempre é tempo de aprender e sempre é tempo de ensinar, isso é a pedagogia do Movimento, que não é só a escola, é todo o Movimento, é o todo da luta; é isso que constrói o novo, é isso que faz a diferença entre os dois grupos que alfabetizei, eu ensinei a ler e a escrever, mas não a fazer uma leitura da realidade”*.

Aparecida tem 34 anos, nasceu no vizinho estado do Rio Grande do Sul. Mora há 5 anos no assentamento 30 de Outubro no município de Campos Novos, na

²³ Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, criado em janeiro de 1995, especialmente para atender as demandas de formação/escolarização de trabalhadores/as de assentamentos e acampamentos de todo país. Funciona em Veranópolis, R.S. (CALDART, 1997, p.19).

microrregião de Curitiba em Santa Catarina. É casada, tem dois filhos e “luta pela terra” junto ao MST há 17 anos. Ajuda seu companheiro na roça e no cuidado com os animais domésticos: vaca, porco, galinha, além do que é dona de casa e coordena o núcleo de educadores de jovens e adultos há quatro anos.

Aparecida formou um grupo de alfabetizandos composto somente por mulheres, pois os homens do assentamento que não sabiam ler/escrever, precisavam para sobreviver, trabalhar por dia nas grandes plantações e só retornavam para casa aos sábados à tarde. Numa das viagens de acompanhamento pedagógico, ocorrida em 28/06/2002, foi sugerido à educadora que enviasse pelas suas educandas “tarefas” para os homens executarem nos fins de semana; no entanto, conforme a educadora, isto não funcionou: “não deu certo porque eles gostam é de jogar bola nos fins de semana”.

A educadora concluiu o Ensino Fundamental na modalidade EJA, durante o tempo em que alfabetizou 12 assentados. Ao ser perguntada sobre seu trabalho com a EJA assim coloca-se: *“Apesar de eu nunca ter trabalhado como educadora, eu me senti muito feliz alfabetizando alguém que não teve a oportunidade de estudar quando era criança. Tive as minhas dificuldades, mas com muita luta e coragem eu consegui vencer”*.

Bernardo tem 20 anos e nasceu em Campo Erê, na microrregião de Chapecó, mora no Acampamento Eldorado dos Carajás e há três anos trabalha com EJA. Bernardo tinha 1 ano de idade quando seus pais foram morar num acampamento, e aos 2 anos já estava morando no assentamento União da Vitória onde seus pais “conquistaram” um pedaço de terra. Bernardo tem cinco irmãos, só uma das irmãs não é vinculada ao Movimento, sendo que ele e outro seu irmão já “conquistaram um pedaço de terra”.

Bernardo vivenciou uma trajetória escolar sem interrupções, pois cursou de 1ª a 4ª série numa escola municipal, perto do assentamento onde morava, completando o ensino fundamental *“lá na escola 25 de Maio, que é uma escola que está procurando trabalhar a pedagogia e uma educação voltada aos interesses e à realidade do Movimento”*. Ao iniciar o ensino médio numa escola estadual, o fez por um semestre, pois ao ser convidado pelo Movimento para estudar no ITERRA, não teve dúvidas em trocar de escola. Logo que começou a estudar no ITERRA foi convidado para trabalhar com a EJA no acampamento onde estava morando: *“eu*

trabalhei como educador de EJA por aproximadamente três meses, trabalhava 3 vezes por semana à noite, e de dia trabalhava com as crianças; não ganhei nada, mas aprendi bastante". Sobre o Movimento assim se manifesta: *"eu aprendi muito como Movimento porque o Movimento somos nós, nós é que temos que construir a escola, a educação e o mundo. Nós temos que ter sempre presente que o Movimento não é uma pessoa, mas sim o povo, é todo mundo... você sente o Movimento é no mundo"*

Carlos de 33 anos, nasceu em Xaxim, S.C., na microrregião de Xanxerê. Atualmente mora no assentamento Jangada, que pertence ao município de Calmon. Carlos é casado e pai de um menino; sua esposa executa todos os pequenos trabalhos agrícolas da sua propriedade, ou seja, horta, plantação de mandioca e feijão, cuidar dos animais como vaca, galinha e porco. Isso se deve a um acidente que Carlos sofreu ao andar de moto, que comprometeu uma de suas pernas. Por essa sua dificuldade de locomoção e uma boa relação na comunidade Carlos aproximou-se da tarefa de educador, dizendo que *"eu não tinha pensado em fazer isso da minha vida, mas já que tenho este problema na perna e tenho que ajudar em casa, é um jeito de ganhar um pouco de dinheiro, mas estou gostando do que faço"*.

Carlos concluiu o ensino fundamental na modalidade de EJA durante o ano em que trabalhou como educador em seu assentamento. Alfabetizou 4 jovens e adultos e ao comentar seu trabalho diz: *"Não foi muito tempo, mas o pouco tempo que eu trabalho, já consegui desempenhar um bom trabalho com meus educandos, que estão aprendendo a ler e escrever. E eu mesmo estou tendo um conhecimento a mais com este trabalho"*.

Clara tem 46 anos e nasceu em Lagoa Vermelha, no Rio Grande do Sul, mora há 17 anos no assentamento Jangada, situado no município de Calmon. Tem três filhos, todos maiores de idade, e trabalha há um ano com a educação de jovens e adultos. Além de educadora ajuda seu marido em épocas de plantio ou colheita. Ao iniciar esta pesquisa, Clara já havia concluído o Ensino Médio num projeto desenvolvido pelo seu município. Foi professora em escola multiseriada durante 18 anos.

Clara, em seu depoimento, diz que desenvolve seu trabalho *"a partir da realidade, questionando o momento, tentando desafiar os educandos para achar a*

solução. Encontro o tema gerador nos debates tomando uma palavra como palavra chave, e então se escrevem frases, textos, nos quais essa palavra seja destaque”.

Donaldo tem 21 anos, nasceu em São Lourenço do Oeste, na Microrregião de Chapecó. É solteiro, mora com os pais no assentamento coletivo Jangada, que se situa no município de Calmon, fazendo parte do Movimento há 16 anos. Donaldo cursou o Ensino Médio até o início do 2º ano. Ao ser convidado pelo Movimento para assumir a alfabetização do grupo de jovens e adultos, aceitou prontamente. Donaldo reúne os 4 jovens e adultos para as aulas nas casas dos assentados. Devido a sua vivência, Donaldo foi convidado pelo Movimento para cursar o magistério no ITERRA, no entanto, embora goste de trabalhar com a EJA, não aceitou, falando que gostaria de concluir o Ensino Médio *“mas não como professor, quero é ser advogado”*.

Sobre a função que desempenhou como educador teceu o seguinte comentário: *“Foi e está sendo uma coisa muito boa, pois estou passando o que sei para eles e aprendendo, muito mais coisas que eles me ensinam, é muito bom receber o carinho que eles tem por mim, o melhor é quando eles dizem ‘vou eu te ensinar isto pois eu sei, vamos trocar conhecimento pois eu também sei coisas que tu não sabes’.”*

Emília tem 24 anos, nasceu em Xaxim S.C., na microrregião de Xanxerê, e em sua trajetória de luta pela terra está assentada em Vargem Bonita, no município de Água Doce. Emília tem dois filhos, há nove anos ingressou no Movimento, morando há seis anos no mesmo assentamento, que é coletivo. Trabalha como educadora de jovens e adultos há três anos. No último ano começou a lecionar nas séries iniciais em uma escola municipal dentro do próprio assentamento.

Ao iniciar esta pesquisa, Emilia cursava o Ensino Médio no Magistério do Instituto da Terra – ITERRA/R.S. iniciando seu trabalho com os educandos da modalidade Educação de Jovens e Adultos concomitante ao seu ingresso no curso. Em meio a esse processo, Emilia engravidou e deu à luz seu segundo filho, uma menina que foi cuidada e tomada pelo grupo de educadores como mascote nos encontros de capacitação. Em 12 meses de trabalho Emilia alfabetizou 10 jovens e adultos.

Ao ser perguntada como foi seu trabalho com o grupo de EJA, assim se colocou: *“Para mim foi uma experiência muito boa e continua sendo desafiadora, pois a cada dia a gente aprende coisas novas com meus educandos e educandas, pessoas com uma carga de lutas e sofrimento, mas também com saberes diferentes”*.

Isabela, de 27 anos, nasceu em Xaxim S.C., na microrregião de Xanxerê; atualmente mora no assentamento Ermínio Gonçalves Santos, no município de Caçador. É casada, tem dois filhos que sempre a acompanham nas suas atividades de formação pedagógica. Integra o Movimento há cinco anos e há um ano trabalha com a EJA. Além da atividade de dona de casa também auxilia seu companheiro na roça, principalmente na época de plantio e colheita. É membro ativo da Igreja Católica; por ser catequista e ministra auxilia o padre – que vem ao assentamento uma vez por mês – nos rituais de batismo, missa e demais cerimônias religiosas. No salão paroquial, que é ao lado da escola do assentamento, Isabela dá aulas de catequese.

Quando foi convidada pelo Movimento para ser monitora de EJA, Isabela havia interrompido sua escolarização na 4ª série, retomando-a no decorrer desta pesquisa, na modalidade de EJA. Ela assim relata: *“Eu sempre tive um sonho em minha vida, que era o de um dia voltar a estudar. Como eu consegui me sinto muito contente e agradeço ao Movimento por me dar esta oportunidade”*.

Durante os seis primeiros meses em que foi educadora de EJA, organizou os encontros com os jovens e adultos na escola do município, que é dentro do assentamento. Logo depois o grupo solicitou dividir-se, pois a grande distância interna do assentamento estava dificultando o acesso à noite e em tempos de chuva, tanto quanto as diferenças de crença religiosa estavam, nas palavras de Isabela, *“fazendo diminuir o número de educandos”*. As aulas eram freqüentadas inicialmente por 12 alunos, sendo que 9 educandos foram alfabetizados durante o projeto. Isabela, ao falar do seu trabalho, assim se coloca: *“O meu trabalho foi muito bom por ter compartilhado a minha idéia com a dos outros”*.

João, 21 anos, nasceu na microrregião de Chapecó em Santa Catarina no município de Coronel Freitas. Ingressou no Movimento há dois anos, é solteiro e mora com sua mãe e cinco irmãos no assentamento São José, no município de

Campos Novos, microrregião de Curitiba. Além de ter um grupo de 14 jovens e adultos que reúne na casa de assentados, faz parte da coordenação do grupo de jovens do MST. João foi convidado pelo Movimento para trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos e o fez de um modo peculiar, pois no começo do seu trabalho lia e escrevia precariamente. No entanto, conseguiu reunir e articular uma comunidade, na sua grande maioria ágrafa, em torno do desenho, que serviu como meio de expressão e comunicação entre o educador e seus educandos. João apropriou-se da leitura e da escrita vivenciando, juntamente com seu trabalho no assentamento, um processo de escolarização na modalidade EJA, quando então conseguiu adentrar nos conhecimentos básicos das séries iniciais. João assim conta do convite que o Movimento lhe fez para assumir a função de monitor: *“Quando o pessoal do Movimento esteve lá em casa e me convidou eu fiquei meio assim de aceitar, eu achava que não podia, que eu não dava conta. Mas aí eles disseram que davam o estudo e que dava para dar aula e fazer a escolarização, todo mundo insistindo e dizendo que ajudava e aí eu me animei.”* No entanto, por ter apresentado dificuldades na apropriação dos conteúdos referentes às últimas séries do ensino fundamental, não concluiu essa etapa, mas pretende retomar os estudos e concluí-los.

Sobre seu trabalho, teceu a consideração que segue: *“Meu trabalho foi muito bom, pois pude aprender e ensinar no dia a dia”*.

Luiz, 28 anos, nasceu em Curitiba, S.C. na microrregião de Curitiba. É casado (sua esposa nunca foi à escola), tem três filhos e mora no mesmo município de nascimento, no assentamento 1º de Maio. Luiz, que está trabalhando há dois anos com a educação de adultos no seu assentamento alfabetizou 9 educandos. Encontrava seus educandos três vezes por semana na escola municipal, que se localiza no assentamento. Para desenvolver suas atividades de educador, Luiz solicitava apoio a uma agrônoma do Movimento, moradora do assentamento, que disponibilizava, em sua casa, vídeo e computador para as suas aulas, como também o auxiliava na mediação de conhecimentos específicos.

Luiz fez, com seu grupo de adultos, tomadas fotográficas da região geográfica do assentamento para desenvolver com seus educandos temas, trabalhos e registros acerca dos conhecimentos pertinentes ao Ensino Fundamental.

Relatou que seus educandos construíram textos a partir da imagem que cada um deles fotografou.

O educador terminou o ensino fundamental numa das escolas do próprio município, e assim falou sobre o seu trabalho com adultos: *“Para mim foi muito bom, pois quando a gente faz educação a gente se educa também, cresce em sabedoria junto com os educandos e educandas. Após esses temas trabalhados com a comunidade, também nós conseguimos transformar a organização num conjunto de companheirismo. O apoio da universidade também me ajudou muito neste trabalho de educador.”*

Maria, 39 anos, nasceu em Santa Catarina, no município de Xaxim, que se situa na microrregião de Xanxerê. Mora há dois anos no assentamento 9 de Novembro, no município de Água Doce. É casada, tem 3 filhas, sendo que a mais velha, com 17 anos, é militante no grupo de jovens e trabalha na ciranda infantil. Por seu envolvimento com o Partido dos Trabalhadores (PT) é que iniciou o trabalho com a EJA, indo desenvolvê-lo num assentamento, sem *“ser assentada de verdade.”* Para realizar esse trabalho, Maria fazia 12 km a pé todo sábado e, a partir dessa experiência integrou-se ao Movimento e, conforme relata, *“dali em diante eu parti para a formação e fui gostando e também comecei a estudar, porque só tinha até a 4ª série.”*

Há nove anos está no Movimento e há sete desenvolve trabalhos com a EJA. Quando assumiu ser monitora no projeto em que esta pesquisa se desenvolveu, estava cursando Magistério no ITERRA. Desenvolve e articula nos acampamentos e assentamentos as questões de educação como integrante do Coletivo Estadual de Educação. Respondendo a perguntas sobre o seu trabalho com a EJA, assim se manifesta: *“Para mim foi de grande aprendizado, pois quando sentimos algumas dificuldades mais se buscam informações para compreender os porquês, e isso nos torna eternos estudantes. Vivi momentos de fortes emoções com o processo de aprendizagem dos educandos, a garra e a vontade de aprender.”*

Moacir, 33 anos, nasceu em Campo Êrê, na microrregião de Chapecó; mora há 11 anos no assentamento 13 de Outubro, em Matos Costa, que pertence a microrregião de Joaçaba. Moacir é casado, tem dois filhos, sobrevive da agricultura. Alfabetizou 5 jovens e adultos deslocando-se até suas casas. No último encontro de

capacitação dos educadores de EJA, Moacir queria muito ir embora um dia antes do término das atividades para fazer parte de uma ocupação de terras junto a uma ferrovia abandonada, porque, segundo ele, *“eu queria ter um lote aqui na cidade para depois eu ver se alugo ou venho morar aqui”*. Moacir interrompeu seus estudos durante a 6ª série do ensino fundamental. Seus comentários sobre seu trabalho na alfabetização com adultos são os que seguem: *“Foi bom, porque eles aprenderam bastante mais do que sabiam, tanto na matemática como em todas as místicas; em trabalho de grupo falam mais nas aulas; contribuem em tudo, só que houve uns que foram embora.”*

Nita, 32 anos, filha de pequenos agricultores sem terra, nasceu em Pinhalzinho, na microrregião de Chapecó, numa família de 8 irmãos, com os quais, no rigoroso inverno da região, conta que *“era preciso dormir bem juntinhos para se esquentar, pois não tinha coberta”*. A lembrança mais forte de sua infância é a do frio e da fome que sentiam, ela e seus irmãos, e comenta que *“é por isso que eu devo tanto ao Movimento, por ver minhas filhas crescendo sem ter os problemas que eu tive na minha infância”*. Por isso foi muito difícil estudar quando era pequena, alfabetizando-se em algumas passagens que teve por escolas da rede do município. Depois de ficar 14/15 anos fora da escola, *“voltei adulta para a escola”*. Conta Nita que cursou o ensino fundamental na modalidade de EJA organizado pelo MST e logo que concluiu, foi convidada pelo movimento para cursar o Magistério no ITERRA, o qual terminou no primeiro semestre de 2003.

Nita mora no assentamento 30 de Outubro, em Campos Novos, há quatorze anos. Tendo ela mesma concluído o ensino fundamental como aluna de EJA, reconhece seu trabalho de 4 anos como educadora dos jovens e adultos como uma forma de *“oferecer uma possibilidade às pessoas que não tinham condições de ler e de escrever e que eram muito enganadas. A gente sabe que, dentro de uma sociedade capitalista, a gente sofre esse tipo...as pessoas serem roubadas. Aí eu me senti muito comprometida com aquelas pessoas e com o coletivo do MST, com a família trabalhadores sem terra!”*

Nita é uma militante liberada²⁴ dos trabalhos cotidianos de seu assentamento que é coletivo, pois exerce a função de coordenadora local das turmas de EJA. É mãe de duas meninas, que sempre levava consigo nas visitas de acompanhamento pedagógico que realizava nos assentamentos. Nesses momentos sempre relatava a dificuldade que era ir para o ITERRA²⁵ e ter que deixar suas filhas sob os cuidados do marido, que é militante, agricultor e trabalha na cooperativa do assentamento. Sobre isso, coloca que *“quando elas crescerem, eu tenho certeza que elas não vão cobrar isso de mim. Elas vão ter orgulho do trabalho que a gente tá fazendo. Acredito que elas vão continuar a luta.”*

Ao responder o instrumento de coleta de informações desta pesquisa, no item que pergunta sobre as funções que desempenha, e apesar de só precisar assinalá-las, ela não o faz na função “dono(a) de casa”. No mesmo instrumento, ao responder como foi seu trabalho com a EJA, assim coloca-se: *“Está sendo bom, pois há a descoberta, a pesquisa, a contradição, tudo ligado a um novo jeito de ver a educação de jovens e adultos”*.

Paulo tem 27 anos, nasceu em Chapecó, na microrregião de Chapecó em Santa Catarina; hoje é assentado em Dandara, no município de Fraiburgo, situado na microrregião de Joaçaba. Desde os 10 anos mora em assentamentos e acampamentos do MST. Paulo é casado, pai de um menino de 6 anos e sua esposa está grávida. Paulo interrompeu seus estudos no segundo ano do Ensino Médio em uma escola agrícola. Além de educador de EJA, exerce a função de agricultor e foi um dos poucos homens que, ao responder o instrumento de pesquisa, assinalou o item “dono de casa”. Durante o projeto Paulo interrompeu suas atividades como monitor, depois retomou os encontros com o grupo, alfabetizando ao final do processo 8 assentados/as. Assim se manifesta sobre as atividades com o educandos: *“O meu trabalho, de minha parte, fiz o que deu o meu alcance; gosto desse tipo de trabalho. E tive um bom desempenho. Quem não sabia escrever está*

²⁴ Conforme informações colhidas junto aos assentados, o militante “liberado” é aquele que recebe algum tipo de ajuda financeira do Movimento a fim de poder dedicar-se integralmente, ou por um tempo maior, à militância.

²⁵ O curso de magistério tem, conforme Caldart, (1997, p.98), a duração de dois anos e meio e é estruturado em seis etapas. Cada etapa é composta de um Tempo-Escola e um Tempo-Comunidade. O primeiro deles corresponde às atividades presenciais na escola, já o segundo corresponde a atividades de estudo e práticas pedagógicas, sendo desenvolvido em comunidades do Movimento.

escrevendo, quem não lia está lendo... este é o fruto do trabalho que venho fazendo”.

Pedro, de 30 anos, nasceu em Campo Novo, município do estado vizinho do R.S. É solteiro e tem a função de coordenar a ocupação de terras para montagem de acampamentos. Tentou articular turmas de EJA mas, devido às exigências de uma função que o faz viajar freqüentemente, só conseguiu manter uma turma de EJA. Pedro está no acampamento Terra à Vista em Brunópolis, sendo um dos líderes e articuladores do cotidiano do acampamento. Concluiu as séries iniciais do Ensino Fundamental e durante a pesquisa retomou seus estudos na modalidade de EJA para cursar até a 8ª série, mas também não conseguiu vivenciar o processo até a conclusão do ensino fundamental, devido às solicitações do próprio Movimento. Quando perguntado sobre a EJA, respondeu: *“Foi muito bom. Consegui passar um pouco do meu conhecimento para eles e eles compreenderam e desenrolaram com o meu trabalho. Para mim foi muito importante o que eles aprenderam com o meu acompanhamento.”*

Roseli, de 16 anos, é filha de assentados, dividindo com seu pai a responsabilidade de educadora na turma de EJA do assentamento. Nasceu em Campo Erê, na microrregião de Chapecó e mora com seus pais e mais dois irmãos no assentamento 5 de Maio em Calmon. Sobrevivem da agricultura, produção de queijos e de carvão. Estudava à noite e, para deslocar-se até a escola estadual, situada num município próximo, Roseli saía de casa às 16h para tomar um ônibus e retornava depois da meia noite, após andar por um trecho de 2km, sozinha e no escuro. Isso preocupava muito seus pais que, ao fazer o relato, ficaram muito emocionados; mas, segundo eles, *“vale a pena ficar acordado e escutar o barulho lá longe do ônibus e correr para buscar ela, para ela poder ter a chance que a gente não teve.”*

Começou a vivenciar o trabalho com a EJA quando cursava a 8ª série, pois esporadicamente ajudava seu pai no trabalho quando o mesmo, por sérios problemas de saúde, não conseguia efetivar suas aulas semanais. Por fim os problemas de saúde do seu pai agravaram-se e ele não pôde mais continuar seu trabalho de educador na turma de EJA. Foi solicitado então a Roseli que assumisse os encontros com o grupo já constituído. Roseli, que na época cursava o primeiro

ano do Ensino Médio numa escola estadual, relutou muito e solicitou responder mais tarde. Assumiu em parceria com seu pai que, já recuperado, pode algumas vezes contribuir com o trabalho da filha. Alguns encontros foram assumidos por ela, outros por seu pai, pois no semestre seguinte ela recebeu um convite do Movimento para cursar o Magistério no ITERRA, sobre o que comentou: *“estou muito feliz e realizada, este era meu sonho, estudar fora, sair um pouco de casa... dá saudade, mas é bom”*.

Ao ser perguntada como foi seu trabalho com o grupo de EJA, respondeu: *“Foi muito divertido e legal, e o mais interessante: foi muito importante, é como aquele ditado ‘Ensinando e Aprendendo’. É bom conviver, dialogar e compartilhar idéias, é assim que conseguimos desenvolver nossos conhecimentos para assim conseguirmos juntos lutar por nossos objetivos.”*

Salette tem 22 anos e nasceu em Campo Êre na microrregião de Chapecó. Atualmente está no assentamento Nova Esperança, no município de Matos Costa na microrregião de Joaçaba. Salette é casada e tem uma filha de 6 anos, está no Movimento há dois anos e ajuda seu companheiro na roça, além das funções cotidianas de dona de casa. Salette exerceu anteriormente o trabalho de educadora de EJA em um acampamento, durante seis meses, interrompendo essa atividade ao mudar-se para o assentamento Nova Esperança. Lá Salette retomou com um outro grupo de educandos o seu papel de educadora, alfabetizando 3 educandos em encontros semanais que ocorriam em sua casa ou na casa dos educandos. Durante o tempo em que, por convite do Movimento, exerceu esse papel, solicitou participar do processo de escolarização com outros seus companheiros, segundo ela *“para poder ensinar mais coisas, que eles querem saber coisas que eu não sei”*. Como isso não foi possível, procurou um supletivo, num município perto do seu assentamento, concluindo o Ensino Fundamental. Comentando seu papel de educadora, diz: *“Foi muito bom, também bastante aproveitado, a gente sentiu que cada vez mais devemos nos aprofundar nesse processo de aprendizagem.”*

Sérgio tem 40 anos e nasceu em Curitiba S.C., na microrregião de Curitiba, mora atualmente no acampamento Oziel Antônio Pereira, no município de Fraiburgo. Sérgio é casado, tem três filhos e terminou o Ensino Fundamental como aluno de EJA. No seu acampamento, além da função de agricultor e líder de

núcleo, desempenha o papel de educador de EJA, alfabetizando 12 jovens e adultos em um ano de trabalho. Ao visitar o acampamento onde Sergio é educador, ficou evidente o reconhecimento que a comunidade tem em relação ao seu trabalho, pois para uma reunião previamente marcada não estavam somente seus educandos, mas também os parentes dos mesmos.

Para efetivar seu trabalho ele percorre 2km a cavalo, da sua casa até um barracão, que à noite se transforma numa sala de aula e é também um depósito e garagem de instrumentos agrícolas. Numa das paredes está pendurado um quadro negro com as cadeiras, que Sérgio conseguiu na prefeitura, dispostas ao redor, o que confere ao lugar, nas palavras de um educando *“uma aparência com a escola que a gente não teve”* (Benedito, 70 anos).

Quando foi convidado pelo Movimento para trabalhar com a EJA, Sérgio relata que iniciou a alfabetização muito preocupado, pois *“nunca tinha tido essa lida, mas o Movimento confiou em mim e eu ia fazer o melhor que podia”*. Seus trabalhos iniciaram-se partir do tema gerador “agrotóxico”, pois segundo ele existiam muitas embalagens de plástico espalhadas por todo acampamento. Ao classificar as embalagens por tamanho, para as aulas de matemática, reutilizaram-nas para o plantio de mudas de árvores que, posteriormente, foram plantadas no assentamento.

Sergio assim se colocou ao ser perguntado sobre o seu trabalho com a EJA: *“Foi bom porque o educador ensina e aprende com os educandos. Os encontros de capacitação foram muito bem aplicados pelos companheiros do MST e da UFSC. Da forma que explicavam nas palestras a gente conseguia aprender muitas práticas para aplicar em sala de aula.”*

Vera tem 18 anos e nasceu em São Carlos, na microrregião de Chapecó em Santa Catarina. É solteira e mora com os pais e seus três irmãos no assentamento coletivo 30 de outubro, no município de Campos Novos. Concluiu o ensino fundamental numa escola estadual próxima ao seu assentamento. Assume com sua mãe todas as tarefas de casa, mesmo as mais pesadas, pois ao ordenhar as vacas é a ela que cabe carregar os baldes de leite. Vera assumiu o grupo de EJA no lugar de seu irmão, a quem cabia esta responsabilidade, mas que, ao ser convidado pelo Movimento para cursar Magistério no ITERRA, não continuou seu trabalho no assentamento. Inicialmente Vera relutou em assumir a alfabetização. Em suas

palavras: “*não tenho experiência nenhuma e é muita responsabilidade*”. No entanto, ao assumir, envolveu-se de tal modo que ampliou o número de educandos no assentamento. Devido às distâncias entre a escola e as casas do assentamento, Vera dividiu seu grupo de trabalho em três, deslocando-se até as casas disponibilizadas por seus educandos para os encontros pois, segundo ela, “*eles são todos de mais idade, trabalham o dia inteiro na roça e à noite estão muito cansados para ainda sair de casa*”. Ao comentar o seu trabalho com a EJA, assim coloca-se: “*Foi muito bom, pois aprendi a dar valor ao estudo, à vida das pessoas que precisam do aprendizado*”.

No quadro a seguir, encontra-se uma síntese de dados que permitem uma caracterização dos sujeitos pesquisados, seguido de Mapa que dá a visibilidade à migração ocorrida em função dos deslocamentos desses sujeitos.

Nome	Nascimento		grau de instrução	Estado civil	localização	
	Data	local			Município	Assentamento
Alicia	30/01/78	Campo Erê	Ensino Fund. Inc.	Casada	Rio Negrinho	Domingos Carvalho
Álvaro	10/02/82	Mafra	Ensino Médio Inc.	Solteiro	Canoinhas	Manoel Alves Ribeiro
Aparecida	03/07/69	Rio G. do Sul	Ensino Fund. Inc.	Casada	Campos Novos	30 de Outubro
Bernardo	04/09/83	Campo Erê	Ensino Médio Inc.	Solteiro	Lebon Regis	Ac. Eldorado dos Carajás
Carlos	24/05/71	Xaxim	Ensino Fund. Inc.	Casado	Calmon	Jangada
Clara	04/02/56	Rio G. Sul	Ensino Médio	Casada	Calmon	Jangada
Donaldo	13/03/82	S. L. d'Oeste	Ensino Médio Inc.	solteiro	Calmon	Jangada
Emilia	15/07/79	Xaxim	Ensino Médio Inc.	Solteira	Água Doce	9 de Novembro
Isabela	10/04/76	Xaxim	Ensino Fund. Inc.	Casada	Caçador	Erminio G. Santos
João	31/01/82	Cel Freitas	Ensino Fund. Inc.	Solteiro	Campos Novos	São José
Luiz	27/11/74	Curitibanos	Ensino Fundamental	Casado	Curitibanos	1º de Maio
Maria	08/08/64	Xaxim	Ensino Médio Inc.	Casada	Água Doce	9 de Novembro
Moacir	09/06/70	Campo Erê	Ensino Fund. Inc.	Casado	Matos Costa	13 de Outubro
Nita	12/12/71	Pinhalzinho	Ensino Médio Inc.	Casada	Campos Novos	30 de Outubro
Paulo	14/11/76	Chapecó	Ensino Médio Inc.	Casado	Fraiburgo	Dandara
Pedro	27/06/73	Rio G. Sul	Ensino Fund. Inc.	Solteiro	Brunópolis	Terra Vista
Roseli	24/04/87	Campo Erê	Ensino Médio Inc.	Solteira	Calmon	5 de Maio
Salete	30/10/80	Campo Erê	Ensino Fund. Inc.	Casada	Matos Costa	Nova Esperança
Sérgio	16/12/63	Curitibanos	Ensino Fundamental	Casado	Fraiburgo	Ac. Osiel Alves Pereira
Vera	04/10/84	São Carlos	Ensino Fundamental	Solteira	Campos Novos	30 de Outubro

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos pesquisados

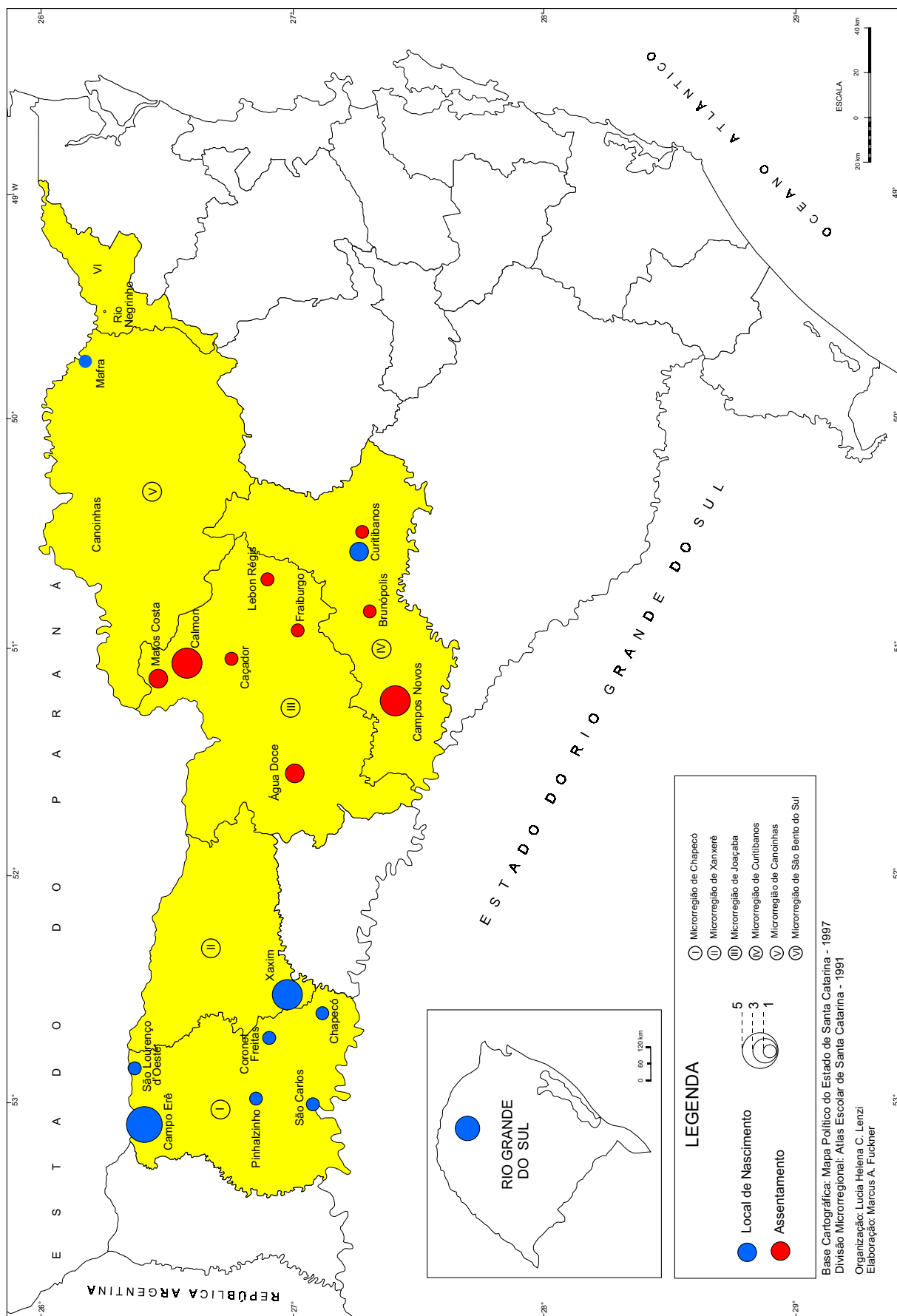


Figura 01 - LOCALIZAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Como pode ser verificado no Quadro 1, a faixa etária dos educadores varia entre 16 e 47 anos, sendo sua maior concentração na faixa dos 20 anos. Isso evidencia um grupo de jovens educadores. Essa parte do quadro permite identificar, na composição do grupo, 10 mulheres e 10 homens, com uma diferenciação de faixa etária que revela estarem os homens entre 21 e 40 anos e as mulheres entre 16 e 47 anos. Isso nos remete ao entendimento de que, no grupo pesquisado, as mulheres iniciam antes e permanecem mais tempo atuando como educadoras.

Baseando-se na divisão microrregional de Santa Catarina, percebe-se que predomina, quanto ao local de nascimento dos sujeitos pesquisados, a microrregião de Chapecó. No entanto, em relação à localização dos assentamentos onde residem os membros do grupo pesquisado, estes encontram-se em maior número (12) na microrregião de Joaçaba e os demais (6) na microrregião de Curitibanos, (1) Canoinhas e (1) São Bento do Sul. Conforme pode-se observar, no mapa da p. 55, estes dados geograficamente colocados, configuram uma migração ocorrida da microrregião de Chapecó, onde nasceram, em direção às microrregiões de Curitibanos, Canoinhas e São Bento do Sul, onde moram, caracterizando uma possível busca de fixação na terra.

Todos os sujeitos são filhos de pequenos agricultores trabalhadores sem terra que agora, em sua maioria, ocupam-se preponderantemente da produção agrícola, em sistema de assentamento coletivo ou individual, como também sobrevivem do salário que recebem para desempenhar a função de educadores que ora desempenham.

Os assentamentos localizam-se em onze municípios situados nas seis microrregiões de: Chapecó, Xanxerê, Joaçaba, Curitibanos, Canoinhas e São Bento do Sul. Tomando como base Caçador, distanciam-se em média 400 km de Florianópolis, capital do estado.

O grau de instrução é outro ponto que, ao ser apresentado ajuda a melhor compreender o perfil dos educadores/as. Pela descrição feita às páginas anteriores, pode-se perceber que, apesar de toda precariedade econômica e do movimento migratório das famílias, todos tiveram acesso à escola na infância. E quanto a isso podemos constatar que entre as 2 mulheres mais jovens, que são Roseli (16) e Vera (18), deram continuidade aos estudos, a primeira no Ensino Médio (interrompendo-o) para cursar o magistério no ITERRA), a segunda cursou até a 8ª série e não retornou, mas com seu trabalho com a EJA manifestou desejo de retomar os

estudos. As 3 educadoras Nita (32), Maria (39) e Emília (24) concluíram o Magistério no ITERRA depois de ingressarem no Movimento, já adultas e com filhos. Clara (47) é coordenadora local de EJA pelo Movimento e já havia concluído o Magistério quando a pesquisa iniciou. Constata-se, portanto que todas as educadoras que interromperam seus estudos os retomaram.

Já os educadores homens que interromperam seus estudos não o fizeram no percurso do seu papel de educadores, ou mesmo antes. Eles são Paulo (27) e Donaldo (21) no Ensino Médio; no Ensino Fundamental tem-se o educador Pedro (30) e Moacir (33). João (21), ao desempenhar a sua função de educador, concluiu o Ensino Fundamental nas séries iniciais.

O maior numero de educadores/as que retomou seus estudos ou já os havia concluído concentra-se no Ensino Fundamental, com 3 educadores e 5 educadoras. Destes, 6 retomaram seus estudos com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e 5 o fizeram no momento em que desempenhavam a função de educadores/as, quais sejam Sérgio (40), Alicia (29), Isabela (27), Aparecida (34), Salete (22) e Carlos (33).

Considerando então os níveis de instrução no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, tem-se os seguintes indicativos: a) Ensino Médio - 4 mulheres e 2 homens; b) Ensino Médio incompleto – 2 homens e 1 mulher; c) Ensino Fundamental – 3 homens e 5 mulheres; d) Ensino Fundamental incompleto – 3 homens. Devido à relevância deste item no desempenho do papel de educadores/as, a questão da formação será devidamente analisada no próximo tópico desta dissertação.

Ao especificar a relação entre tempo de envolvimento com o MST e a EJA, verifica-se que a quantidade de anos de permanência nos assentamentos é numericamente superior ao de anos de atuação na EJA. Observa-se que, do conjunto dos educadores, 3 deles atuam nesse papel desde que ingressaram no MST.

Pelo que foi indicado no último item do instrumento de coleta de informações, as funções desempenhadas pelas mulheres são, além de educadoras: donas de casa; agricultoras; catequista; ministra; agente de saúde; coordenadora de núcleo; estudante; integrante do coletivo de educação. Os homens, por sua vez, além da função de educador, são: agricultores; coordenador de grupo de jovens; coordenador de acampamentos; líder de núcleo e estudante. Ao observar essas informações, pode-se perceber que, das 10 mulheres, 3 educadoras não se

colocam na condição de “dona de casa”; já no grupo dos 10 homens, 2 assumem essa condição. Essa informação suscita a necessidade de reflexão sobre o papel que homens e mulheres desempenham no seu cotidiano de educador (que será devidamente retomada mais adiante), assim como expressa a multiplicidade de papéis em que se envolvem os sujeitos pesquisados, sendo parte constituinte da teia de significações que os identificam como educadores/as. Essa multiplicidade evidencia o que vem sendo apontado neste trabalho, que é compreender os educadores de jovens e adultos em estudo a partir das significações incorporadas e expressas nas imagens que produziram e que os configuram no papel de educadores/as.

A escolarização e o ingresso desse grupo no papel de monitores, para o qual foram convidados pelo MST, será discutido a seguir.

3.2 Composição e formação do grupo pesquisado

Compreender e mergulhar no cotidiano de educadores de jovens e adultos que exercem sua prática pedagógica em galpões, depósito de materiais e ferramentas agrícolas, em casas dos educadores e dos educandos ou ainda em escolas que cedem uma sala para as aulas, requer inicialmente entender a sua trajetória de formação acadêmica/escolar. E entender também a articulação cotidiana desse papel em seus assentamentos, onde buscam saídas para as dificuldades apresentadas ao seu trabalho de educadores comprometidos, com os companheiros/vizinhos mais próximos e com a organização do Movimento de que fazem parte.

Os 20 monitores pesquisados não são professores de carreira – municipal ou estadual – mas sim educadores com níveis de escolaridade que vão desde a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio completo.

Uma das características que singulariza o grupo de educadores pesquisado é o fato de não serem professores contratados, na forma efetiva ou temporária, por uma instituição responsabilizada oficialmente para o desempenho das atribuições inerentes ao ensino formal escolarizado. Quem os “contrata”²⁶ como monitores²⁷ e

²⁶ O trabalho com os alfabetizandos previa 40 horas/mês com salário de 180,00 reais, em 2001.

compõe o grupo para a tarefa de alfabetizar jovens e adultos é o Movimento ao qual estão vinculados.

Para efetivar o contrato do grupo, a coordenação responsável pela EJA no MST procurou junto às lideranças de cada acampamento e assentamento, a confirmação ou indicações de moradores da comunidade como possíveis educadores do projeto.

Esse contrato, que se oficializa num convite verbal, é decorrente inicialmente da necessidade do assentamento ou acampamento e se efetiva baseando-se inicialmente na relação da pessoa indicada para a função com a comunidade, bem como em seu compromisso com o Movimento. Para serem educadores de jovens e adultos os 20 educadores do grupo pesquisado foram convidados para exercer a função nos acampamentos e assentamentos onde vivem, seguindo os princípios pedagógicos do Caderno de Educação nº3, que se refere especificamente à educação de jovens e adultos:

Todos ao trabalho; Todos se organizando; Todos participando; Todo o assentamento no grupo de alfabetização e todo grupo de alfabetização no assentamento; Todo o ensino partindo da prática (necessidade); Todo monitor é um militante; Todos se educando para o novo. (MST, 2000, p.11)

Esses princípios com o caráter de conclamação revelam dificuldades na composição e manutenção das turmas de EJA, apontando as vivências práticas como forjadoras do processo de alfabetização que o monitor, como militante, estará assumindo.

A militância é um valor considerado fundamental pelo MST; por sua vez, a militância é constituída no exercício da disciplina. Nesse sentido, e conforme consta no livro **Construindo o Caminho** (MST, 2001, p.197), o Movimento entende que “é pela disciplina que medimos a convicção e a consistência ideológica das pessoas, no sentido de fazer mais e melhor”. É a disciplina que confere ao militante essa condição que é tomada pelo Movimento como um valor inerente a quem quer pertencer a uma organização. Esse valor se constrói no decorrer dos desafios a que cada militante vai sendo submetido em seu cotidiano, que vão desde os processos de ocupação das terras e negociação com o governo até a distribuição e execução

²⁷ É um termo utilizado no Caderno de Educação nº 3 para designar pessoas que alfabetizam os jovens e adultos assentados/as e ou acampado/as rurais. Em sua grande maioria possuem a certificação de escolarização até o Ensino Fundamental, o que será descrito mais detalhadamente na seqüência do texto.

de tarefas no acampamento ou assentamento, participando em vários setores, assim como também pelo envolvimento com as demais funções que o MST vai atribuindo a cada um dos seus membros.

A militância forjada na disciplina de seus membros apóia-se também na compreensão de que um militante se constrói no coletivo; para tanto, estará em constante atividade que o desafie a enfrentar as diversidades. Pois, conforme a compreensão do Movimento: “O militante se caracteriza por estar em atividade permanente, procurando aplicar as decisões e implementar planos de ação. Deveriam ser os verdadeiros lutadores do povo.” (MST, 2001, p.196).

Nesse sentido, o MST toma como suporte de seus preceitos o educador russo Anton S. Makarenko, quando este discute a “formação do caráter” como sendo possível pela vivência disciplinada numa coletividade. Sobre isso esse autor assim se manifesta:

Não se pode temperar uma pessoa se não se colocarem perante ela tarefas difíceis nas quais às vezes é capaz de fracassar. Se recearmos que a pessoa fracasse e não lhe colocarmos tarefas difíceis não deixará de fracassar. Valente não é o rapazito que não tem medo, mas aquele que é capaz de reprimir o seu medo. (MAKARENKO, 1986, p.21)

Na interlocução de Makarenko com as referências postuladas pelo MST se estabelece uma sintonia. Pois ambos, apesar da expressão que os particulariza, consideram procedente o conceito de disciplina que superdimensiona o coletivo em relação ao individual. Essa compreensão é assumida pelo Movimento, especificamente ao explicitar que a disciplina se constitui pela superação das vontades “pessoais e individuais, acima de qualquer ordem” (MST, 2001, p.216). Pelo destaque dado pode-se compreender que o verdadeiro militante, para o MST, é aquele que, ao adotar desafios, métodos de trabalho e de viver, só o faça se essa escolha contribuir para a organização e o fortalecimento do conjunto do Movimento.

Ser “monitor” da EJA é um desses desafios que o MST apresenta como estímulo, cobrando de seus militantes essa disciplina, pois coloca tal função no rol da sua luta e dos êxitos pelos quais se empenha. O esforço dos monitores em corresponder a estas expectativas é assim expresso por Maria, uma das educadoras de EJA: *“Não é só na EJA que nós temos que trabalhar, nós temos outros setores e questões em que temos que avançar, nosso assentamento é muito grande. De tanta tarefa que eu tive não consegui trabalhar o específico da EJA. Fui sempre fazendo tudo junto com as reuniões de núcleo, discutindo esta questão, mas*

aí o processo é mais de formação, não é ler e escrever. Mas agora que já terminei o Magistério no ITERRA, vai ter um pouquinho mais de tempo e então a gente se desdobra para dar conta.”

Maria traz em sua fala o caráter dinâmico de seu comportamento, identificando e explicitando no seu cotidiano uma militante que, ao assumir as funções de educadora de EJA, evidencia o quanto esta função está imbricada na vida sobrecarregada dos rituais cotidianos do seu trabalho militante. As exigências múltiplas dessas redes de papéis vão se entretecendo aos modos de pensar, de dizer e de agir de cada educador militante, conferindo à função de educador a singularidade que os constitui nessa condição.

Desse modo, e pela ênfase dada no Caderno de Educação nº 3, pode-se concluir que a escolaridade não é o ponto mais importante, a ser tomado como referência para convidar um/a assentado/a ou acampado/o para exercer a função de alfabetizador. A militância, sua relação política na comunidade, assim como sua interação e envolvimento têm um peso maior na escolha das pessoas para trabalhar com a EJA, uma vez que se prioriza chamar para o trabalho quem tem “um profundo respeito pela caminhada do povo e está preparado para trocar conhecimento e ajudar no desenvolvimento do processo de alfabetização”. (MST,2000b, p.13)

Enuncia-se assim uma argumentação que, por um lado, ressalta a preocupação ao escolher seus educadores entre os que têm uma vivência que garanta, junto à comunidade, uma efetiva e contínua intervenção por parte do educador, o que de fato é necessário e qualifica o processo. Pois o educador, sendo da comunidade, estará presente em todas as atividades que ali ocorrem e poderá desse modo perceber e trabalhar a partir do que for mais significativo para aqueles adultos. Portanto, ao pautar a escolha do monitor a partir de quem considera atentamente a “caminhada do povo” como um critério de distinção, o MST aponta a realidade de cada educando como mediadora dos processos de ensinar e aprender. Por outro lado, a expressão “e ajudar” coloca o papel do professor num patamar secundário: a ênfase no “respeito e na “ajuda”, ao evidenciar a necessidade de serem requisitos para a ação do educador, reforçam certo distanciamento entre o “simples” ato de ensinar a ler e escrever e o processo de formação e fortalecimento de consciências e corações para a construção de uma outra sociedade. Ou seja, ensinar a ler e escrever é apenas parte do processo educativo, e é nesse sentido que se minimiza o papel de professor. Isso é coerente com o que é apontado pelo

Movimento no Caderno de Educação nº3, que, ao discutir a questão da escolha dos monitores, pontua os critérios que norteiam esse processo:

quarta série no mínimo; boa desenvoltura na escrita, na leitura, no entendimento e no cálculo; disponibilidade(tempo) e disposição (vontade) para trabalhar; criatividade e iniciativa; disciplina para o estudo e o trabalho; conhecimento básico da história, dos princípios e da proposta do MST; compromisso com a luta; participação em todos os encontros; aprofundamento e avaliação permanente. (MST, 2000b, p.17)

Esse trecho deixa claro o que se espera de um educador, o que é fundamental a quem se convida para trabalhar com EJA, ao dedicar em sua pauta um número maior de quesitos às questões relativas a sua vivência e compromissos, como educador político, do que propriamente à especificidade da função de ensinar que normalmente se exige nos sistemas tradicionais de ensino. Ao enfatizar a relação com o Movimento em detrimento à formação acadêmica exigida minimamente, o MST mantém coerência com seus princípios filosóficos ao tomar a educação “como um processo político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já, de uma nova ordem social”. (MST, 1999, p. 6).

Na tentativa de estabelecer um diálogo com o Estado que, oficialmente e por princípio constitucional, é o órgão responsável também pela EJA em Santa Catarina, entrei em contato com a Secretaria de Educação, tendo por fim melhor compreender a realidade dos professores desta pesquisa. Verifiquei que, quanto à contratação e à formação dos professores estaduais de carreira para atuarem na modalidade pesquisada, existe uma realidade completamente diferente da do grupo pesquisado. Por não ser objeto deste estudo a comparação entre essas duas realidades, tomo aqui apenas como referência a situação oficial(formal) para melhor compreender o ato de ingresso à EJA por parte dos educadores pesquisados.

Conforme documento “**Orientações educação de jovens e adultos** (versão preliminar)” que regula a EJA da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEC) e informações²⁸ dessa unidade, a Secretaria, ao disponibilizar as vagas de

²⁸Informações concedidas em entrevista no dia 13/01/2004, por técnicas da Secretaria Estadual de Educação, responsáveis pela certificação e parte pedagógica da Gerência de Educação de Jovens e Adultos – GEREJ.

professores para suas unidades escolares, em caráter efetivo ou ACT²⁹, sugere no item 19.7, que trata da Concessão de afastamento, o que segue:

Recomenda-se o não afastamento de professores efetivos para atuarem na Educação de Jovens e Adultos, exceto para ocupar cargo de Diretor e Secretário. A prioridade consiste em deixar o professor atuar em seu lugar de origem (Secretaria de Estado, 2003, p.37).

Conforme a Secretaria de Educação, essa determinação procedente das necessidades do quadro de pessoal ocorreu como um modo de impedir que professores efetivos, e portanto mais “experientes”, saíssem das escolas regulares, onde normalmente trabalham no Ensino Fundamental (1^a a 4^a série), transferindo-se para o trabalho com EJA. O interesse que essa modalidade de ensino suscitou nos professores efetivos deve-se às características diferenciadas, algumas facilidades no desempenho das atribuições inerentes à função de professor que trabalha com essa faixa etária. A procura dos professores por essa modalidade inicialmente parece surpreendente. Porém a explicação das técnicas desfaz essa impressão positiva da intenção de trabalhar com a EJA: *“Geralmente a Secretaria não aconselha que se tire um professor efetivo da educação regular e leve para a EJA, porque desfalca o ensino regular e a maioria dos professores prefere a EJA para trabalhar porque a clientela gosta de estudar, tem objetivo, eles lá não tem problema de disciplina e os alunos querem aprender.”*

Desse modo, temos por um lado o Estado que, ao contratar para trabalhar com a EJA somente os professores ACT, que teoricamente são menos experientes e com menor formação acadêmica, legitima o descaso em relação a essa modalidade de ensino que é também, por sua vez e em muitos casos, um desdobramento de ações pedagógicas mal sucedidas do Ensino Fundamental e Médio.

Por outro lado, as considerações que as técnicas tecem a respeito do que ouvem dos professores estaduais sobre o motivo pelo qual os seus alunos recorrem à EJA expõem uma compreensão utilitária, que reduz a educação à instrução: *“A maioria dos alunos vem buscar as aulas de EJA por exigência do mercado de trabalho, e aí tem um problema de que os professores se queixam muito – nos cursos de capacitação, a maioria dos alunos vão com aquela ansiedade em obter certificados, eles não têm consciência do que é necessário nesta sociedade em que*

²⁹ Denominação atribuída a professores estaduais com contratação temporária: ACT-Admissão por Contrato Temporário.

se vive, que obriga a ter um certo nível de escolaridade e tem que ter conhecimento. Eles não têm essa consciência, eles querem mesmo é o papel, o certificado que a empresa onde eles trabalham reverte em promoção. E nas aulas os professores dizem que os alunos não querem ler, eles só querem é o conteúdo para fazer a prova e passar e então ter o certificado.”

Nos três pontos acima levantados: a fala que evidencia os motivos pelos quais os professores recorrem à EJA; a ação formal da Secretaria de Educação em relação à procura e por último a justificativa dos alunos para procurar as aulas de EJA, desnudam e expõem, dolorosamente, uma compreensão de mundo que, não reconhecendo a historicidade de homens e mulheres, desse modo os constitui no momento mesmo em que é por eles constituída. Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos é tomada como parte da construção de uma sociedade subordinada a interesses individuais que, deste modo reconhecida, engendra e corrói as relações que formam essa mesma sociedade. Essa concepção de educação é partícipe de uma lógica que privilegia um sistema educativo que não corresponde às reais necessidades dos adultos, já excluídos da possibilidade formal de escolarização.

Na tentativa de se contrapor a essa concepção, a proposta de educação que o MST assume se constrói “em sintonia com as necessidades e interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade...[buscando] através deste princípio a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico” (MST, 2000a, p.7). Esse princípio, que amplia a noção de direito à educação e vai além do direito à escola, explicita uma escola implicada com seus alunos, o que também se evidencia na fala de um dos monitores: *“Hoje a escola é uma forma de nós desenvolvermos a ideologia, a consciência das pessoas. A escola hoje é um dos primeiros elementos que possibilitam isso, formar as pessoas; infelizmente hoje a maioria das escolas não possibilita um ensino que forme as consciências das pessoas mais voltadas a um mundo mais justo, o que o Movimento hoje procura desenvolver, só que para desenvolver isso nós temos que nos desafiar. E é pela escola que nós vamos aprender, mas não podemos esquecer que a educação não é só pela escola, mas sim que ela está no contexto em que nós vivemos”* (Bernardo).

Reconhecer homens e mulheres como seres históricos exige reconhecê-los num fazer cotidiano em que todos, pela intercomunicação dos sentidos/significados,

afetam e são afetados pelos valores, conhecimentos, técnicas, modos de ver, modos de pensar, sentir e expressar os acontecimentos vividos, como também reconhecerem-se como capazes de alterá-los.

Nesse sentido Paulo Freire, que ao conceber a educação o faz a partir da compreensão de um ato inacabado, toma a história de homens e mulheres “como um tempo de possibilidades e não de determinismos” (FREIRE, 2001, p.59). Conseqüentemente, isso outorga aos homens e mulheres a condição de sair do anonimato, pois sendo sujeito no mundo faz-se sujeito do mundo, conferindo sentido aos significados socialmente dados ao conhecimento, e por isso nele se reconhece e se implica. Sobre isto, recorro novamente a Freire que ao falar da necessidade de se perceber no mundo, assim se coloca:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 2001, p.60).

O modo como o Estado, na visão da técnica entrevistada, compreende e trata, a EJA traz em si a legitimação das condições urbanas de uma escolarização que não implica o sujeito em sua própria história, impulsionando-o pelas requisições do mercado de trabalho, em que o dar-se conta do direito negado é substituído pela chance de ter um “certificado”. Desse modo se fortalece uma compreensão, que é recorrente na sociedade, de que a escola e a conseqüente escolarização é o lugar e o momento de se transmitir conhecimento e o professor é visto como aquele que dá aulas. O conhecimento, assim tratado, não tem o reconhecimento de um saber no qual esses jovens e adultos são constituídos na mesma medida em que o constituem. O saber está num lugar que não é deles e que, portanto, nada tem a ver com eles ou com a possibilidade de transformação da realidade em que vivem.

Nesse contexto vem o MST e propõe a assentados/as e ou acampados/as com a “ 4ª série no mínimo”, que a integrem seu quadro de convidados a trabalhar com EJA. Essa condição de escolaridade inicialmente pode parecer preocupante, ou mesmo imprópria para possibilitar acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, no entanto, pelas palavras de Roseli Caldart e pelo envolvimento dos assentados, é possível confirmar que a formação inerente à militância mostra-se como uma modalidade de formação pedagógica.

Desse modo se confirma o amplo sentido que é atribuído à educação pela proposta do MST, assim traduzido por Caldart:

A educação que nós queremos/precisamos não acontece só na escola. É um processo bem mais amplo, que tem a própria dinâmica do movimento social como ambiente de aprendizados por excelência. Mas a luta pela escolarização dos trabalhadores sem terra é fundamental: além de se tratar de um direito de cidadania, representa a possibilidade do acesso a certos tipos de saberes que fazem efetiva diferença na formação/educação onilateral de sujeitos da transformação social e da conquista da dignidade humana. (CALDART, 1997, p.39)

O Movimento parte do princípio de que o trabalho de alfabetização desenvolvido pelos monitores, ao partir da necessidade e da realidade dos analfabetos, leva em conta os reais interesses do próprio MST. Isso de certo modo define o trabalho dos monitores que, conforme o que está disposto no Caderno de Educação nº 3, ao tratar especificamente de EJA: deverão, além de ensinar a ler, escrever e fazer contas no papel, dar ao processo um sentido de obrigatoriedade e militância, pois consideram este processo como um “trabalho político-ideológico na medida em que reaviva a memória subversiva do povo ao recordar as lutas dos trabalhadores” (MST, 2000 a, p.9)

Os educadores assim compromissados tomam para si a responsabilidade não só de alfabetizar, mas também de tornar o grupo de alfabetizandos em consistentes militantes. O que por vezes fragiliza não só o trabalho dos monitores mas também reduz as possibilidades de “convite” para assumir a tarefa de alfabetizador, pois ela (tarefa) traz em si, e em especial para os alunos alfabetizandos, essa necessidade política aliada ao conhecimento técnico e à prática pedagógica da alfabetização. Essa prática pedagógica que, por buscar partir sempre da realidade dos educandos, confirma-os e dá reconhecimento ao mundo onde vivem, também pode restringir ou mesmo enclausurar o acesso a outras realidades, ou modos de ser e estar no mundo, assim como ao conhecimento sistematizado. Isso é ilustrado numa das imagens tomadas fotograficamente por uma educadora que, ao atribuir sentido, pela linguagem escrita, à sua escolha imagética, dá mostras de não reconhecer sentido em uma realidade que não é a sua:



Foto da areia na quadra. A areia na quadra tem um significado de lazer, esportes, mas ao mesmo tempo de vida morta diante da nossa realidade no assentamento. (Alicia)

Tentando desenvolver seu projeto pedagógico a partir da realidade e das necessidades práticas dos/as assentados/as, a orientação dada pelo setor de educação do Movimento estimula o educador a adequar e aproximar seu trabalho ao contexto de cada acampamento e assentamento. Esse aspecto, que se torna relevante no cotidiano da prática pedagógica dos educadores, concretiza-se no uso dos símbolos do MST como materiais pedagógicos que viabilizam o trabalho e é assim manifestado pelas educadoras:

- Eu trabalho com leituras dos livros e do jornal do MST. Cada aluno só esclarece suas dúvidas e perguntas dentro dessas leituras, eles debatem muito e gostam de que seja feita essa leitura, achando ali muitas coisas interessantes. (Isabela)

- O objetivo do meu trabalho é levar os conhecimentos de alfabetização para nosso assentamento, e também a política do MST, por isso trabalho com revistas e jornais do MST e também na organização do núcleo em geral. (Aparecida)

Os depoimentos das educadoras são indicativos de que o exercício das funções para as quais foram convidadas e na qual constituem e são constituídos seus significados enquanto educadoras é forjado numa compreensão de que:

é o MST, enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem terra, o grande Educador/Formador de quem nele participa ou com ele se envolve. Daí se constitui toda a riqueza pedagógica que se desdobra nas diferentes situações formativas. (CALDART, 1997, p.16)

Sabendo que todo o ato educativo deve ser reconhecido a partir de seus “contextos históricos e relacionais” (FREIRE e MACEDO, 1990, p.14), essa prática pedagógica indica a possibilidade de levar educandos e educadores a identifica-la como um modo absoluto, o que pode conseqüentemente restringir as “condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola” (idem, p.15).

Contudo, conceber a alfabetização no sentido freireano pressupõe uma compreensão compatível com uma prática política que sustente e amplie os diferentes significados que transitam na pluralidade relacional dos espaços educativos, permitindo aos sujeitos implicados no processo educativo o acesso a outras formas de compreensão e de vida que não são restritas somente ao que é possibilitado pelo Movimento. A partir disso confirma-se a seguinte compreensão: “O papel do educador não é, pois, chegar ao nível dos movimentos sociais com teorias a priori para explicar as práticas que ali ocorrem, mas sim descobrir os elementos teóricos que brotam da prática” (FREIRE E MACEDO, 1990, p.43).

Desse modo o Movimento, ao conclamar e convidar assentados/as e acampados/as para assumirem as funções de professor militante, toma para si o papel de agente educador dos trabalhadores sem terra, vinculando o educador ao papel que passa a exercer conforme e a partir das prerrogativas do MST. No entanto, esse pressuposto pode não contribuir para a formação integral do “Homem” que é apregoada pelo MST, visto que, desse modo, o professor passa a reconhecer-se subordinado a *uma* compreensão de “Homem”, comprometendo as possibilidades de ser o educando construtor do seu próprio presente e futuro.

Nessa prática cotidiana advinda do Movimento, o ato pedagógico que identifica o educador nessa função é assim reconhecido quando marcado pelos jornais do Movimento; pela música; cânticos; uso da bandeira, do boné e da camiseta; reuniões e assembléias e pelas inúmeras tarefas em que os Sem-Terra são envolvidos.

Exercer essa função traz em si solicitações que necessitam ir além dos conhecimentos acadêmicos, requerendo de fato outro professor que não aquele

formado pelas instituições oficiais. Sua competência deve ser forjada no compromisso político mais que nas instâncias das atividades de ensino; deve ser tramada e constituída aliando o político com o pedagógico. Reconhecendo o professor como um intelectual e, como tal, imbricado nas questões políticas e pedagógicas, Giroux (1997) diz que:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p.163)

É o caso dos/as assentados/as e acampados/as pesquisados/as que, ao serem convidados a exercer a função de monitor/a, a partir da sua militância que é sustentada pelo MST como “grande Educador/Formador”, garantem consistência à sua docência, sem no entanto ter escolarização para tanto. A fala de um monitor referenda essa prerrogativa e representa a apropriação de uma concepção diferenciada de educação que confere à militância a possibilidade de se reconhecer um educador não só de EJA: *“Eu aprendi muito com o Movimento porque o Movimento somos nós, nós é que temos que construir a escola e uma educação que esteja no mundo. Nós temos que ter sempre presente que o Movimento não é uma pessoa, mas sim o povo, é todo mundo..... você sente, o Movimento é no mundo. A minha caminhada até hoje tem bastante problemas, limites que todo mundo tem, mas as pessoas nunca vão ficar prontas, não dá para saber tudo, como diz Paulo Freire. É através disto que a gente tem que se inspirar para melhorar nesse ramo de educador, temos que ter sempre em mente isso: que sempre vamos ter limites, que através dos limites das tarefas é que vamos crescer.*

O sentido que este educador atribui à educação se reveste da interlocução que, pela voz do Movimento, circula e se consolida no cotidiano de Álvaro. Ao se apropriar da idéia de que faz parte do Movimento e, por sua vez, da escola como lugar de concretização de um ideário, aponta possibilidades de se reconhecer como um educador que firma compromisso com o coletivo. E do mesmo modo coloca a provisoriedade do seu conhecimento como condição do seu papel de educador, o que é referendado por Freire (2001, p.85), quando afirma que o papel do educador “no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Ao buscar apoio em Paulo Freire entendemos, por um lado, que para ensinar, com ou sem formação acadêmica, contratado ou convidado, faz-se necessário reconhecer que a educação é ideológica e que seu “discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos (FREIRE, 2001, p.149). Já por outro lado, este mesmo autor rechaça o “pragmatismo pedagógico” que reduz a realidade, urbana ou rural a um ponto de vista, validando assim o “treino técnico-científico” em detrimento da “formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai além dela” (FREIRE, 2001, p.142). Portanto, se por um lado o Movimento desvela aos seus o discurso neo-liberal, este é substituído pela sua própria ideologia que, ao reconhecer a formação militante como um valor superior à formação escolar, aponta indicativos de que, para se trabalhar com EJA, o fundamental é ser militante. A militância, assim, deixa de ser parceira da escolaridade e sobrepõe-se a ela. Roseli Caldart traz em sua fala a confirmação da necessidade de formação acadêmica para composição do quadro de educadores do Movimento:

é preciso assegurar-lhes uma formação que lhes permita ser vanguarda na militância política e participar ativamente nas mobilizações e organização do movimento que integram. Só que aqui é preciso um alerta: militância (por mais competente que seja) não traz de graça a competência pedagógica. Esta requer um trabalho de formação tão específico quanto árduo (CALDART, 1990, p.59)

A reflexão de Caldart (1990) encaminha a retomar o critério do “convite” para a composição desse grupo de educadores e das dificuldades na continuidade da tarefa educativa, pois, por terem inúmeras tarefas, inerentes ao vínculo e à militância junto ao Movimento, são rotativos na função. Essa rotatividade, acarreta impossibilidades tanto para o exercício da função de educador quanto para a escolarização dos mesmos, comprometendo, em alguns momentos, o trabalho com a EJA nos assentamentos.

Foi o que ocorreu com Pedro, militante e educador de EJA, além de exercer algumas funções que exigem sua presença em diversos assentamentos e acampamentos. Com a escolaridade até a 4ª série e tendo a possibilidade de concluir o ensino fundamental na modalidade de EJA, não consegue participar das aulas e acaba tendo de desistir de completar seus estudos. Desse modo Pedro cumpre o que cabe a uma liderança; ao sacrificar-se, coloca as necessidades do

Movimento à frente das suas, pois, conforme explicitado, são essas prerrogativas que conferem a um militante essa condição:

as pessoas que são referências numa organização devem ser os primeiros a dar exemplo do espírito de sacrifício. Devem tomar a iniciativa de realizar as piores tarefas, as mais difíceis, as que exigem maior dedicação, e ao mesmo tempo serem os últimos para se beneficiar das coisas boas. (MST, 2001, p.121)

Desse modo o coletivo, que vem sempre antes das necessidades individuais, cerceia as ações particulares, sendo contraditório à liberdade, pois para Paulo Freire (2001, p.119) “é decidindo que se aprende a decidir...a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado”.

Se por um lado se faz necessário que o desempenho da função de educador seja efetivado por militantes, garantido-se os preceitos básicos do Movimento, por outro, ter esse critério como decisivo para a composição do grupo de trabalho com EJA pode acarretar perdas ou danos aos próprios integrantes do Movimento, no que diz respeito à proposta de “converter os assentamentos da reforma agrária em territórios livres de analfabetismo” (MORISSAWA, 2001, p.244).

A composição do grupo pesquisado para o exercício da função de educadores ocorre de modo inverso daquele sistematizado pela SEC. Para trabalhar com a EJA no âmbito da educação estadual, os profissionais, a partir das vagas disponíveis, escolhem onde exercer suas funções; já no Movimento ser escolhido como monitor de EJA confere ao futuro docente um reconhecimento na sua comunidade que, para alguns, traduz-se em satisfação e motivo de orgulho para o escolhido e sua família; para outros, que baseados no princípio da militância aceitam o convite, mesmo gera uma expectativa, em torno dos seus saberes e não saberes. Nas viagens, durante a coleta de informações, vivenciei alguns desses momentos de “convite”. Foi o caso de um monitor que, pela precariedade de sua escolarização, apresentava dificuldades na escrita e na leitura. Esse educador foi convidado para ser monitor da EJA logo que foi morar no assentamento com sua família. Por não ter, até então, nenhum assentado/a que pudesse assumir a função e por ele ter desenvolvido uma boa relação com o grupo de jovens do assentamento e ter a certificação de escolaridade até a 6ª série do ensino fundamental, cobria os critérios postos pelo Movimento. No entanto, ao desenvolver seu trabalho, fundou sua ação pedagógica nas atividades necessárias ao seu assentamento, quais sejam: capinar

as beiradas das estradas, incentivar o embelezamento das suas casas. Além disso, centrou sua prática no que naquele momento se apresentava como possível, ou seja, manteve seu grupo de educandos vinculados às temáticas da escolarização através de desenhos. Esse quadro foi modificando-se à medida que o educador participava dos encontros de formação propiciados pelo Movimento, assim como pelo seu processo de escolarização. Essa escolarização, desenvolvida na modalidade de EJA, possibilitou-lhe a conclusão, no ensino fundamental, até a 4ª série. Ou seja: sua formação insuficiente impediu inicialmente o desenvolvimento dos seus trabalhos através da expressão escrita, sendo substituída pelo desenho até que se sentisse seguro em sua atuação, o que não impediu a realização de fecundo trabalho docente.

No grupo de 20 professores investigados somente Clara começou a se envolver com a educação antes de ingressar no Movimento, pois já lecionava. Os demais foram se constituindo nessa função a partir da educação de jovens e adultos no Movimento. No grupo explicitam-se modos diferentes de se envolver com a atividade docente. Alguns têm um envolvimento político que se mostra efetivamente no seu trabalho como educador; outros, mesmo executando seu trabalho baseados nos preceitos do Movimento, mostram-se mais centrados em sua prática pedagógica. No entanto todos, singularmente, têm o Movimento como sua escola, assumindo a sua concepção e metodologia. O reconhecimento do Movimento no que diz respeito à valorização “do papel de quem é chamado de educador ou educadora” é ressaltado em todos os materiais editados, assim como nas falas feitas pelas lideranças nos mais diversos eventos, desenvolvendo o que Beltrame (2000) denominou de “consciência orgulhosa”³⁰.

Nos contatos com os educadores em seus assentamentos, acampamentos, visitas, espaços de formação, nos momentos em que presenciei o “convite” para ser “educador na EJA”, o orgulho de ser reconhecido “capaz” para a tarefa se revelava pelo brilho do olhar e pelo “querer aprender para ensinar e ensinar para aprender”. O fato de não ser *“professor formado foi muito difícil por motivo de ter pouco estudo, mas com muita luta e coragem pude levar os conhecimentos de alfabetização e também da política do MST para nosso assentamento, consegui vencer este desafio”*, é o que diz uma educadora ao refletir sobre seu trabalho, mostrando que

³⁰ Para aprofundar essa questão, ver em especial o 5º capítulo da tese de doutorado “MST, professores e professoras: sujeitos em movimento” (Beltrame, 2000), onde essa idéia é desenvolvida.

se reconhece profissionalmente pelo desafio proporcionado pelo Movimento, sobre o qual constrói seu referencial de sentidos à sua ação docente. A constante busca “*por experiências para levar para meus educandos*” pode indicar não só a necessidade de adentrar no saber sistematizado, mas também a responsabilidade com sua comunidade e em responder adequadamente ao convite do Movimento. Sobre isso assim se manifesta Sérgio:



A foto sobre a oficina de tocha mostra: eu buscando aprender para ensinar os meus educandos. Olhando essa foto lembro do local maravilhoso onde ficamos hospedados em Florianópolis, os trabalhos e palestras que tivemos na casa perto do mar, aí aprendemos muitas práticas para levar na sala de aula.

Num primeiro contato a consideração feita por uma educadora pode parecer evidenciar um enclausuramento na compreensão de educação, pois o sentimento de pertencimento se mostra tão imbricado na função de educador que proporciona uma compreensão de que esta função só é possível através das condições que apresenta o Movimento. Veja-se aqui a explicação da educadora Salete (a respeito de sua foto):



A bandeira do MST em primeiro, junto com o respeito à luta pela reforma agrária, livros, jornais, calendários, quadros etc, tudo isso é preciso no nosso dia a dia para a nossa aprendizagem, tanto para o educando, como para o educador. O MST é vida e cada dia se aprendem coisas novas.

No entanto, e apesar dessa possibilidade estar forjada no ideário do MST, neste momento é o que pode estar garantindo a alfabetização na área rural, que ocorre e se mantém por esse sentimento de co-autoria que os participantes do Movimento desenvolvem. Essa relação mostra um vínculo que sustenta e alimenta a existência do trabalho desses educadores/as constituídos em torno das lutas pela terra. A significação que Salete atribuiu à imagem põe em evidência os instrumentos, sobre os quais sua prática pedagógica se desenvolve, confirmando-se na possibilidade que o MST aponta de sempre aprender.

3.3 Formação escolar dos educadores

Ser educador, ou fazer a monitoria em turmas de alfabetização de EJA no Movimento requer ser um militante e receber um convite, como já foi descrito, assim

como também ter a escolarização considerada pelo MST compatível com a função a ser exercida.

“Sempre é tempo de aprender” é parte do refrão de uma canção, transformada em “Hino da EJA” (MST, 2003), que fala de uma compreensão de educação que requer e explicita dois pontos os quais articulam entre si “a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia” (CALDART, 1997, p.39). Essa proposta, para objetivar-se, funda-se no princípio de que a educação que o MST busca não acontece só na escola. Por isso reconhece que o processo de escolarização é um dos fundamentos que dá acesso ao conhecimento que, por sua vez, sustenta e legitima a luta por uma nova pedagogia. A luta pelo direito a educação dos sem-terra estende-se em assumir o processo de formação dos educadores/as que trabalham nos assentamentos e acampamentos.

A partir do que Caldart (1997, p.30) aponta é possível compreender que os primeiros anúncios da necessidade e preocupação com a educação, assim como pelo reconhecimento desse direito, foram feitos em função das crianças, inicialmente nos acampamentos e posteriormente nos assentamentos conquistados. Nesse sentido, a preocupação com a formação dos seus educadores/as não é recente e, como já apontado no primeiro capítulo, acompanha o próprio nascimento do Movimento, desde as suas primeiras ocupações e acampamentos.

Por entender a importância de uma educação que valorize o saber dos/as seus/suas educandos/as, o Movimento dá destaque especial ao trabalho e à formação de seus educadores. Mesmo priorizando as ações coletivas reconhece que é o/a educador/a que intervém e incrementa a dimensão educativa da escola. “O processo é coletivo, mas alguém tem que dinamizá-lo, segurar o ânimo diante das dificuldades, estudar as questões que lhe são específicas, manter viva a prática e a reflexão permanente sobre ela” (CALDART, 1997, p.41).

Desse modo, a autora indica a expectativa e o papel atribuído pelo Movimento aos seus educadores e educadoras, os quais, apropriando-se dessa condição, assumem a função que lhes foi outorgada. Essa compreensão sobressai na fala de um dos educadores: *“A EJA humaniza as pessoas. Não só os educandos, mas os educadores também, porque a gente constrói a coisa junto, acho que o nosso papel de educador é isso. Este é o nosso desafio como educador: construir esses novos sujeitos, buscar resgatar essa humanização que só ocorre se estiver relacionada com a realidade, é fazer diferente – o que é difícil, porque a educação*

bancária está presente em tudo o que está por aí - e amar aquilo que você está fazendo, se dedicar, porque se não tiver amor você não consegue fazer.” (Álvaro).

Esta fala, por um lado, retrata um pressuposto fundamental para o Movimento, que é uma “profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação” (CALDART, 1997, p.41). Por outro, confere legitimidade à priorização estabelecida pelo Movimento em relação à formação de seus educadores/as. A compreensão de que “apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão...se não tivermos acesso à educação” (idem, p.25) torna-se um forte chamado para os assentados/as e, aliado ao envolvimento com questões referentes à educação, faz com que busquem a escolarização.

O grupo de educadores/as pesquisado mostrou, através de coleta de informações um movimento de legitimação em relação à valorização que o MST credita à qualificação dos seus educadores/as. Isto evidenciou-se ao estudar as informações referentes à escolarização do grupo pesquisado. As análises mostraram um movimento de retorno aos bancos escolares por parte dos educadores/as do MST. Para melhor mostrar esse aspecto dividi o grupo em dois momentos: sua escolarização antes e depois de assumirem a função de monitores da EJA, evidenciando em cada um desses momentos o grupo que freqüentava a escola e o grupo que não freqüentava a escola.

Sintetizei essas informações em dois quadros distintos, nos quais a modalidade de escolarização aparece acompanhada nominalmente, para que o movimento particular de cada monitor seja destacado, sem perder-se do movimento do próprio grupo. A situação da escolaridade do grupo de educadores pesquisados, **antes** de assumir a função de monitores está dividida, no Quadro 2, na modalidade de ensino fundamental e médio, assim como considera o fato de estar ou não, naquele momento, em processo de escolarização.

GRUPO QUE JÁ FREQUENTAVA ESCOLA		GRUPO QUE NÃO FREQUENTAVA ESCOLA	
Modalidade	Educadores	Modalidade	Educadores
Cursando o Ensino Médio	Álvaro Bernardo Emília Maria Nita Roseli	Ensino Médio Completo	Clara
Cursando o Ensino Fundamental	Nenhum educador/a	Ensino Médio Incompleto	Donaldo Paulo
		Ensino Fundamental Completo	Luiz Sérgio Vera
		Ensino Fundamental Incompleto	Alícia Aparecida Carlos Isabela João Moacir Pedro Salete

Quadro 2: Situação de Escolaridade do Grupo **Antes** de Exercer a Função de Monitores

Como se pode verificar, no ensino médio: 01 educadora já havia concluído, 06 freqüentavam e 02 haviam interrompido seus estudos; no ensino fundamental: 03 educadores/as já haviam cursado e 08 haviam interrompido, não havendo nenhum/a educador/a cursando essa modalidade.

Já as informações sobre a situação de escolaridade dos monitores que freqüentaram e que não freqüentaram a escola, ao término da coleta de informações, que coincidiu com o término dos trabalhos com a EJA em junho de 2003, estão sintetizados no Quadro 3.

GRUPO QUE FREQUENTOU ESCOLA NO PERÍODO		GRUPO QUE <u>NÃO</u> FREQUENTOU ESCOLA NO PERÍODO	
Modalidade	Educadores	Modalidade	Educadores
Ensino Médio	Álvaro Bernardo Emília Maria Nita Roseli	Ensino Médio	Clara
Ensino Fundamental	Alicia Aparecida Carlos Isabela Salette	Ensino Médio Incompleto	Donaldo Paulo
Ensino Fundamental Incompleto	João Pedro	Ensino Fundamental	Luiz Sérgio Vera
		Ensino Fundamental Incompleto	Moacir

Quadro 3: Situação de Escolaridade do Grupo **Depois** de Exercer a Função de Monitores

O Quadro 3 permite visualizar, inicialmente, o mais significativo: 13 dos 20 monitores retomaram o processo de escolarização; desses, 05 concluíram o Ensino Médio e 05 concluíram o Ensino Fundamental; 01 educador ainda se encontrava cursando o Ensino Médio e 02 o Ensino Fundamental. Dos 07 educadores que não retomaram o processo de escolarização, 01 já concluíra o Ensino Médio e 03 tinham o Ensino Fundamental completo; 02 tinham o Ensino Médio incompleto e 01 o Ensino Fundamental incompleto.

De modo geral pode-se perceber que, na composição inicial desse grupo, apresentada no Quadro 2, dos 20 monitores, somente 06, ou 30% do total, frequentavam escola. No entanto, durante sua trajetória como monitores, esses números praticamente se inverteram: além dos 06 iniciais, outros 07 monitores retomaram o seu processo de escolarização, representando 65% do total de monitores que, durante o exercício da função para a qual foram convidados, voltaram ou continuaram a estudar. Esses 65% conseguiram dar continuidade aos estudos após seu ingresso no Movimento, mostrando ser essa participação o elemento motivador ao estudo, conforme é também mostrado nas palavras de Bernardo: *“A história da minha vida de luta começou já desde pequeno, quando tinha 1ou 2 anos de idade. Meus pais estavam na ocupação de terra e eu passei por*

acampamentos até que, em 1986, conseguimos o nosso pedaço. Estudei de 1ª a 4ª série numa escola municipal localizada próximo ao assentamento, até por falta de outra opção, uma vez que o que ensinavam não tinha muito a ver com a nossa proposta. A partir da 5ª série fui para uma escola do Movimento, tendo concluído a 8ª série motivado a conhecer sempre mais aquele Movimento que me foi mostrado em sala pelos meus monitores. Não tendo sido possível realizar o sonho de continuar estudando em escola do Movimento, iniciei o segundo grau numa escola tradicional. Por falta de motivação acabei abandonando os estudos até ser convidado a ingressar no ITERRA, onde conclui o Magistério, que por sua vez me proporcionou a oportunidade de estar no Movimento como monitor de EJA.”

Comparando os Quadros 2 e 3, e acrescentando-se as informações do percurso escolar dos monitores (item 3.1), ficou constatado que, ao iniciar o trabalho de alfabetização, dos 20 monitores investigados apenas Clara (47 anos) havia concluído o Ensino Médio com habilitação em magistério e havia exercido a profissão. Estavam em processo de escolarização no Magistério, do ITERRA Álvaro (20), Emília (24 anos), Bernardo (23 anos), Nita (32 anos) e Maria (39 anos). Os demais monitores pesquisados não tinham formação específica como professores ao iniciar seu trabalho como monitor. Roseli (16 anos), que no começo da pesquisa cursava o Ensino Médio numa escola estadual, aceitou o convite do Movimento para ir para o ITERRA, optando pelo magistério. Todos os outros monitores passaram a exercer essa função ou mesmo retomaram o processo de escolarização a partir do envolvimento com o Movimento, e em especial com a EJA.

O convite que o Movimento faz às pessoas para voltar a estudar confere, além da responsabilidade, sentidos que os constituem no papel de educadores. É o que nos relatam alguns monitores:

Quando eu comecei a entrar num assentamento foi para dar aula para uma turma de EJA. Eu ainda não era assentada e nem acampada de verdade. A minha vida no Movimento começou assim. Aí, depois de 19 anos sem estudar, depois de fazer de 5ª a 8ª série no NAIS, fui parar no ITERRA fazer o Magistério. Eu sempre disse, eu sou o que sou graças a esse Movimento. (Maria, 39 anos)

Quando eu fui convidada para ser monitora do PRONERA, para trabalhar com a educação de jovens e adultos, porque os núcleos apontaram meu nome para trabalhar, aí eu voltei a estudar, porque eu só tinha a 4ª série. Porque pedagogicamente eu não estava preparada para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos. Aí é que explodiu! A minha vida assim se transformou, depois de ficar 14 anos fora da escola, voltei adulta para a escola e agora já estou acabando o Magistério no ITERRA. (Nita, 32 anos)

Nita, ao trazer a escolaridade como uma possibilidade de estar, se ver e intervir no mundo, fala de uma educação advinda da concepção freireana que não vê a educação como um “artefato de domínio dos padrões acadêmicos de escolarização ou profissionalização”, mas sim de liberdade na medida em que se reconhece implicado na realidade, pois

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p.30).

Nos depoimentos e pelas vivências junto aos monitores, evidenciaram-se as dificuldades pelas quais esses educadores do meio rural constituíram não só o seu percurso escolar como também sua trajetória educativa. A maioria deles passou por algum tipo de interrupção nos estudos, sendo que 12 deles interromperam seus estudos na 4ª série, por mudança da família em busca de trabalho, ou mesmo por ter que trabalhar para ajudar a família no seu sustento. Isso é aqui ilustrado por dois monitores:

Nossa vida, desde que me lembro, a gente sempre trabalhou de peão, aquele serviço de bóia fria. Trabalhava um dia com um, dia com outro. Eu e meus irmãos começamos a trabalhar desde os 7 anos de idade e a gente já ia para a roça. Mas eu parei um ano, tirei a 4ª série e fui trabalhar, ajudar em casa, ajudar meu pai. Meu pai assim incentivava: até a 4ª série, ele queria que a gente aprendesse a ler. (Álvaro)

Quando viemos para o acampamento, fazia dois anos que eu tinha terminado a 4ª série, e não tinha como estudar, porque era 10 Km longe da escola, e não tinha transporte. Ou ia a pé, ou não ia. Meus irmãos mais velhos estudaram até a 8ª, fazendo 18, 19 Km por dia a pé, para eles que são homens era mais fácil. (Emília)

Esses depoimentos levam a pensar no contexto e na história pessoal desses homens e mulheres que normalmente não se inicia, ou menos ainda se constitui na localidade onde atualmente moram. Portanto, o reconhecimento do espaço rural como um espaço pedagógico requer um processo educativo próprio, no qual o sujeito seja considerado, pelas suas vivências, desistências e distâncias, como sujeito da sua prática, que assim considerado é portador de saberes. Esses saberes, constituídos pelas e nas condições históricas e sociais do seu tempo, são também influenciados pelos acontecimentos particulares vividos em seu cotidiano, que não estão circunscritos ao espaço educativo, mas são educativos porque carregados de significados que compõem e tramam os sentidos que produzem efeitos sobre o modo de olhar, sentir e intervir no mundo e, conseqüentemente, junto a seus educandos. Esses aspectos serão evidenciados nas análises que seguem.

4 EM FOCO: OS EDUCADORES E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, ferve de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela, quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. (SARAMAGO, 1997, p.134).

Neste capítulo aponto e discuto as significações acerca de educação que norteiam a ação de educadores de jovens e adultos do MST. A convivência com esses sujeitos, resulta do trabalho desenvolvido de dezembro de 2001 a junho de 2003, como já explicitado. Nesse período identifiquei e tomei, para subsidiar minhas análises, três focos de referência. Esses focos, assim como a lente de uma câmera fotográfica, intermediaram o enquadramento em três pontos de interesse que considero relevantes na investigação aqui proposta, quais sejam: como compreendem a educação; como vêem seu papel de educadores em seus contextos e de que modo se colocam como sujeitos que atuam num movimento social.

Buscar essas significações passa necessariamente por adentrar na dinâmica das interações que sustentam e movem as apropriações desses educadores/as no próprio movimento que as produz. Para a análise a que esta pesquisa se propõe, os três focos acima apontados foram investigados nos espaços cotidianos dos educadores/as sujeitos desta pesquisa. Pois é lá que se materializam, afloram, se entretecem e são negociados, nos espaços físicos transformados em lugares de aprender e ensinar, nas suas casas, nas discussões sobre o papel de homens e mulheres, e por fim – para esta pesquisa –, no tecimento da prática pedagógica mediada pelo tema gerador e pela mística.

A discussão dessas visões de mundo que aqui são expostas pelo viés da educação, desdobradas pelo papel que exercem como sujeitos pertencentes a um movimento, sustenta-se nas informações geradas pela minha convivência, depoimentos, diário de campo, pelo questionário e imagens fotográficas por eles mesmos tomadas e produzidas: ao buscarem compreender o sujeito pela linguagem

escrita, transcrita ou imagética, guardam em si o coletivo no qual estão inseridos, pois, segundo Freire (1977, p.119), “simplesmente não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

Nesse entendimento pode-se compreender que é no comunicar seu pensar, seu olhar para o mundo, e o que desse mundo cada sujeito significa e se apropria, torna-se possível nos aproximarmos e podermos então investigar o que nos é comunicado pelos sujeitos.

4.1 Lugares de ensinar e aprender

Na língua grega a palavra *escola* indica o lugar onde o homem, livre do trabalho servil, ocupava voluntariamente seu tempo livre. Contudo, à medida que a escolarização foi difundida pela sociedade, instituiu-se o local “escola” como o lugar de aprender. Historicamente essa compreensão deslocou (des-locou – tirou do lugar) o sentido original e vinculou o aprender a um lugar específico, tornando ilegítimos outros “lugares” como espaços educativos. Porém, os espaços educativos não se reduzem à escola, e tampouco é a escola o único palco de negociações entre sentidos e significados que possibilitam a singularidade de tornar “próprio” (apropriar-se de) o apreendido no campo intersubjetivo.

Reconhecer que cabe à escola a sistematização dos conhecimentos produzidos socialmente equivale a dizer que as “incompletudes” e as significações que guardam os saberes circulam, se dão e estão nas mais diversas possibilidades de relações sociais e espaciais.

Portanto na Educação de Jovens e Adultos, da área rural, utilizar a palavra “escola” pressupõe descolar-se da imagem de escola que incorporamos, a que reconhecemos na área urbana como escola. Na área rural a precariedade dos “lugares” usados para as aulas é agravada pelas condições de acesso e pelas distâncias entre a casa e os espaços “arranjados” ou cedidos para que elas ocorram. Para o grupo pesquisado o critério de seleção dos espaços para a realização das aulas se deveu a várias circunstâncias, ligadas inicialmente à preocupação de cada educador e de sua comunidade para que o grupo de EJA se mantivesse no seu assentamento e ou acampamento.

Para os educadores desta pesquisa é na escola que eles se constroem cotidianamente, onde homens e mulheres podem aprender a ser livres. Nas palavras de uma educadora: *“ter acesso à educação é mais do que ter escola. A educação tem que abrir a cabeça das pessoas, não é só conhecer o código da escrita, mas também é ter uma visão de mundo...”* (Emília)

Além de anunciar uma compreensão de educação, esta fala nos convida a olhar de frente para mais uma das tantas especificidades do trabalho de educadores/as que vivem e exercem seu papel na área rural na modalidade de EJA. Independentemente do espaço de escola, esse é o lugar onde se constroem os sentidos do aprender e do ensinar, porque é também um espaço onde se pode, além das especificidades da escolarização, falar de suas vivências, dos seus afetos, das alegrias, das perdas.

Para que o cotidiano desses educadores/as seja mais bem compreendido, é importante rememorar a organização, do ponto de vista urbano, de uma escola não só de Ensino Fundamental ou Médio, mas também a organização propiciada pela Secretaria Estadual de Educação na modalidade de EJA³¹.

Notadamente essas três modalidades não se diferenciam na sua organização, pois além de manter entre elas a mesma estrutura física e pedagógica, exportam o modelo para as áreas rurais. A área rural, por sua vez, na tentativa de sair do processo excludente do saber dito “culto” e sistematizado no qual, do ponto de vista urbano, encontram-se, aderem ao modelo imposto sem dele fazer o devido distanciamento. Esse comportamento tem descaracterizado e uniformizado os modos de ensinar e aprender, independentemente das peculiaridades próprias de cada cultura.

Nas viagens de coleta de dados observei, em algumas turmas de EJA, tanto da parte dos educadores quanto da parte dos educandos, a busca da similitude no espaço físico do que conhecemos como escola – carteiras em fileiras, quadro, giz e a solicitação dos “deveres de casa” como elementos que confirmavam e davam legitimação ao fato de estar estudando.

No meio urbano, o professor contratado para exercer suas atribuições tem, em sua maioria, uma formação acadêmica que lhe rende a titulação de graduado.

³¹ Não é intenção desta pesquisa levantar ou analisar as condições físicas, políticas ou educativas da EJA nessas instâncias de Ensino, mas apenas chamo a atenção para demarcar a diferença no trato do ensino oferecido no meio urbano e no rural.

Ministrando diferentes disciplinas, encontram no estabelecimento de ensino para o qual são designados, toda uma estrutura própria para o desempenho das suas funções – direção, secretaria, quadro de horários para sua disciplina, salas de aula com quadro, giz, carteiras, iluminação para aulas noturnas, entre outras. Os alunos, por sua vez, como desdobramento das aulas têm acesso a livros ou material apostilado que servem de instrumento para complementar as aulas que recebem. Tem-se, então, professores que se dirigem a um determinado local, onde reunidos desempenham cada um sua função, para a qual receberam uma formação acadêmica – o que não é próprio ao trabalho com EJA na área rural, na qual não cabe este modelo.

Na modalidade de EJA na área urbana, o grupo de alunos oriundos de diferentes comunidades, encontram, durante o tempo que dura a sua escolarização, toda uma estrutura que os aguarda, ou seja, um estabelecimento de ensino com professores, sala de aula pré-determinada com carteiras, quadro, giz e luz elétrica.

Diferentemente das escolas e da educação tradicionalmente organizadas, o grupo de educadores com os quais esta pesquisa se desenvolve desempenha suas funções na comunidade onde vive. Os rituais escolares constituem-se distintamente dos da escola urbana, ou já “urbanizada” na área rural, assim como esses educadores não vão cotidianamente para um lugar – a escola – onde existem o encontro e possíveis trocas com outros educadores. São do lugar e já estão nele, quer seja assentamento ou acampamento, onde moram, sobrevivem, festejam e lutam juntos pela causa do Movimento ao qual estão vinculados.

Em seus assentamentos ou acampamentos, raramente existe a escola como concebida na zona urbana; o que existe é “o lugar de dar aulas”. Essa designação foi utilizada pela maioria dos/as educadores/as, nas visitas aos assentamentos pesquisados. Quando expressavam o convite para conhecer “sua sala de aula”, referiam-se à escola assim dizendo: “*vamos até a escola ...é, não é bem escola, mas é o lugar de dar aulas*” (Paulo).

Cada educador pesquisado resolveu, junto com a comunidade e seu grupo de educandos, a questão do “onde dar aula”. Exceto os educadores que trabalhavam nas escolas e que conseqüentemente tinham acesso à estrutura

própria de uma escola “isolada”, denominada também multiseriada³², os demais não tinham disponíveis quadro, giz, carteiras e até, por vezes, iluminação elétrica.

Para que se possa conhecer melhor o cotidiano onde são engendradas as significações de educação e do papel que exercem esses educadores, faz-se necessário descrever a “escola” de cada um. Ao organizar as informações de pesquisa, verifiquei que os espaços físicos usados como locais de trabalho dos/as 20 educadores/as pesquisados/as agrupavam-se em quatro modalidades, a saber: barraca de lona; barracão de depósito; casa de educando; salas de aula nas comunidades que possuem escolas.

4.1.1 – O lugar de dar aulas: uma barraca de lona

A provisoriedade de qualquer acampamento do Movimento guarda em sua organização física e estrutural elementos urbanos que, afora a proximidade entre as barracas, lembram o modelo de construção das pequenas cidades do interior do estado. Conforme Castells (2001), o traçado dos acampamentos privilegia, com a proximidade das barracas, a solidariedade, um valor caro ao Movimento, que desse modo anuncia e prepara objetivamente os futuros assentados para a vida em coletividade. Sobre isso a autora coloca:

Os recortes espaciais correspondem, em muitos casos, à procura de traduzir, dentro da provisoriedade e precariedade, os padrões de expectativas dos sem-terra no referente a como deverá ser a moradia definitiva, assim como devem ser as relações sociais privadas e públicas. (CASTELLS, 2001, p.131)

Dentre tantas expectativas que convivem com a provisoriedade dos acampados encontramos em primeiro plano, ao sair da BR 470, em cujas margens está o acampamento Terra à Vista³³, um “lugar de dar aulas”. Saindo do asfalto e após uma pequena distância coberta pelo barro, que dá pistas de uma chuva

³² Conforme informações da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, a escola assim denominada é implantada quando uma comunidade tem um número insuficiente de alunos para compor uma turma por série. Para tanto reúnem-se numa mesma sala alunos das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para os quais ministrará aulas um só professor/a. No entanto, encontramos assentamentos onde mesmo esse tipo de escola está sendo desativado e os alunos vão à escola no perímetro urbano, transportados por ônibus.

³³ Esse acampamento, localizado no Município de Brunópolis, foi transferido para outra área dentro do mesmo município, dois meses antes da conclusão da pesquisa, devido à Medida Provisória nº2.183-56, de 28/04/2001, que dispõe sobre a vistoria em terras ocupadas para posse definitiva das mesmas.

recente e um intenso trânsito de pedestres, vê-se um portal de entrada. Na guarita que precede uma porteira, está a bandeira que identifica o MST, ao qual pertence o acampamento.

Logo que desembarcamos os acampados que naquele momento faziam de dentro da guarita a vigilância do local, que é permanente³⁴, vieram nos receber. Acompanhados pelo educador do acampamento fomos acolhidos e encaminhados ao interior do mesmo, que é demarcado por uma via central que corta todo o espaço delimitado para o acampamento e vai desde a guarita até o final da área que estabelece o entorno do espaço. A partir da via central, que organiza o que os assentados denominam de “embaixo” e “em cima” e tem largura suficiente para transitar precariamente um carro e pedestres, vê-se uma concentração maior de barracas na encosta do “em cima”, espalhadas por um pequeno aclave.

O início da parte marginal do “em cima” é marcado por uma pequena barraca que tem, amarrado sob seu beiral ampliado, um instrumento que faz a comunicação de todo o acampamento, apresentado como “o nosso telefone interno”. É um grande disco de metal, lembrando um gongo, e sua percussão, conforme informações do educador, anuncia reuniões e/ou, pelo número de batidas, manda diferentes mensagens aos acampados.

Na parte do “embaixo” e logo no começo do acampamento está a primeira barraca, destinada às lideranças, que é ocupada pelo educador que nos acompanha. Próxima a ela se encontra uma barraca grande: é a escola. A distinção de sede que esse local recebe no acampamento é definida não só pelo tamanho da construção mas também pela bandeira que, presa a um bambu, está perpendicularmente colocada na sua parte frontal. Duas paredes feitas de bambu tramados, e as outras duas de lona preta que se estendem até a cobertura, fazem também as vezes de telhado. Dois cômodos são a sua divisão interna. No menor funciona uma cozinha onde é feita e distribuída a merenda para os alunos que, pelo sistema de Escola Itinerante³⁵, cursam as séries iniciais durante o dia. No período noturno esse cômodo maior é utilizado para as aulas com a turma de EJA e, como

³⁴Ver mais sobre esta questão quando descrita e analisada criteriosamente por Castells (2001), em especial no Cap.IV da sua tese de doutorado.

³⁵ Uma modalidade de escola que funciona em acampamentos e é desativada logo após o assentamento das famílias. O movimento pela legitimação da Escola Itinerante iniciou-se em 1987 no R.S e, conforme Caldart (1997, p.32), a sua legalização “aconteceu no dia 19 de novembro de 1996, quando foi aprovado um projeto específico de escola para a situação de acampamentos de sem-terra, chamado de ‘Escola Itinerante’ “.

espaço comunitário, abriga reuniões, encontros e é até ponto provisório de venda de roupas usadas para os acampados.

Os materiais que a identificam como escola foram “negociados” pelos representantes do acampamento na prefeitura do Município próximo. Entrando na escola, que tem como assoalho o chão de terra batida, vê-se na parede oposta à da entrada o quadro negro apoiado sobre uma mesa de madeira e encostado num dos troncos que faz a sustentação da barraca. As carteiras de madeira com assento, que acomodam duas pessoas, eram um convite a sentar-se e inevitavelmente lembrar dos (meus) tempos de escola “primária” onde dividir a carteira, numa rígida escola dirigida por freiras, era a maior chance de risos e cochichos. Um fio que cruzava transversalmente o espaço acima de nossas cabeças estava tomado de trabalhos que expunham a produção dos alunos.

O primeiro levantamento feito pela coordenação da EJA no Movimento apontou 20 adultos que não estavam alfabetizados no acampamento Terra à Vista. Devido ao caráter provisório que tem um acampamento, torna-se impossível ao acampado plantar o suficiente para a sobrevivência da sua família. O plantio fica restrito a pequenas hortas, normalmente cultivadas pelas mulheres. Nesse acampamento a turma de EJA, por várias vezes, reiniciou seus trabalhos, pois vivenciou um processo marcado pela descontinuidade. Esse processo foi desencadeado pela necessidade de sobrevivência que levou os acampados, dentre eles os educandos, a buscar trabalho nas grandes plantações de alho e maçã situadas nos municípios próximos.

As aulas à noite tornaram-se inviáveis por duas razões de ordem prática. A primeira delas devia-se ao cansaço e à hora tardia em que os trabalhadores, depois de ter saído de “madrugadinha”, retornavam do trabalho das plantações ou da “roça”. A segunda, à falta de energia elétrica, substituída por um liquinho a gás que não ilumina o suficiente para manter adultos atentos ao processo de alfabetização, situação assim descrita pelo educador Pedro: *“depois da janta e com a luz fraca do liquinho, para eles que já têm pouca vista... o cansaço é mais forte, e ainda sem enxergar direito, eles não conseguem prestar atenção.”*

Além disso, o educador, que no Movimento tem outras responsabilidades, também encontrou dificuldades em manter-se no acampamento cumprindo as tarefas, próprias da função para a qual o Movimento o designou. Dentre as funções que o educador desse acampamento desempenha no Movimento, uma é fazer parte

do que é denominado como “frente de massa”³⁶. Sua barraca, como vimos, é a primeira após o portal de entrada, o que lhe outorga autoridade e conseqüentemente muitas responsabilidades na articulação, estruturação e manutenção do acampamento, ou de outros para os quais esse antigo militante possa ser chamado a colaborar. É em meio a tais condições de vida e trabalho que o educador exerce que se forjou seu papel de educador de EJA. Constituídos numa forte vinculação política com o Movimento, explicitam-se os sentidos/significados que, relacional e mutuamente, identificam-no como sujeito educador em um dos seus registros fotográficos:



Esta foto do painel da escola de Fraiburgo significa a recordação da luta pela conquista da terra, onde entram em conflito: latifúndio e Sem Terra, quando muitos Sem Terra vão perdendo a própria vida para conseguir o sustento para a própria família. (Pedro)

4.1.2 – O lugar de dar aulas: barracão de depósito

É no acampamento Josiel Alves Pereira, no município de Fraiburgo, que jovens e adultos têm, como espaço físico para em grupo de 15 educandos participarem das aulas, um barracão de depósito. Os moradores chamam o

³⁶ Função exercida por militantes que têm como responsabilidade buscar, identificar e articular as pessoas que ocupam os acampamentos formados pelo MST.

acampamento de pré-assentamento³⁷, e está situado numa grande área abandonada. O herdeiro, filho do dono da área, mora na França, não deu continuidade ao empreendimento de beneficiamento de maçãs e aproveitamento de pinus³⁸ implementado pelo pai já falecido. O MST está solicitando, através do usucapião a posse definitiva destas terras onde, conforme informações do INCRA (2003), vivem dez famílias.

O caráter de pré-assentamento, bem como algumas benfeitorias reaproveitadas pelos acampados, imprime ao local e conseqüentemente às pessoas que lá vivem um caráter de estabilidade. Isso se traduz no plantio e cultivo de algumas culturas que necessitam de um tempo maior para seu desenvolvimento e colheita, como o milho, feijão, batata inglesa, cebola, diferentemente de outros acampamentos, onde somente a horta é cultivada. A fixação das famílias nessa área pode indicar, além de sua sobrevivência, a manutenção de uma turma de EJA.

O acesso a esse acampamento pode ser feito por duas vias, ambas em estrada sem revestimento asfáltico. Uma delas, com cobertura de areia grossa, permite trânsito seguro de carros e caminhões mesmo em dias chuvosos; já a outra, que é entre altas árvores, torna-se perigosa em dias chuvosos. No entanto, do lugar onde estávamos, o caminho mais seguro seria o “mais longo” para chegar até o acampamento. Como já estava anoitecendo, seguimos pelo “mais curto”. Foi por essa estrada mais curta, porém mais perigosa, que conheci a turma de EJA. No dia anterior à visita choveu muito. Somando-se a isso estava ocorrendo na região o corte e transporte de pinus. O tráfego pesado de caminhões na via sem revestimento adequado para tal uso gerou uma estrada lisa e com muito barro. O trajeto é feito com muitas dificuldades e sujeito a sustos³⁹.

³⁷ São terras que, pelo processo de vistoria do INCRA, serão desapropriadas e negociadas com o proprietário para então serem reconhecidas como assentamento.

³⁸ Árvore de fácil plantio e de rápido crescimento. Utilizada na fabricação de papel, foi trazida para a região na década de 60, após ampla retirada da araucária, árvore nativa da região serrana.

³⁹ O que ocorreu numa das viagens do grupo à região de Campos Novos em Santa Catarina: num grande declive o carro não obedeceu aos comandos mecânicos e deslizou, parando sobre um bueiro que faz às vezes de uma pequena ponte, sobre um riacho. Isso resultou em um grande susto e no impedimento de seguir com o carro, que ficou trancado. Ao serem avisadas, muitas das pessoas que nos aguardavam vieram em nosso socorro. Os homens que vieram até nós literalmente levantaram o carro, tirando-o do iminente perigo de cair riacho abaixo. A solidariedade do educador e dos seus educandos se fez no gesto e na “prosa” durante o restante do percurso que fizemos com eles a pé, até chegarmos ao barracão onde o restante do grupo de educandos, assim como seus familiares, aguardavam-nos para reunião. O abandono e a reclamação feita a mim por um educando de aproximadamente 65 anos traduz o descaso das autoridades – que nós, por sermos da Universidade, naquele momento e na concepção dos acampados representávamos – em relação ao sistema viário na área rural: “É, vocês passaram aí uma vez só! É bom para ver como nós vivemos ... sempre

Chegando ao local via-se uma grande construção, coberta e iluminada, que se diferenciava na escuridão da noite própria de áreas rurais. De forma retangular, o grande barracão, sede do acampamento, com um dos seus lados maiores sem parede, abrigava inúmeros instrumentos agrícolas e marcas de atividades, indicando ser um local onde adultos trabalham coletivamente. Na sua parte interna, além de um caminhão, um pequeno trator e pilhas de sacos de forragem compunham o entorno de uma “sala de aula”. Em seu interior, integrava-se articuladamente a “sala de aula”, que assim se constituía pela delimitação de um quadro negro fixado na parede e facilmente visível ao se entrar no barracão. No espaço entre a parte superior do quadro negro e a bandeira do MST, colocada bem no alto, próximo à cobertura, encontravam-se cartazes que apresentavam os trabalhos produzidos pelo último tema gerador desenvolvido pelo grupo de EJA. Numa das laterais do quadro encontravam-se no chão duas grandes pilhas de recipientes vazios de plástico, que eram contidos por tábuas. Esse material fazia parte da atividade desenvolvida com o tema gerador e que resultara nos trabalhos expostos. Bancos de madeira e cadeiras formavam um grande semicírculo, deixando livre o espaço em frente ao quadro.

Desse modo essa comunidade nos dá a conhecer a reverência e o valor atribuído à educação, quando ao compor o semicírculo não se fica de costas para o quadro. O que também é extensivo à ação do educador, que, ao ser convidado para tirar uma foto, do que lhe fosse mais significativo naquele momento, chama todo o grupo e em frente ao quadro, com os trabalhos ao fundo, faz o seu registro fotográfico. É assim que ele legitima e configura, naquela área que é de todos e que eles mesmos em outra atividade ocupam, um espaço que é seu e de seus educandos, indicando harmonia com a ambientação.

Ao organizar-se a turma de EJA não havia no local mobiliário próprio ou mesmo energia elétrica. A comunidade formou uma comissão com o intuito de ir até a prefeitura e fazer a solicitação devida para que uma turma de EJA ali se constituísse, já que a luz elétrica os próprios educandos “puxaram” do poste com fios que eles mesmos trouxeram de suas casas. Após marcar uma audiência com o

prefeito do município, reuniram a comissão⁴⁰ para discutir qual seria o procedimento para as solicitações e, conforme o próprio educador relatou: *“Reunimos a comissão e saímos para a audiência com o prefeito, e aí falamos para ele o que a gente queria, que era um quadro grande com giz e as carteiras para poder ter as aulas. Ele disse que em dois ou três dias o material estava aqui. Quando nós ainda não tínhamos chegado de volta aqui no barracão, o caminhão quase chega com a gente, trazendo tudo o que pedimos.”*

Vemos que tais ações do educador e educandos são marcadas pela prioridade que o MST outorga ao coletivo: a construção da consciência coletiva e política, não só pelo ato de requerer junto aos poderes públicos o que já lhe é de direito, mas por se colocar como sujeito no processo de alfabetização. Isso confere legitimidade vivencial ao que é apontado num dos princípios da educação do MST, ao expor que o coletivo educa o coletivo, espaço em que “todos devem aprender a tomar decisões, a respeitar as decisões tomadas no conjunto, a executar o que foi decidido, a avaliar o que está sendo feito, e a repartir os resultados da ação coletiva.” (MST, 1999, p.20).

Esses fatos representam situações nas quais o marco posto pelo Movimento é o desenvolvimento do coletivo como o grande educador que traz em si o germe do novo homem; este forjará uma nova sociedade fundada nos princípios da consciência coletiva e que é, conforme Caldart, o próprio MST:

enquanto movimento de luta social e enquanto organização política dos trabalhadores e das trabalhadoras sem terra, [é] o grande Educador/Formador de quem nele participa ou quem nele se envolve. Daí se constitui toda a riqueza pedagógica que se desdobra nas diferentes situações formativas. (CALDART, 1997, p.16)

Por outro lado, essas reivindicações aqui tomadas e reconhecidas como situações formativas a se que refere Caldart, inserem os acampados no que é defendido pelo Movimento: que o processo educativo se inicie a partir das suas próprias vivências sociais e políticas, pois acredita-se que isso “revela aos trabalhadores que eles são os forjadores da transformação ... esta apreensão os torna sujeitos pessoais e coletivos do processo histórico onde estão inseridos”. (MST, 2000 a, p.9)

⁴⁰ Essa comissão faz parte do setor de Educação do pré-assentamento e é composta pelo educador e representantes indicados em assembléia pela comunidade.

Com esses encaminhamentos e concepção, vemos a possibilidade de educadores exercerem sua função junto com sua comunidade, transformando necessidades coletivas em tarefas realizadas coletivamente, produzindo desse modo, no exercício do seu papel, as condições de iniciação nas leituras e escrituras de alunos de EJA, numa “escola” que não seria, pelas políticas educacionais oficiais, considerada viável para alfabetização. Nessa direção, e apesar das críticas que o Movimento sofre em outras situações que ao longo do texto foram colocadas, é importante mostrar que neste caso a ação coletiva indica ser mais que uma reivindicação, ela constitui os sujeitos e lhes dá sentido, construindo comportamentos e modos de ser e estar no mundo.

Desse modo circulam e ampliam-se os sentidos conferidos a ações individuais que, como possibilidades coletivas, serão diferentemente significadas e apropriadas pelos educandos e educadores. As diferentes funções de educador e educando, assim entrelaçadas, vão se constituindo baseadas em princípios e ações que priorizam a coletividade. Mediada por essas ações, a compreensão de alfabetização se singulariza. Revestindo-se de elementos constitutivos do mundo adulto, a escrita e a leitura tomam um sentido particular, pois se fazem inscritas nos significados das ações cotidianas do educador e educandos. Pois, conforme Ribeiro, numa pesquisa desenvolvida junto a jovens e adultos,

se os estudantes tivessem na escola mais oportunidade de planejar e controlar seus próprios procedimentos ou processos envolvendo mais pessoas, vivenciassem mais situações em que é necessário ampliar as fontes de in formação, gerar novas formas de compreensão, expressão e ação, poderiam experienciar, assim, o poder instrumental da escrita e formar atitudes que correspondam ao melhor aproveitamento de suas habilidades. (RIBEIRO, 1999, p.240)

Configura-se assim a possibilidade de reconhecer que saberes são produzidos em diferentes espaços e que, incorporados aos saberes sistematizados pela escola, indicam o que vem sendo discutido ao longo deste texto: que a escola não é o único espaço educativo.

4.1.3 – O lugar de dar aulas: casa do educando

Destaquei um espaço que considero representar as várias casas de educandos que servem como sala de aula. É um espaço de difícil acesso. O

assentamento São José pertence ao município de Campos Novos e, conforme informações do INCRA (2003), vivem em sua área 67 famílias. Saindo do município-sede dirigindo-se ao oeste do estado, encontra-se uma estrada pela qual, por um acesso secundário, chega-se ao assentamento. À medida que o assentamento se aproxima de um relevo muito acidentado, este compõe a paisagem com uma vegetação rasteira onde a estrada faz seu leito com a forragem natural de pedras e pedregulhos, devido à pouca espessura de terra sobre o solo, que tem por isso pouca capacidade de armazenamento de água. Milho e feijão são os cultivos possíveis na região.

Novamente nos deparamos com o descaso dos poderes públicos quanto às benfeitorias necessárias àquela via de acesso pela qual transitam tantas famílias; é possível também refletir sobre a escolha desse tipo de solo para assentamento de pequenos agricultores, que deveriam tirar sua subsistência da terra. O aspecto físico do assentamento leva a pensar que o tópico “embelezamento”, um valor que o MST vem discutindo, ainda não havia chegado lá/a ele. As casas de madeira ainda sem pintura davam um aspecto triste ao local, agravado pelo mato alto em torno das casas. No entanto essa primeira imagem começa a mudar quando encontramos o educador, que nos conduz à casa onde nos aguarda uma das turmas de EJA daquele assentamento.

A casa do educando onde sistematicamente o grupo se encontrava para suas aulas foi escolhida por ser a mais central em relação àquela parte do assentamento. No entanto, os encontros por vezes aconteciam de modo itinerante, mas sempre numa das casas dos educandos, pois “*para eles o importante é ter as aulas*” (João).

A casa onde foi feita a reunião com educador e educandos, “*lugar onde a gente tem as aulas*” (Jorge, educando), também de madeira e sem pintura, foi construída há mais ou menos 2m de altura do chão e está situada num aclive, próxima a um pequeno córrego. Tendo em vista a altura, entramos na casa por uma escada que dava acesso direto à cozinha. O fogão a lenha logo na entrada ajudava a aquecer a calorosa recepção regada a chimarrão e muita “prosa”. Todos os educandos que iam chegando orgulhosamente carregavam seus cadernos e desenhos para mostrar. A hospitalidade foi se ampliando à chegada de cada um dos educandos, que recebiam dos donos da casa um “*vá se chegando, compadre*” e iam se inserindo na “prosa” e na rodada de chimarrão.

O grupo nos mostrou que ter aulas numa casa, “*como um lugar de escola*” (João), dá ao tempo de aulas um caráter de proximidade, e que celebrar o próprio encontro pedagógico torna-se um especial momento de festividade e cooperação. Nesse momento ocorre efetivamente, na relação, o movimento das significações e dos sentidos que transitam, repetem-se e se ampliam nas e pelas trocas, as quais fortalecem o convívio entre os moradores de um local distante não só da cidade, mas também das casas entre si.

Entre falas e rodadas de chimarrão soube-se, entre tantas outras coisas, que: o educador desenhava freqüentemente com seus educandos; que o bebê dos donos da casa era adotado, apesar de já terem três filhos; que o educador dava aulas na casa de um dos assentados, ali presente, pois o mesmo, com cinco filhos “para criar”, havia sido abandonado pela esposa; -que sabiam fazer gamela mas haviam abandonado esse saber fazer; que a fazendeira vizinha ao assentamento estava proibindo as crianças de atravessarem por seus “pastos” para chegarem até a escola, o que aumentava em 1 hora a caminhada das mesmas.

Essa troca de intimidade, explicitada pelas falas do/no grupo, vinha entremeada pela apresentação de desenhos, contas feitas no caderno e elogios ao educador. Evidenciaram uma relação que, construída naquele grupo, foi tecida como mediadora e mantenedora do processo de ensinar e aprender ali estabelecido. Nesse assentamento, e pela ambientação do espaço que na casa é promovido à “sala de aula”, gerando o aconchego de quem está num ambiente que é conhecido, vê-se o entrelaçamento das significações atribuídas pela comunidade ao educador, assim como o sentido que o próprio educador dá aos desdobramentos da função que ele exerce, ou seja, de alguém que articula e fortalece na comunidade a cooperação.

A partir de Caldart (1997, p.43), pode-se compreender que a cooperação assim vivenciada vem ao encontro do que é preconizado pelo MST, e o confirma, ao propor a constituição de um ambiente educativo que supere as possibilidades pedagógicas que transcorrem nos “intramuros” (CASTELLS, 2001) da escola formal. Compreendendo a educação como instrumento de e para a cooperação, Roseli Caldart assim manifesta-se ao descrever um dos itens da proposta de educação do MST:

Queremos educar para a cooperação. Para o MST a cooperação tem sido considerada um dos importantes instrumentos para se chegar a um novo tipo de desenvolvimento rural. Mas para desenvolvê-la é preciso um processo prolongado e intencional de formação. Aqui a “pedagogia viva” do dia-a-dia acaba não sendo suficiente diante da cultura arraigada da propriedade privada e do individualismo que domina em nossa sociedade. (CALDART, 1997, p.42)

Compreende-se então que ensinar e aprender são ações que, para existirem, não se bastam individualmente, mas se constituem na relação do sujeito que ensina enquanto aprende com aquele que aprende enquanto ensina, ou seja, no processo do ensinar e do aprender. Por isso assim se constituem, na dinâmica das interações produtoras e produzidas pelas relações. E, nessa perspectiva, concordamos com Fontana ao colocar que

o trabalho pedagógico não é produzido única e exclusivamente pela[o] professora[o] que ensina, nem tampouco pela[o] criança [educando] que aprende. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre alunos[as] e professoras[es]. Um se constitui em relação ao outro. (FONTANA, 2003, p.159)

Buscando na perspectiva freireana interlocução, esta também nos fala da relação educando/educador que se estabelece forjada no reconhecimento da horizontalidade dos pares, na qual pelos distintos saberes se estabelece o ato educativo. Saberes diferentes, mas sempre saberes apropriados por sujeitos de e com conhecimentos. Conforme Paulo Freire, não existe uma relação de autoridade quando se trata da questão do educador ter mais ou menos conhecimento que seu educando, pois, nas palavras do próprio autor:

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 2001, p.25)

Nesse sentido é fundamental e indissociável à constituição dessa inter-relação o reconhecimento da politização do ato educativo. Desse modo a educação toma o seu papel de ver e rever ininterruptamente os significados que a realidade, pela voz dos educandos e ao adentrar aos contextos educativos, passa a ter como mediadora de possibilidades de homens e mulheres quando estes intervêm no mundo, saem do papel de observadores tomando o lugar de sujeitos dessa realidade.

4.1.4 – O lugar de dar aulas: uma escola

O assentamento aqui tomado para ilustrar uma escola como “o lugar de dar aulas”, na modalidade EJA é o 30 de Outubro. Esse assentamento é, dentre os localizados no município de Campos Novos, o que tem a maior área e conseqüentemente o maior número de famílias assentadas, 85, conforme o INCRA (2003). A sede do assentamento localiza-se à beira da BR 470, nas proximidades do município já citado, no entanto a escola onde ocorrem as aulas com a turma de EJA localiza-se na parte mais “interiorizada” da área de 2.004,39 ha do assentamento. O deslocamento de carro, da sede até o local onde a educadora nos esperava, foi feito em 1 hora por um terreno muito acidentado e em alguns pontos muito pedregoso, no qual se pode ver, entre muito verde, plantações de milho. A estrada de acesso à escola apresentava-se em péssimo estado de conservação. As poucas casas encontradas pelo caminho anunciavam, pela chaminé do fogão a lenha, que as funções do chimarrão, do café da manhã ou mesmo a de aquecimento nas temporadas frias estavam presentes.

A educadora, que não mora perto da escola, aguardava-nos na varanda da escola preparando uma cuia de chimarrão. A escola, construída à beira da estrada e sobre um suave aclave, não possuía nenhuma forma de delimitação em relação ao terreno vizinho, a não ser dois moirões fincados no solo indicando a entrada para a escola ou a intenção de início de construção de um portão ou cerca. A escola municipal, que recebe a categorização de “multiseriada”, tinha sala e cozinha e era feita de madeira, com paredes externas pintadas de azul; já a pequena varanda e a sala de aula tinham suas paredes internas pintadas de branco.

Uma pequena escada de três degraus dava acesso à varanda que, por sua vez, tinha duas portas, uma para uma pequena cozinha e outra para a sala de aula. Uma “casinha” atrás da escola era o banheiro utilizado pelos alunos. O terreno em volta da escola, com mato um pouco crescido por entre espaços de terra batida, evidenciava que aquele estabelecimento recebia somente o cuidado estritamente necessário, sem nenhuma flor ou cuidado que mostrasse a intenção de ajardinamento.

A sala, um grande retângulo, tinha uma das paredes toda tomada por janelas que emolduravam uma ampla vista do local, permitindo uma farta iluminação, além da fácil visualização de quem chegasse pela estrada. Logo após a porta, a

parede com o quadro negro fixado, tendo num dos seus lados mapas do estado de Santa Catarina e do Brasil, no outro, letras e sílabas que indicavam a iniciação ao processo de alfabetização. Na frente do quadro a pequena mesa da professora, com uma toalhinha de plástico redonda ao centro, tinha no canto um vaso com uma flor, ambos de material plástico. A parede de frente para as vidraças, assim com também a parede ao fundo da sala, estavam tomadas pelo alfabeto e por muitos trabalhos que aparentavam ser de alunos do Ensino Fundamental.. As carteiras de madeira, que no mesmo bloco tinham o assento para um lugar, estavam espalhadas na sala sem uma ordem prévia (a não ser as que estavam próximas à parede envidraçada) e lembravam os tempos de escola “primária”, pois ao sentar-se era visível a incompatibilidade com o tamanho de um adulto.

Nessa escola funcionava, no período matutino, uma turma em regime multiseriado de 1ª a 4ª série, sendo que em alguns dias, no período vespertino, a educadora de EJA utilizava a sala para desenvolver suas aulas.

Pouco a pouco foram chegando as alunas da educadora Aparecida. Quase todas acompanhadas por seus filhos pequenos. Com um acanhado cumprimento, silenciosamente iam se sentando próximas umas das outras, junto à porta, logo no início da sala de aula. Indicando um certo desconforto de quem não está no seu próprio espaço e que chega mas está prestes a sair, responderam ao convite da educadora “se cheguem mais” com uma pontual resposta de “não, aqui está bom...é por causa das crianças”. No entanto, as rodadas de chimarrão foram tornando as falas mais soltas sem intervir na forma como o grupo foi chegando e sentando. Esse grupo, que conforme informações da educadora funcionava à noite, inicialmente era composto por homens e mulheres. No entanto, com a saída dos homens para o trabalho temporário das colheitas, passou a ter aulas no período vespertino. Os homens dessa parte do assentamento fazem trabalhos temporários nas grandes plantações do município e saem de suas casas na segunda-feira retornando no sábado e, conforme a educadora, “logo depois do almoço vão jogar futebol”. Nessa escola, que abriga em sua turma somente mulheres, os homens não têm tempo para aprender a ler e escrever. Isso nos remete a rever e reconhecer uma atribuição conferida à educação como sendo uma função reconhecidamente feminina (CARRION, 1985).

Ao prestar informações para a pesquisa, a educadora dessa escola, falando de seu trabalho, reporta-se às suas alunas e aponta significar seu trabalho na

relação com as educandas, ao reconhecê-las inicialmente como mulheres que, como ela, executam inúmeras tarefas antes de ir para as aulas de EJA.

Para tanto vale rever duas falas. Numa delas a educadora toma a sua função a partir do olhar que coloca sobre suas educandas e na outra se coloca como mãe que almeja outras possibilidades de ser e estar no mundo:

Eu admiro a vontade e a garra delas [minhas alunas] para aprender porque com todas as dificuldades que elas enfrentam... porque elas não têm com quem deixar os filhos e mesmo assim elas não deixam de participar, é o que me deixa mais animada de seguir dando aulas. ...faz com que eu me recorde o quanto que se torna difícil estudar com a presença dos filhos pequenos, porque eu mesma não consegui acompanhar todo o curso lá em Fraiburgo, pois não tinha ciranda e eu mesma tive que assistir às aulas e cuidar do meu filho tendo aulas.

Nesse sentido e a partir do que é discutido por CARRION (1985), pode-se compreender que, com essa fala, a educadora entra em sintonia com suas educandas, reconhecendo em suas dificuldades uma identificação com seus próprios problemas, mas que, apesar deles, tem que “seguir dando aulas”. Esse significado de obrigatoriedade e aceitação atribuído à função de educadora não é um fenômeno recente

“a feminização da profissão se deu logo depois da Segunda Guerra Mundial, quando a explosão demográfica e as necessidades e elevação da qualificação imposta pelo capitalismo exigiam um recrutamento massivo de professores. De qualquer maneira, tornou-se cada vez mais normal a presença da mulher no sistema de ensino”. (CARRION, 1985, p.51).

As falas da educadora, na interlocução com as autoras, trazem por um lado mostras de naturalização e conseqüente prolongamento da compreensão de estar, a função maternal colada às funções que as mulheres assumem frente à educação. Por outro lado, temos a possibilidade de refletir com Paulo Freire quando aponta a necessidade ao discutir a necessária condição de passagem do ato de escutar do educador, para o aprender do aluno, ao propor transformar um discurso de educador em um ensinar com o educando, pois conforme essa concepção

ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 2001, p.134)

Uma das prerrogativas da concepção freireana é que o educador, ao construir sua ação pedagógica tendo como base para seus princípios metodológicos

o respeito pelo saber vivencial do educando, estará mediando, pelo processo dialógico, a conquista da autonomia, não só do educando mas também da sua própria. É na relação educando/educador que este último toma e se deixa tomar pelo seu ato, que educativo amplia sentidos/significados, pois juntos, assim se posicionando, reconhecem-se sujeitos de direitos e de conhecimentos. As análises decorrentes da própria realidade que educadores e educadores vivenciam mostram acontecimentos, situações que, até então veladas, desvelam-se.

Ao término da coleta de informações da pesquisa a educadora em foco completou o Ensino Fundamental, e sua fala avalia o grande passo que foi ter o direito a estudar saindo de casa, conseguindo mesmo, ao final, deixar o filho com seu marido, mudando o foco do papel de mãe. Assim revê seu processo: *“Meu sonho era de completar os estudos, ir estudando, queria estudar. Quando era pequena eu queria estudar, mas pelo motivo de meus pais não terem condições de me dar estudo, não consegui estudar. Aí voltei a estudar e sofri muito, sofri com o meu filho, que é pequeno; só que nos encontros em que eu o levava, sofri mais do que agora, que estou deixando ele em casa. Agora eu sinto saudade, mas não sofro com ele porque ele também sofreu. E, agora ele não está sofrendo, e eu posso estudar, sei que não o deixava em casa porque sentia saudade dele.”*

Nesse sentido as mulheres – educandas e educadoras –, pela problematização da sua função maternal e como desdobramento, ampliam ou olham para seu papel de mãe naquele assentamento.

Paulo Freire, discutindo os espaços físicos das escolas, coloca-os na condição de testemunhas das significações que são produzidas, pelos eloqüentes “discursos” das composições e acontecimentos que ocorrem nesses ambientes, tanto pelo zelo quanto pelo descuido, quando diz que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2001, p.50). Para os sujeitos aqui investigados não poderia ser diferente. Ainda mais que o “arranjar” esses espaços físicos demanda, por vezes, articulações e interações que, associadas às expectativas de quem “ensina enquanto aprende” e “aprende enquanto ensina”, constituem, orientam e produzem sentidos aos que, de algum modo, interagem com a ação desenvolvida.

A barraca de lona, o barracão de depósito, a casa do educando e a escola são representativos do “lugar de dar aulas” como ambientações dos lugares físicos da prática pedagógica, que compõem os espaços onde os educadores de EJA

exercem seu papel. A escola assim vivida e compreendida mostra possibilidades de ampliar a noção “de mundo tradicional, [no qual] as escolas são simplesmente locais de instrução” (GIROUX, 1997, p.148). Deixando de ser só o lugar onde a educação acontece, ela pode vir a se constituir em espaços onde educandos/as e educadores/as, pela fecundidade das relações, estabelecidas, construam novos sentidos/significados ao trabalho pedagógico. Essas ambientações indicam que adultos, ao retomar sua trajetória escolar, convivem bem com espaços integrados ao seu mundo de trabalho, e que “o lugar de dar aulas”, aqui tomado enquanto escola, mostra reconhecer seus educandos em seus contextos históricos e relacionais. Conforme Giroux na introdução ao livro de Freire (1990, p.15),

a tarefa de uma teoria da alfabetização crítica é alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola [como “o lugar de dar aulas”].

4.2 A Educação na perspectiva dos educadores

O caminho percorrido até aqui mostra diferentes momentos do grupo pesquisado em que se revelam singularidades constituídas num coletivo. Marcadas pelas suas vivências sociais e políticas, apropriam-se e revestem-se das significações de ser educador. E, é no exercício do debruçar-se nessas vivências, aqui trazidas pelas suas falas e fotos, que reside a possibilidade de adentrar na especificidade da ação educativa, plena da historicidade de cada um desses sujeitos educadores.

Nesse sentido, busco apoio em Vigotski quando diz que “a comunicação só pode ocorrer de forma indireta, o pensamento tem que passar primeiro pelos significados e depois pelas palavras” (2000, p.186) que revelam os sentidos que cada sujeito atribui às palavras expressas. Ainda segundo esse autor, “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação” (VIGOTSKI, 2000, p.188).

Para adentrar na fala de alguém necessário se faz levar em conta não só a palavra dita, mas o pensamento que ela traz naquela expressão, seja ela

proveniente de qual linguagem for. Isto implica indubitavelmente considerar o contexto constituinte e constituidor de quem “fala” aquela palavra, pois é no transpassamento desse meio que o sujeito é impelido historicamente pelas suas motivações.

A motivação que é aqui expressa por um educador ao posicionar-se sobre educação traduz a busca incessante por um *“sonho que é ver esse mundo mais justo, porque hoje infelizmente a grande maioria do povo brasileiro e do povo em geral, da sociedade, não vê uma esperança, não acredita mais, porque a sociedade capitalista colocada faz com que as pessoas não tenham esperança. E hoje o Movimento Trabalhadores Sem Terra trabalha isso com as pessoas, e com certeza aprende muito, pois com este trabalho e para conseguir realizá-lo, tem como objetivo a transformação da sociedade que esteja voltada ao interesse das pessoas suas condições de vida, e a um ensino bom.* (Bernardo)

Freire, num dos seus celebres postulados sobre a importância da efetiva alfabetização de adultos, considera que a palavra “dita ou escrita” sem ter devidamente trabalhada a sua significação no contexto em que ela emerge, ou seja, que não fale do mundo do alfabetizando – dos seus sonhos, das suas frustrações, do seu cotidiano, enfim das suas motivações que pelas palavras são codificadas – , torna-se oca, sem um significado que, ao buscar ancoragem no sentido, cai no vazio. Assim sendo, tem-se somente meras palavras, que se tornam inoperantes quando despidas das significações que lhes são próprias. Isso ocorre por não se compreender a alfabetização como um processo que, ao problematizar o mundo, confere ao educando a palavra.

A partir do que Giroux aponta, na já referida introdução ao livro de Freire (1990, p.11) é possível depreender que a produção do significado, por ser estritamente de “natureza relacional”, ocorre, e se instaura na “intersecção das subjetividades”. Portanto,

uma teoria radical da alfabetização precisa incorporar uma noção de ideologia crítica que inclua uma visão da ação humana em que a produção do significado tenha lugar no diálogo e na interação, que constitui reciprocamente a relação dialética entre as subjetividades humanas e o mundo objetivo. (GIROUX, 1990, p.11)

Nessa direção, os educadores e educadoras anunciam a possibilidade de objetivarem o que teoricamente é colocado, ao se pronunciarem sobre o modo como lidam no seu cotidiano junto a seus educandos e educandas:

Durante as minhas aulas utilizei o princípio de que eles aprendem a partir da sua realidade, a de cada educando; eles puderam falar o que sentiam sobre a sua própria realidade, onde viviam e qual a causa que os levou a serem trabalhadores sem terra. (Pedro)

Através das aulas percebi que é possível construir o novo, pelos trabalhos desenvolvidos, como por exemplo as histórias de vida dos educandos, os valores e princípios do MST. Foi uma lição que ficará marcada para mim. Todos os momentos vividos juntos com os educandos foram importantes, me fizeram ter um olhar de que é possível construir de fato uma educação que liberta as pessoas. É através do diálogo e de ser companheiro que vamos ter um relacionamento de sujeitos capazes de intervir no mundo, pois é em todos os momentos que vamos utilizar nossas idéias. (Bernardo)

Portanto, se não forem levadas em conta as experiências do contexto vivencial dos educandos antes de chegar à escola, tem-se a inautenticidade da palavra que, esgotada

de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-bla. Por tudo isso alienada e alienante. É uma palavra ôca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 1977, p.92)



Resolvi tirar essa foto porque achei interessante um menino escrevendo no chão, então pensei que educar, ou seja, estudar, pode ser em qualquer lugar, pois a criatividade e o interesse é o que importa, porque só entre quatro paredes a gente não aprende. (Luiz)

A fala de Luiz evidencia que o sentido da educação não está no significado da estrutura escolar, significado concebido pelas políticas sociais sobre educação

advindas da sociedade centrada no mercado, mas no sentido que essa educação se propõe e que ultrapassa os limites das paredes institucionais, colocando dessa maneira a escola na sociedade e não separada dela. Desse modo o educador indica que assume sua função vinculado ao contexto, pois assume-se “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”. (FREIRE, 2001, p.46).

Assumir-se é constituir-se pelos símbolos sociais construídos historicamente. A educação como construção humana está institucionalmente simbolizada. Atribuir-lhe significado e sentido implica imprimir-lhe as marcas do contexto no qual o sujeito se insere e com o qual se identifica. Assumir-se como sujeito pensante é assumir-se como capaz de comunicar as transformações possíveis, e assim “*estudar pode ser em qualquer lugar*”; e dessa maneira “*o que importa é a possibilidade de criar*” a partir do contexto e dos instrumentos simbólicos acessados sobre os fenômenos sociais: a educação.

Na concepção freireana o conhecimento não advém de um ato de doação que o educador possibilita, faz, facilita ou deposita no educando, mas sim por uma superação constante de um saber que é construído processualmente, pois realiza-se no contato interativo do homem com o mundo, que é dinâmico e em constante transformação. Forjado numa concepção que reconhece o homem no mundo onde ele se estabelece pela relação dialógica, pela troca efetivada na e pela mediatização com e no mundo, o papel do educador se estrutura quando:

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a ação dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1977, p.71)

Desse ponto de vista se reconhece um educar que não atrela o educando ao conhecimento do educador. No entanto, na fala da educadora que segue, evidenciam-se traços da educação que deposita conhecimento sem a devida reflexão ou apropriação, denominada por Freire de “bancária”, quando diz: “*O verde renascendo entre as pedras me diz que a EJA, nesse momento, está viva novamente, que essa semente chamada Educação nasce entre as pedras e se fortalece com a nossa perseverança, não desistindo, enfrentando os problemas que surgem. Onde a gente se avalia, chora, se abraça e continua. Pois o amanhã nos pertence. Esses galhos verdes e espalhados são nossos educandos e educadores*

no trabalho do MST, espalhados por todo o Brasil. Estes ramos bem cuidados são nossos educandos, sedentos de sabedoria. As pedras são os degraus que teremos que subir para chegar onde queremos, juntando as forças o fardo fica leve”.

A busca e a espera por um “amanhã” e por cumprir o papel de quem supre aqueles que “sedentos de sabedoria” procuram a educação como trampolim para chegar aonde se quer, denunciam a atribuição à educação do papel salvador e mágico perante a realidade. Essa concepção se contrapõe ao postulado por Freire: ao reconhecer o homem como ser autônomo com vocação ontológica de “ser mais”, não esquece de alertar para os riscos presentes em uma visão mágica, mitificada, salvadora, da educação, que implicará uma percepção também mágica da realidade, a qual, por sua vez, provocará uma ação também mágica diante dela, através da qual o homem procura, através dos tempos, defender-se do incerto (FREIRE, 1979, p.58).

A abordagem que Paulo Freire dá a pedagogia torna-a indissociável do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, do processo de politização. O desafio diante do qual os alfabetizados são postos pelos educadores, que se colocam também como educandos, é o de refletir sobre seu papel na sociedade em cada uma das palavras que o ingressa no mundo letrado.

Nesse sentido, a partir da proposta freireana, cada alfabetizando, ao escrever uma palavra – tijolo ou terra –, é desafiado a refletir acerca do papel que no seu contexto é a ela atribuído, no momento mesmo que aprende a decodificá-la, compreendendo seus significados e, num processo dialógico, ampliando o sentido que cada sujeito atribuía à palavra até então dita. O texto escrito de que essa educadora utilizou-se expressa e sintetiza o modo como este grupo pesquisado compreende a terra : *“A terra que nos sustenta nos traz dignidade; louvamos com nossas mãos cada semente plantada, que é sinal de dignidade, comida na mesa, sabedoria e mudança. Esperança de um novo Brasil, mais justo para todos”.*(Maria)

Para Freire, a palavra é fundamental, pois considera a decodificação política das mesmas

um ato cognoscente, realizado pelos sujeitos decodificadores, e como este ato recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação. (FREIRE, 1977, p.129)

A existência humana, a partir do que Freire, (1977, p.92) coloca, pode ser compreendida como ruidosa, não se constituindo no silêncio do calar-se, pois é cheia de palavras que, para serem autênticas interventoras em uma realidade, necessitam pronunciar o mundo e dizer

a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1977, p.92)

Desse modo, palavras que não são só apresentadas a eles, mas escolhidas pelos educandos, vêm carregadas de significados que fazem sentido e são tomadas a partir do seu cotidiano; elas compõem o adentrar no código da escrita no momento mesmo em que cada um e o grupo, ao refletir sobre o desenrolar de suas vidas, reconstruindo sua trajetória, é desafiado a perceber-se, a si e ao grupo, como sujeitos dessa história. É então que, segundo Freire (1977, p.91) “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que, dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, e continua, “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham”. (FREIRE, 1977, p.82).

A educação crítica é aquela capaz de conferir ao sujeito a percepção de como, diante dos fenômenos do cotidiano, estão sendo constituídos e como, a partir dessa constituição, manifestam-se diferentes intervenções no cotidiano. Para o MST, a educação é um fator básico pelo qual o ser humano é buscado na sua totalidade. Nesse sentido, objetivam-se na fala do educador os princípios de educação que sustentam, encaminham e ampliam as diretrizes da ação do Movimento. Segundo o Caderno de Educação nº 8, em

sentido amplo, podemos dizer que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana. Processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando está sociedade. Por isso ela esta sempre ligada com um determinado projeto político e com uma concepção de mundo (MST, 1999, p.5)

Considerando a educação como ponto fundamental para dar sustentação a uma sociedade que pretende construir, o MST estabelece, a partir desse conceito inicial, os seus propósitos acerca de educação e o caráter que assim ela assume:

um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos que visam à transformação da sociedade atual, e à 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).

Essa compreensão teórica de educação é efetivamente vivida e encarnada pelos educadores, que assim a expressam: *“Já a educação, enquanto viver na mão da burguesia, da elite, é para nos alienar e o povo se acomodar e não fazer nada para se contrapor ao projeto deles, que é pensar neles, e não pensar na propriedade do pequeno agricultor, aquele que vive na favela, ou naquele que vive na rua. O projeto deles é sempre excluir mais essas pessoas. E a nossa educação, que nós estamos propondo, que é ser diferente, ela tem que resgatar essas pessoas para o novo ser sujeito de sua própria história, e não ser sujeito da história da elite.”* (Álvaro)

O educador Álvaro, ao buscar um mundo mais humano, na inquietude de militante explicitada no seu depoimento não está imune à possibilidade de, ao romper com o não saber, situação possível graças aos estudos no ITERRA, cair “na armadilha de uma lógica polarizada de reprodução *versus* resistência, esse discurso oferece uma compreensão inadequada de como o significado é negociado e transformado nas escolas” (GIROUX, 1990, p.24).

Ser um educador que medie palavras, significados do e no mundo, passa necessariamente pelo reconhecimento e pela apropriação da condição de sujeito que, por estar em relação nas diferentes e diversas instâncias sociais, compartilha universos de significados. Nesse sentido, os significados atribuídos na esfera social na qual valores de diferentes orientações se entrecruzam num movimento intenso de troca entre sujeitos em suas coletividades, possibilitam outras tantas produções, ampliações e apropriações de sentidos e significados que, ao serem tomados como construídos historicamente, trazem em si a necessidade de intercâmbio.

Pistrak (2002) referenda a fala acima ao considerar que o modo como a educação é objetivada nas escolas contém e expressa um dado regime num determinado tempo. Segundo ele:

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação. (PISTRAK, 2002, p.30)

Aqui a educação é explicitada em toda a importância que o Movimento Ihe dá, porém alterada quando a defesa teórica da concepção que sustenta é tomada por educadores que Ihe atribuem o papel de uma ação redentora na sociedade, que se pretende como instrumento transformador das relações predominantes em nossa sociedade. Freire problematiza essa concepção ao posicionar-se sobre a educação como um instrumento de libertação e conscientização que transcende os padrões acadêmicos de escolarização ao buscar

uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação, afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emergência, em criticidade, com a qual o homem opta e decide. (FREIRE, 1979, p.66)

A compreensão que Freire coloca ilumina o compromisso de que cada educador acha-se imbuído, que é assim definido no depoimento da educadora Emília: *“... educar para muitos ainda é esse educar de ler e escrever, mas não para nós, que temos claro que a educação não é só conhecer o código da escrita mas também é ter uma visão do mundo, do todo, porque muitos de nós pensam que é assim nós somos pobres, porque Deus quer, ainda tem gente que pensa que sofre porque Deus quer e é assim... Não conseguem pensar que o que hoje somos tem por trás toda uma história. A educação tem que abrir a cabeça das pessoas para isso, para ter uma visão geral do todo que precisamos lutar, que a gente precisa lutar e buscar conseguir novos espaços, que somos cidadãos, que temos direitos, temos que buscar isso sabendo ler e escrever, que é saber analisar o momento buscando solução e ajuda no processo de pensar como nós vamos mudar e fazer a mudança.”*

O caráter de que essa educadora reveste o ato de educar redimensiona o sentido da palavra educação. Na sua fala coloca a educação numa dimensão

política, que ultrapassa o caráter de instrução. Ao dizer que *“o que hoje somos tem por trás toda uma história”* evidencia o reconhecimento da instituição “escola” como capaz de mediar o conhecimento como uma prática histórico-cultural que constitui o humano. Desse modo Emília, no papel de educadora de jovens e adultos, convoca-nos a ver e compreender a educação como um processo contínuo de construção e reconstrução que, preche de significados, explicita uma dada realidade definida pela ação de homens e mulheres, pois, conforme Freire, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.” (1979, p.30)

O educador Bernardo nos fala da proposta freireana que se legitima quando, ao dar voz aos educandos, parte do estudo da realidade e coloca o ato educativo na condição de criar e recriar significados que, permutados, resgatam *“a dignidade humana, que é também possibilitar uma educação que garante um ensino, estabelecendo a troca de conhecimento; e é certo que precisamos desenvolver uma educação voltada à realidade em que estamos inseridos, em que a terra representa vida. É uma forma de mudança porque é um valor que devemos ter sempre em mente: terra significa a esperança com a perspectiva de construir o novo, e a escola é um elemento importante porque possibilita dar formação para as pessoas, pois temos o direito de compreender o conhecimento nos apropriando do saber.”*

Ao responder o questionário sobre sua compreensão de educação, Roseli demarca a diferença entre a escola tradicional e a escola proposta pelo Movimento, mas ainda pela busca de um futuro: *“O tipo de educação e prática pedagógica do MST oferecida aos educandos é totalmente diferente da pedagogia oferecida pelas escolas tradicionais. A [escola] do MST é voltada para a nossa realidade, isto é, estuda o presente e o futuro não o presente e o passado como são as tradicionais, e isso é muito importante porque é isso que o povo precisa: de um futuro melhor.”*

Para melhor compreender o depoimento dessa educadora, retomo a concepção de educação presente em parte de texto já citado e que a define como um “processo através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se e transformando esta sociedade” (MST, 1999, p.5). Em se tomando a educação sob esse ponto de vista, é inegável a compreensão histórica, social e política que o próprio Movimento atribui a homens e mulheres: reconhece-os

constituídos no desenvolvimento de práticas histórico-culturais, posto que só a sujeitos é possível atribuir a condição de transformar ao mesmo tempo em que são transformados. Mas também é inegável a possibilidade de uma leitura parcializada, deslocando-se esse trecho do contexto que o originou: a educação, nesse sentido, seria encarada como o processo por excelência capaz de levar à transformação social.

É possível perceber, nas falas de alguns educadores, indícios de uma visão dicotomizada de sociedade e do papel transformador da educação, talvez pela descontextualização de vivências e leituras. No entanto, a dinâmica das relações que os sujeitos articulam nas trocas cotidianas com diferentes grupos e em torno do conjunto de atividades que exercem pode contribuir para a problematização de compreensões polarizadas, pois, conforme Freire (1977, p.42): “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente.”

Freire, ao trazer a questão da decodificação de uma situação existencial que se pretende com os educandos discutir, diz que a imagem codificada passa a ganhar outra significação quando é descolada do todo e toma um sentido próprio no estranhamento feito, pois em

todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalisticamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus temas geradores. (FREIRE, 1977, p.115)

Os adultos considerados analfabetos, que não dominam o sistema de escrita, mas vivem imersos na cultura letrada, vão no seu cotidiano se contaminando com os códigos característicos daquele universo. Cada sujeito, de modo particular, adentra o sistema simbólico da escrita. A singularidade que Maria atribui à escrita evidencia o sentido dado pela perspectiva freireana, que não confina a alfabetização aos códigos, mas lhe outorga a condição de mediar a leitura do mundo, que “precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2002, p.20). Nessa perspectiva, Maria não se coloca na condição de alguém que aprende ou ensina a ler e a escrever para “consumir” escritos, mas sim na condição de produtora na história que se apropria da linguagem escrita como uma possibilidade de se expressar no mundo.



Estas mãos para mim tem uma simbologia muito forte, pois marcam a luta e o trabalho de nossos companheiros e companheiras. São mãos que trabalham, produzem e colhem os frutos de nossa existência. São estas mãos de mulheres, homens e crianças que marcam a história de cada vida, de cada situação vivida pelo nosso povo. São também estas mãos fortes, saudáveis e calejadas que não têm vergonha de dizer o que pensam e o que sentem. Que têm a coragem de começar sempre, de desenhar as primeiras letras depois de muito trabalho. É com estas mãos que registramos a nossa própria história de vida e de existência neste planeta. (Maria)

A alfabetização adquire o sentido, aqui, de reconhecimento ao direito que adultos trabalhadores têm de acessar ao processo que é a alfabetização e que, como um saber construído socialmente, só tem significado porque se torna capaz de expressar necessidades, emoções e “coragem de começar” como necessidades históricas, marcadas pelas relações de seu tempo. E que toma o exercício da escrita e da fala como um instrumento de participação e autoria. Giroux, na introdução já citada, referenda a discussão acima e explicita o que seria alfabetização para Freire:

parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla. (GIROUX, 1990, p.7)

Salete, em sua fala sobre a alfabetização, traz para o cotidiano de sua turma de jovens e adultos toda a sua expectativa ao dizer da sua espera: “*Eu tirei a*

foto de um banco vazio, que representou para mim que eu estava esperando uma nova iniciativa com a Educação de Jovens e Adultos. Porque a educação não é só pensar e fazer o trabalho, devemos ter paciência em esperar para que tudo seja planejado, para que tudo possa dar certo, e chegar no ponto final terminando o analfabetismo nos acampamentos e assentamentos.”

Salete, ao explicitar o modo como compreende a educação, possibilita-nos refletir sobre a alfabetização: “como ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 2002, p.19). Nesse processo o fazer que se traduz no reproduzir o que os livros trazem não tem lugar, não se constituindo, segundo esse mesmo autor, no ato de repassar o ensino mecânico da escrita e da leitura, mas sim como ela é aqui tomada, ou seja: “A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 2002, p.19).

O modo como Bernardo aponta para sua experiência com a vida escolar explicita um ideário de educação que é fundado na realidade dos educandos e do *locus* da escola. Isto nos mostra que de fato a educação e a escola que o MST propõe são diferentes do que o educador aqui chama de escola tradicional, mas indica uma escola que, ao conectar-se com a “nossa realidade”, ou seja, do MST, corre o risco de desconectar-se da realidade social como um todo: “*Na escola do Movimento Trabalhadores Sem Terra, onde eu estudava, tínhamos uma educação que mostrava que nós estávamos no processo que ajudava a construir a escola. Quando eu fui para a cidade, numa escola tradicional, foi completamente diferente. Estudei meio ano, mas para mim não tinha graça; todo dia, quando eu chegava lá na escola – eu estudava à noite –, chegava sentava e o professor também chegava e falava...falava...abria o livro e os cadernos e só escrevia e a gente não tinha o direito de colocar a opinião do que pensava. Era uma coisa sem a ver com a realidade, mas foi uma experiência boa, deu para fazer uma comparação e ver a diferença de uma escola tradicional com a escola do Movimento Trabalhadores Sem Terra.”*

A fala desse educador, sujeito da pesquisa coaduna-se, preserva e dá continente ao que é discutido no Caderno de Educação nº8, que trata da necessária defesa de uma educação que, presente nas escolas, toma como desafio a articulação entre as necessidades sociais dos trabalhadores rurais com a realidade

urbana, no sentido do vínculo entre o conhecimento sistematizado e a realidade na qual o homem historicamente está inserido.

nesta perspectiva, uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

“O papel do educador hoje é bastante importante e não é só em sala de aula, mas também porque o educador tem que se preocupar em ensinar seus educandos a ler e a escrever, que é fundamental. Nós precisamos hoje achar forma e metodologia que garanta esse ensino, que é diferente do que as escolas tradicionais desenvolvem, mas que nós precisamos melhorar, Agora com certeza o educador se dá em todos os momentos, não só dentro da escola mas no dia a dia e na conversa com a família. E com certeza o educador é aquele que acredita no novo que é possível, se não existir a esperança nós não vamos ensinar e ter uma educação melhor.” Bernardo, em sua fala, traz a sua compreensão de educador, que transcende a relação de sala de aula no que compete à apropriação da técnica dos códigos de leitura e escrita, mas fala da busca por uma educação melhor, baseado na esperança, colocando “nós” ao referir seu desejo como desejo do Movimento.

O modo como compreende a educação vem explicitar a concepção do seu papel de educador que necessariamente passa pela vinculação com a realidade, na qual se estabelece uma troca de conhecimentos com a experiência: *“A educação hoje se dá em todos os momentos e em todos os contextos, nós precisamos fazer uma escola que garanta o ensino, que garanta a aprendizagem das crianças, das pessoas que estão envolvidas mas que também não esteja desvinculada, ela tem que estar dentro, que ela faça essa vinculação, que aí a educação vai avançar, se tiver esse conhecimento: que é uma troca de conhecimento de experiências que vai sendo construída.*

No trecho que segue, Bernardo, ao colocar que precisa crescer muito para “nós melhorarmos”, refere-se a si sem se diferenciar do Movimento, incluindo-se nesse sujeito coletivo quando atribui ao “nós” a responsabilidade da melhoria de qualidade nas condições de ensino. *“Ser escolhido pelo Movimento foi uma experiência muito importante, consegui crescer muito e com certeza tenho que*

crescer muito ainda para nós melhorarmos. E a escola está sendo a maior experiência da minha vida, porque é uma escola que possibilita um ensino de qualidade que muitas escolas hoje não possibilitam para os sujeitos.

Bernardo, ao colocar-se como aluno que estará ingressando no Curso de Pedagogia, referenda o Movimento como responsável por estar nessa condição; ao ser escolhido e preparado pelo Movimento, devolve essa oportunidade e a condição de “estudar” colocando-se junto ao Movimento, dizendo que o sentido está na esperança e na ação que busca construir um mundo melhor: *“Graças ao Movimento eu vou conseguir desenvolver e estudar e com todo esse trabalho que vamos desenvolver...com certeza nós temos muita coisa para fazer ainda, mas que só tem sentido se nós tivermos a esperança e ter um objetivo para alcançar. Com certeza este objetivo é ver um dia o mundo melhor e mais justo, porque só tem sentido a gente estudar e compreender, conhecer se nós queremos alguma coisa, e essa coisa tem que ser uma coisa que ajuda as pessoas no desenvolvimento, na família e na sociedade.”* Esta fala de um educador mostra a concretização do ideário no qual a educação do MST se constituiu:

na perspectiva de construir a hegemonia do projeto político das classes trabalhadoras, visando através de cada prática, em última instância, ao fortalecimento do poder popular e à formação de militantes para as organizações de trabalhadores, a começar pelo próprio MST. Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores. (MST, 1999, p.6)

4.3 As significações trazidas por homens e mulheres

Ao analisar separadamente as fotos tomadas pelos homens e as que foram tomadas pelas mulheres, verifiquei que havia uma recorrência de informações diferenciando os educadores em dois grupos, um grupo masculino e um grupo feminino, compostos respectivamente por 10 educadores e 10 educadoras.

Dada a contundência com que isto apareceu, considero necessário fazer este recorte, apontando algumas questões referentes a gênero, assim como faz-se necessário explicitar a compreensão de gênero que norteará meu olhar de pesquisadora. Tomo a compreensão de Grossi (1992), que assim se manifesta sobre a temática:

Falar em gênero é portanto pensar não em homens e mulheres biologicamente diferenciados mas em masculino e feminino como constituídos a partir das “relações sociais fundadas nas diferenças entre os sexos”, diferenças lentamente construídas e hierarquicamente determinadas. (GROSSI, 1992, p.257)

Com essa compreensão e a partir da divisão das informações produzidas por homens e mulheres, com idades que variam de 16 a 47 anos, observei a iminência de uma subdivisão, pois tanto o grupo de homens é composto por homens pais e não pais, como o de mulheres constitui-se por mães e não mães. No grupo de 10 homens, tem-se 5 pais e 5 não pais. Já no grupo das 10 mulheres, que no total tiraram 36 fotografias, tem-se 8 mães. O sub-grupo de mulheres formado pelas mães tem entre 22 e 47 anos e fez 29 tomadas fotográficas, sendo que 7 delas fizeram referência a seus filhos ou a crianças em seus depoimentos, questionários ou ainda na significação atribuída aos seus registros fotográficos.

Vemos, portanto, que nesse universo etário representativo das mulheres tem-se dois subgrupos, sendo um deles composto por 2 educadoras que não têm filhos, Vera (18) e Roseli (16), e que registraram fotograficamente 7 imagens. No momento da pesquisa, elas vivem o papel de filhas morando na casa de seus pais, e não trazem em suas informações qualquer alusão a crianças, mas sim ao seu trabalho como educadoras, ou a seu próprio futuro, aqui representado por um texto imagético de cada uma das educadoras:



Essa foto representa o trabalho feito dentro da sala de aula, pelos alunos, contando a história da vida de cada um. (Vera)



Amplio também meu trabalho com uma foto tirada pelo meu pai. Essa foto representa muito o meu trabalho, o meu sonho, e se Deus quiser, o meu futuro. Essa foto retrata uma escola, a mesma para a qual quero dedicar a minha vida. A ela e a todos que precisarem.
(Roseli)

O outro sub-grupo é composto por 8 educadoras que de um universo de possibilidades de registros fotográficos, tinha no final da coleta de informações 29 registros fotográficos, sendo que 16 deles tematizaram o universo infantil, enquadrando na imagem filhos seus ou não. A diferença nos registros do cotidiano feito por essas mulheres num espaço que não é o doméstico, mas sim o do seu trabalho, explicita o quanto é forte esse papel de mãe. Assumindo naturalmente essas tarefas, a educadora Aparecida, ao atribuir significação à sua foto, anuncia pela linguagem escrita o que a lembrança pela imagem lhe traz registrando “*o quanto se torna difícil estudar com a presença dos filhos pequenos*”. No entanto, mesmo relatando seu desconforto em estar dividida nos dois papéis, não delega sua função de mãe ao seu companheiro, tampouco o responsabiliza ou o culpa por não poder cumprir seus compromissos de educadora. Existe a queixa, mas assumida como sua impossibilidade de dar conta das tarefas, e em nenhum momento foi cogitada a possibilidade de divisão da responsabilidade materna e paterna. O papel de mãe, assim internalizado e naturalizado, mostra por um lado que a preocupação e a ação em torno da questão dos filhos é da mãe, e por outro, que família e filhos

constituem-se uma unidade indivisível do papel de educadora, representando apenas uma das dimensões do seu cotidiano feminino.

Dentre as imagens registradas por esse grupo, as fotos na seqüência ilustram a problematização apontada, que mostrando um mundo onde a preocupação com a manutenção do cotidiano perpassa o papel de educadoras:



A beleza das mães poderem amamentar nossos Sem Terrinhas. A nossa história começa cedo, marcando nosso espaço e germinando sonhos de vida melhor. (Maria)



Esta foto faz lembrar da ciranda e dos momentos em que as crianças brincavam. É o lugar em que os Sem-terrinha se encontravam para juntos cantar. Isso me chamou muito a atenção e eu fiquei agradecida pelas cirandeiras, por terem suprido todas as necessidades da minha filha, enquanto eu estudava. (Salette)

Mesmo tendo vivenciado em todo o tempo da coleta de informações desta pesquisa, junto ao grupo de educadoras e educadores pesquisado, situações diárias nas quais as mulheres assumiam todas as funções reconhecidamente maternas, Aparecida foi a única das educadoras desse sub-grupo que, em suas informações, apontou a questão da multiplicidade e dos desdobramentos das suas várias funções, aqui analisadas no que diz respeito ao ser mãe e educadora. Em suas narrativas escritas ou imagéticas, Aparecida traz seu papel de mãe – que amamenta, banha, ou que diferencia o choro de seu filho em meio a outros barulhos, que tem, enfim, a responsabilidade de zelar e manter a vida dos filhos –, como um empecilho, pois por vezes se mostra como impeditivo ao seu processo de escolarização ou de qualificação do seu trabalho. Ela assim o fotografou, atribuindo-lhe o significado que segue:



Esta foto faz com que eu me recorde o quanto que se torna difícil estudar com a presença dos filhos pequenos. Por isso tudo é que eu não consegui acompanhar todo o curso lá em Fraiburgo, pois quando não tinha ciranda eu mesma cuidei dele (Aparecida)

Numa das visitas de acompanhamento pedagógico, que ocorreu aproximadamente em torno de seis meses depois do registro acima colocado, ao ser solicitado que fotografasse o que lhe fosse mais significativo naquele momento e naquele espaço, Aparecida voltou a registrar o envolvimento de mães com seus filhos. Essas mães, suas educandas, assim como ela levam seus filhos às suas atividades cotidianas. No entanto Aparecida, ao atribuir significado a sua própria foto, coloca suas educandas num lugar de diferenciado reconhecimento, que transcende a condição da relação educando/educador, olhando-as a partir do que as torna próximas, educadora e educandas partilhando o papel de mães. Atribui-lhes, desse modo, um sentido de quem cumpre um papel biologicamente instituído, que se desdobra e circunscreve suas atividades cotidianas em todas as funções que executam, não estabelecendo nessa relação uma postura problematizadora, mas sim de quem executa um destino que é inerente ao fato de ser mulher. O texto imagético que segue exemplifica o que foi abordado:



Eu admiro a vontade e a garra delas para aprender porque elas enfrentam muitas dificuldades para vir nos encontros de EJA. Elas não têm com quem deixar os filhos, mesmo assim não deixam de participar e é isso que me deixa mais animada de seguir como educadora. (Aparecida)

Já no sub-grupo dos homens, com faixa etária que varia entre 21 e 33 anos, que totalizou ao final desta pesquisa 28 fotografias com as devidas atribuições, em contraposição ao grupo de educadoras, a temática dos filhos e ou de crianças não se fez presente em nenhuma das informações prestadas. Suas temáticas variaram em torno da luta pela terra, dos rituais próprios ao Movimento, assim como do seu papel como educadores, focado como um trabalho a ser executado. As imagens registradas por Carlos, assim como a significação a ela atribuída, é ilustrativa das 28 tomadas fotográficas:



Esta foto representa o meu trabalho no Assentamento. As cadeiras e as pastas representam o meu trabalho como monitor no assentamento, onde nos trabalhamos nas casas e usamos as pastas e as cadeiras para trabalhar. (Carlos)

Essas reflexões remetem a outras imagens de mulheres, que as próprias educadoras pesquisadas construíram durante a coleta de informações, na forma que trago a seguir. A sala onde eram desenvolvidas as atividades pedagógicas do dia foi transformada, numa das noites, em sala de “cinema” onde assistimos dois filmes: “Kiriku e a feiticeira⁴¹” e “Terra para Rose⁴²”.

Assistir a esse documentário fez parte da minha iniciação como pesquisadora naquele contexto, pois além de ser minha primeira semana de contato com o grupo, foi também a primeira vez em que assisti ao filme⁴³. Depois da sessão todos se dirigiram aos seus alojamentos, onde os comentários sobre os acontecimentos do dia sempre aconteciam. Os comentários sobre o filme iniciaram-se entrecortados pela rodada de chimarrão, assim como pelas trocas de fralda, amamentação e choro dos filhos pequenos que solicitavam a atenção das mães. As tarefas noturnas que as mulheres estavam cumprindo suscitaram os comentários

⁴¹ Kiriku e a feiticeira, do diretor Michel Ocelot/1998, com a duração de 71 mim.

⁴² Produzido em, 1987. Produção executiva Tetê Moraes; Direção de produção Hilton Kaufmann; Roteiro/texto Jose Joffily e Tetê Moraes. Duração 1h:21.

⁴³ O filme foi passado em vídeo na noite de 06/12/2001, como parte da programação da 1ª Capacitação Pedagógica, realizada de 04 a 09/12/2001 em Fraiburgo, S.C.

sobre a vida de Rose, estes giravam em torno da qualificação dos *feitos* de Rose, ou de como o fato de ter que estudar de dia e cuidar dos filhos à noite não lhes trazia nenhum sacrifício ou incômodo. Somente uma das educadoras (Aparecida) comentou sobre ser difícil estudar com os filhos junto, as demais não discutiram ou tampouco questionaram a sua própria situação. De modo geral os comentários foram tecidos no sentido do reconhecimento dos atos heróicos de Rose e de como uma mulher contribuiu para o *engrandecimento* do Movimento.

Nesse sentido, e pela vivência com essas mulheres, trago algumas “imagens” do vídeo “Terra para Rose”, para à discussão esboçada em torno das significações de educação, sempre circunscritas a um determinado tempo histórico cultural e constituídas no cotidiano das educadoras, mães, mulheres sujeitos desta pesquisa. A possibilidade de intercambiar essas imagens se justifica ainda na medida em que o filme como um todo, e em especial a fala das acampadas, particularmente aquelas recortadas, agrega-se ao debate suscitado pela educadora Aparecida e o amplia. Esta, com seu comentário no alojamento e ao atribuir às suas imagens significados diferenciados dos apresentados pelas demais educadoras, instigou-me a buscar em outras imagens possíveis similitudes que me colocaram frente a aproximações da compreensão de gênero. Assim ficaram ainda mais demarcadas as diferenças dos significados presentes no imaginário de Aparecida em relação aos que foram atribuídos por Emília, Salete, Clara, Maria, Isabela, Alícia e a própria Rose, personagem-título do documentário em pauta.

A personagem caracteriza-se como uma mulher que luta incessantemente junto ao MST pelo direito à terra, tendo e sendo ao mesmo tempo mãe de dois filhos, motivo pelo qual deve-se aqui sua inclusão.

A cena de abertura mostra em primeiro plano uma terra seca e batida, própria de estradas sem revestimento asfáltico, sendo a primeira tomada da câmera a imagem de vários pés, que pelo seu movimento e estado identificam um grupo de pessoas adultas numa caminhada. No momento em que a câmara tira o seu foco do chão e vai mostrando as pessoas de corpo inteiro, vê-se em primeiro plano um grupo de quatro mulheres e um homem. Entre as quatro mulheres está Rose, personagem-título do documentário, que caminha carregando ao colo seu filho mais novo de aproximadamente 6 meses.

A primeira fala de Rose no documentário ocorreu às 8h58 e entra no vídeo juntamente com uma demorada tomada da imagem de uma criança. A narrativa de

Rose, que é construída em torno das dificuldades de sobrevivência e moradia, explicita seu papel de mãe daquela criança que, sentada ao seu lado, aparenta ter aproximadamente 5 anos. Nesse documentário sucedem-se imagens e falas que relatam e revelam a luta e a peregrinação de 1.500 famílias, iniciada em outubro de 1985, pela desapropriação das terras improdutivas da fazenda Anoni no estado do Rio Grande do Sul. O vídeo traz o cotidiano do acampamento onde aproximadamente 8.000 pessoas viveram por mais de 1 ano, quando a fazenda foi liberada como área de acampamento para 300 famílias.

Nesse espaço de tempo inúmeros registros videográficos foram feitos: caminhadas; assembléias; reuniões religiosas; homens serrando e cortando lenha e carregando água, assim como mulheres lavando, costurando e cozinhando. No entanto e prioritariamente estão as mulheres preocupando-se com a alimentação, educação e lazer das crianças e ocupando-se nessas tarefas. Em meio às tentativas do MST em sensibilizar o Governo para as questões da reforma Agrária e pela desapropriação da fazenda Anoni, foi organizada uma caminhada de 28 dias, quando percorreram 512 km da fazenda até Porto Alegre; nela vêem-se mulheres que agregam às suas funções de militantes a amamentação e o zelo por seus filhos.

Numa das inúmeras tomadas em que Rose aparece no, está sentada com seu companheiro no gramado de uma praça pública da capital gaúcha, com o filho de aproximadamente 6 meses ao colo, tendo ao seu lado direito a filha de provavelmente 5 anos dando um depoimento que ilustra o sentido que ela deu a sua vivência na caminhada: *“se fosse para mim fazer de novo eu faria, eu ia até Brasília a pé, se fosse preciso, nesta luta pela terra.”*

O depoimento a seguir é de uma entre tantas mulheres anônimas que ficaram no acampamento em função dos filhos; traz-nos a vivência materna que fala com resignação da impossibilidade de ir à caminhada: *“fiquei muito emocionada de ver eles caminhando e a gente não poder ir junto porque tem as crianças pequenas. E como que a gente ia com criança daqui até lá no colo?”*

Refletindo sobre as imagens da Rose e das outras mulheres/mães no documentário, identifico a evidente proximidade entre o processo que ele apresenta, incluindo-se as falas e a temática das imagens tomadas fotograficamente por Aparecida e pelas outras educadoras nesta pesquisa.

Rose, assim como as demais educadoras desta pesquisa, ocupa-se naturalmente de seus filhos. Essa relação naturalizada e naturalizante em relação ao

recorte específico aqui colocado leva necessariamente à problematização de como a questão do gênero⁴⁴ constitui e é constituída historicamente pelo discurso circulante em torno das diferenças entre sexos. Essa questão é aqui compreendida, a partir de Scott, como

um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar. Ela é antes uma estrutura social movente, que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos. (Grossi, 1998, p.115)

A partir dessa reflexão pode-se compreender que é o gênero que constrói o sentido da realidade biológica. Essa inscrição biológica como possibilidade corporal da mulher gerar um filho não é o que a faz ser mãe; é o discurso que se constrói sobre o corpo da mulher que a faz ser não só a mãe que gera, mas a mãe que se preocupa e ocupa-se com o filho. Essa compreensão ocorre, como disse Scott acima, numa dimensão social que, por ser constituída relacionalmente, é puro movimento, o que indica a possibilidade de proporcionar a produção de outros sentidos/significados que, por sua vez, podem alterar o modo até então apropriado e vivido de ser homem e de ser mulher. A educadora Aparecida mostra essa possibilidade de revolver o que está posto, naquele espaço e tempo, sobre gênero, construindo outros sentidos ao expor o modo como significou sua vivência cotidiana de educadora no que diz respeito às formas de lidar com seus filhos.

Num dos encontros de escolarização que ocorreram em Florianópolis, Aparecida e as outras mães trouxeram seus filhos, que ficariam sob a guarda da ciranda⁴⁵ enquanto as mães estariam tendo a média de 10h. aula/dia, num total de 8 dias. Por não ter sido a ciranda devidamente organizada, tentou-se a continuidade das aulas por 2 dias, com as mães tomando conta ou muito preocupada com seus filhos. Isto inviabilizou o encontro, pois as mães e professores estavam desconfortáveis em suas atribuições e tarefas. Durante o diálogo com as mães, Aparecida percebeu que poderia ter deixado os filhos (uma menina de 11 anos, que ela havia trazido para cuidar do seu filho mais novo, então com 2 anos e meio) em

⁴⁴ Esta questão é aqui apenas apontada para dar suporte à discussão que se levanta-se neste momento. Este tema é exaustivamente tratado por Louro (1997); Scott (1990); Saffioti (1994); Pavan (1998) e Melo (2001), entre outros.

⁴⁵ No MST as cirandas infantis são espaços que devem ser organizados em todos os eventos, instâncias e ocasiões em que estiverem presentes crianças de 0 a 6 anos.

casa, sendo cuidados pelo pai e pelas vizinhas. No último encontro de escolarização, Aparecida, por ter deixado seus filhos em casa, comentou: *“É difícil ficar sem eles, eu fico com muita saudade; à noite sinto mais, demoro para dormir pensando como eles estão, mas sei que o pai cuida direitinho e é melhor para eles, eles cansam menos e eu também posso estudar. Também de noite tem tanta lição para fazer que se eles estivessem aqui eu nem ia atender eles direito e nem ia estudar. Assim é melhor!!!”*

A partir do que Louro (1997), discute pode-se compreender que esta temática veio a tornar visível a mulher não só como sujeito inscrito na ordem relacional mas também como sujeito constituído e constituinte da história. Os discursos que a constituíram e a constituem como a “rainha do lar” são problematizados lentamente e desestabilizados em pequenas ações e discursos, como o de Aparecida, que se contrapõem, ainda que debilmente, à naturalização do papel feminino.

No recorte da pesquisa e pelas imagens aqui trazidas, vê-se nas mulheres (aqui representadas por Rose, Aparecida, Nita, Clara, Emília, Roseli, Alícia, Isabela, Maria e Salete) a possibilidade de estar em funções que as tornam visíveis, porém continuam coladas às rotinas dos trabalhos domésticos, que se desdobram “naturalmente” para o papel de mãe.

No documentário, Rose carrega seus filhos sem nenhum desconforto por todos os espaços em que circula, assim como a maioria das educadoras desta pesquisa. Aparecida faz o papel daquela que timidamente problematiza a temática, pois, segundo Louro (1997, p.21), sabe-se que

não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

O MST, preocupado com a questão de gênero, criou um setor específico de estudos e trabalhos para essa temática. A discussão que o MST propõe inicia-se no sentido de buscar no universo humano a problematização do feminino e do masculino. O Movimento situa sua preocupação em possibilitar a ampliação de participação da mulher nas várias instâncias de trabalho, tomando como base para discussão as relações de poder, explicitando uma ação que mostra preocupação em ter um número maior de mulheres em posição de poder. No entanto, a discussão teórica, embora pontue e proponha a questão não dá conta das relações

historicamente construídas, e traz em si o desconforto da temática para os seus militantes. É nesse sentido que, ao trazer essa discussão para as pautas de debate, o MST inova e assume a urgência desse tema ao reconhecer textualmente:

Na luta de classe e gênero a mulher encontra-se numa situação de desigualdade, realizando uma dupla ou tripla jornada de trabalho. No MST isso não é diferente, a mulher se dedica ao trabalho na produção e militância e ainda assume a maior parte ou todo o trabalho doméstico. E na maioria das vezes não recebe nada pelo seu trabalho e não participa das decisões políticas e econômicas. (MST, 2001, p.46)

No entanto, e apesar do avanço em reconhecer as diferenças, garantir a igualdade social e pessoal entre homens e mulheres, articular formas de liberar a mulher para outros espaços sociais, propõe a substituição da função da mãe pelas cirandas. Isso é claramente mostrado ao apontar os objetivos específicos do setor de gênero, apontando em seu texto as reivindicações como femininas, como se esse fosse um problema a ser resolvido para as mães e por solicitações destas, assim colocadas no sétimo e último item das proposições:

Incluir as reivindicações femininas na pauta do MST, como por exemplo: ciranda e educação infantil, reconhecimento da profissão de trabalhadora rural através do cadastro, políticas de saúde específicas para a mulher e a família rural. (MST, 2001, p.148)

A responsabilidade feminina assim polarizada legítima e confirma o lugar da mulher já vivenciado pelas educadoras/mães nesta pesquisa e explicitado pela educadora Aparecida, que numa das suas manifestações escritas diz: *"Eu não consegui acompanhar todo o curso lá em Fraiburgo pois quando não tinha ciranda eu mesma cuidei dele"*. É coerente com o que se coloca como essencial para criar condições de participação da mulher, apresentado como um dos primeiros itens dentro da discussão "Como transformar as relações de gênero no MST":

Garantir cirandas infantis itinerantes nos cursos, eventos e nas reuniões das instâncias nacionais, estaduais, regionais e locais: cirandas permanentes nos acampamentos e assentamentos para que os filhos não sejam motivo de impedimento da participação de mulheres em atividades de formação e no trabalho cotidiano. (MST, 2001, p.151)

Tendo como suporte toda a discussão e reflexão sobre gênero como sendo "uma questão sócio-cultural construída e consolidada ao longo da história" (MST, 2001, p.150), observa-se que a busca das "cirandas permanentes" para as instâncias de trabalho e estudo mostra-se como possibilidade de legitimação e desdobramento em substituição a uma tarefa reconhecidamente materna, e não

como problematização ou mesmo divisão da tarefa com os companheiros e pais dos filhos das mulheres vinculadas ao Movimento.

Compreendendo então gênero não como um conceito fechado, pois ele está posto exatamente para problematizar o próprio movimento de construção que as relações sociais produzem, é possível considerar que a circulação do debate sobre a questão de gênero instaurada pelo MST produza significativas alterações de sentidos e significados, como foi anunciado e descrito com e por Aparecida: mesmo que entre parênteses, o texto sobre “Linhas Políticas de Gênero”, em seu 6º item, amplia a necessidade da ciranda para atendimento da família (homem e mulher), não mais somente das mães. Vejamos como é apresentado na íntegra: “Garantir que em todas as atividades do MST, de todos os setores e instâncias, tenha ciranda infantil para possibilitar a efetiva participação da família (homem e mulher)” (MST, 2001, p.152).

Esse movimento, que por vezes parece contraditório, guarda em si a possibilidade de alteração dos discursos que tramam e constituem o humano em suas relações. Podemos nele observar pequenos movimentos que rompem e mostram como possíveis a construção de outros sentidos e significados.

Paulo, um educador sujeito desta pesquisa que é pai, nos mostra essa possibilidade ao levar o seu filho para um dos encontros de Capacitação que ocorreu na cidade de Fraiburgo em Santa Catarina. Júnior, de 5 anos, ficou junto a seu pai durante o tempo das atividades desenvolvidas; ocupava silenciosamente uma cadeira, por vezes ao lado, por vezes atrás do pai. Paulo solicitou à coordenação papel, canetas hidrocor e lápis de cor, com os quais Júnior passava seu tempo, sem fazer qualquer solicitação que chamasse a atenção do grupo todo. Quando lhe perguntei se não gostaria de deixar Júnior na ciranda que estava atendendo outras crianças, Paulo respondeu: “*Não, não precisa, ele não me atrapalha e pode ficar aqui comigo.*” Paulo supervisionava e participava de todas as atividades que Júnior desenvolvia, quais sejam: o banho, as refeições, a hora de dormir, a escovação dos dentes, numa relação de quem cumpre tarefas já incorporadas a um cotidiano. A comunicação entre pai e filho dava-se essencialmente pelos olhares que se entrecruzavam, por sinais ou por cochichos que culminavam com discretos movimentos de cabeça que indicavam acordos e ou desacordos que, pelo que observei, nunca foram refutados pelo filho.

A partir do que Grossi (1985) discute em seu texto, que versa sobre a condição da mulher na educação, pode-se depreender que o papel dos homens e da própria família ao longo da história vem se transformando. A atitude de Paulo pode ser um indicativo desta transformação. No entanto, tomada pelo papel de pesquisadora, não poderia deixar de perguntar: e se Júnior fosse menina, teria ido com o pai, ou teria ficado com sua mãe em casa⁴⁶?

4.4 Tecendo a prática pedagógica: tema gerador e mística

No recorte proposto por esta pesquisa, a recorrência de dois diferentes temas mostraram-se singularmente como importantes para os educadores/as sujeitos desta investigação, ao traduzirem em imagens, textos e depoimentos as significações de docência que são constituintes da função de educadores/as que ora exercem em seus assentamentos e acampamentos. Esses dois temas são: a mística e o tema gerador.

A mística, é um dos eventos mais enfatizados no Movimento, encontrando-se na pauta de todos os eventos em que participam não só integrantes do Movimento, mas também visitantes ou convidados.

A outra questão é a escolha do tema gerador que, revestido pelo mesmo grau de importância que a mística, ocorre em ambientes mais restritos, em sala de aula (ou, como já descrito, “no lugar de dar aulas”). É da ordem da prática pedagógica dos educadores/as do Movimento.

Dada a significação que é atribuída à especificidade de cada um desses dois elementos e que os aproxima, trago-os juntos neste mesmo item, pois, vivenciados dentro e fora do espaço “de dar aulas”, são constituintes e constituídos dos significados que os sujeitos atribuem à sua ação pedagógica e que reafirmam a unidade do Movimento na “luta pela terra e pela reforma agrária” (STEDILE, 1999, p.43).

O tema gerador, desenvolvido sempre a partir da realidade dos assentamentos e acampamentos de educandos e educadores, resguarda a unidade que os identifica como trabalhadores sem terra, na mesma proporção em que

⁴⁶ Esta questão demanda respostas que fogem ao objetivo desta pesquisa.

possibilita refletir sobre seu cotidiano, buscando na vida concreta os elementos do trabalho pedagógico. Essa mesma unidade é tematizada nas místicas, que em rituais criados e recriados a cada evento no MST, representam a realidade vivida e a realidade buscada pelo coletivo, pois, nas palavras de Stedile (1999, p.131), “as pessoas têm de ter o sentimento voltado para algum projeto.”

No entanto, para fins de organização do texto tratarei, inicialmente do tema gerador e, na seqüência da mística.

4.4.1 – Sobre o tema gerador

Eu não sabia nem por onde começar, fiz a 8ª série há muito tempo, aí eu me perguntava...mas eu vou ensinar o quê para eles, se eu nem sei por onde começar? E aí eu perguntava para meus companheiros: como é que começa? Porque tem aquele dizer: se você saber começar você segue em frente, agora se você não sabe começar nem inicia, faz uma coisa mal feita. Mas aí reuni o pessoal e eles me disseram o que eles queriam aprender. (Sérgio)

Este depoimento reflete a preocupação maior desse educador: “*não sabia nem por onde começar*” nos remete a questões da formação e composição do grupo de educadores/as, já discutidas neste trabalho, assim como também aponta para o tema gerador como a alternativa possível para que esses homens e mulheres desenvolvam sua prática educativa, ou melhor dizendo, desempenhem a sua função.

A sustentação teoria/prática, propiciada pelas capacitações pedagógicas que alimentam o exercício da docência e marcam uma busca constante de respostas à pergunta “*mas eu vou ensinar o quê para eles?*”, é explicitada por esse mesmo educador ao registrar suas observações sobre uma das capacitações: “*da forma que explicavam nas palestras a gente conseguia aprender muitas praticas para aplicar em sala de aula*”.

No entanto, sabemos que isso por si só não dá conta das solicitações de uma escolarização, pois vivemos numa sociedade marcada pela desigualdade entre diferentes grupos sociais. Recentes dados do IBGE⁴⁷ revelam uma realidade que

⁴⁷ Conforme Jornal Folha de São Paulo de 03/12/2003.

impede 10,4 milhões de brasileiros de estarem na escola, ou ainda, que dos que conseguiram ter acesso à escola 63,2% não terminaram o ensino fundamental.

Sérgio é um dos brasileiros que fazem parte dos 12,8% que terminaram o ensino fundamental⁴⁸ e que, mesmo sem saber *”por onde começar”*, começou pelo *“que eles queriam aprender”*, que no seu caso e do seu grupo de educandos foi o tema gerador *“Agrotóxico”*.

A Alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto concepção e ação organizativa do aprendizado, sustenta seu trabalho no MST basicamente na pedagogia do educador Paulo Freire, principalmente ao se utilizar dos temas geradores em sua metodologia.

O tema gerador como elemento constitutivo do cotidiano pedagógico de educadores/as de jovens e adultos guarda em si duas questões. Uma delas diz respeito aos encaminhamentos e produções teóricas do próprio Movimento que, ao assumir seu *“método de ensino através de temas geradores”* (MST, 1999, p.14), não deixa de explicitar uma preocupação ao perceber que *“em algumas práticas temos simplificado demais o entendimento do que seja esta tal de realidade”* (idem, p.13). O que de certo modo já aponta para uma preocupação com o uso do tema gerador. A outra questão é o modo como isso é apropriado pelos educadores/as e chega à EJA, cujos professores, como já visto sem a devida formação, conseguem iniciar na escrita e na leitura um terço⁴⁹ da população da área rural que nunca teve acesso à escola.

Freire, em seus trabalhos, sempre reconheceu que o ato pedagógico não se restringe à mera transferência de conhecimentos, mas é também prática de liberdade, *“que só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica* (FREIRE, 1977, p.1).

Nesse sentido é que a concepção do MST e a freireana se aproximam e o Movimento assume um *“profundo reconhecimento pela inspiração fecunda que a obra e o testemunho de vida de Paulo Freire representam para o trabalho de educação desenvolvido pelo MST”* (CALDART, 1977, p.179).

A educação, para o MST, tem como condição básica sua identificação como prática política na *“medida em que se insere dentro de um projeto de transformação*

⁴⁸ Conforme Jornal Folha de São Paulo de 03/12/2003.

⁴⁹ Conforme Jornal folha de São Paulo de 03/12/2003

ou de conservação social” (MST,1999, p.17). Por conta dessa compreensão busca organicamente articular teoria e prática. Essa articulação é tomada como condição para a transformação da realidade na qual se produz conhecimento, que é “uma das dimensões do processo educativo” (idem, p.13).

Nesse sentido a metodologia de alfabetização disseminada por Paulo Freire, ao tomar a realidade como base para os processos de ensinar e aprender, dá suporte ao MST que, através de uma proposta educativa que se vale dos temas geradores, visa propiciar aos trabalhadores rurais que se apropriem da sua realidade. Nesse sentido,

implica necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1977, p.102)

Compreendendo que o conhecimento escolar sistematizado é produzido socialmente e que, portanto, está vinculado politicamente a uma compreensão de educação, o MST distancia sua proposta pedagógica daquela que privilegia a transmissão de conteúdos como seu pressuposto básico. Ao problematizar a transmissão de conteúdos como parte “mais importante do processo educativo” (MST, 1999, p.13), o MST retoma a discussão e a crítica ao distanciamento entre a realidade dos alunos e os conteúdos trabalhados; assim como à concepção vigente nas escolas de que é pelo domínio teórico que se dá a “demonstração de que a pessoa está sendo bem educada”. E em contrapartida coloca a realidade dos assentados como condição primeira para a produção de conhecimentos, pois é somente tendo a realidade como referência que se pode transformá-la. Realidade esta que é assim entendida pelo MST:

A realidade é o mundo! É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares e milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento. (MST, 1999, p.13)

Conforme seus princípios pedagógicos, o MST considera os conteúdos como “instrumentos” e síntese dos conhecimentos, que por sua origem “livresca” são dicotomizados da realidade. Ao colocar a realidade como suporte e base para a atuação de seus educadores, propõe que as questões advindas da realidade sejam priorizadas como as que geram a necessidade de aprender. De fato, ainda é

possível encontrar nas escolas, tanto da área urbana quanto rural, cartilhas em que “a Eva viu a uva”, ou mesmo livros que falam de um Brasil que foi “descoberto”, dando mostras de ilegitimidade aos povos que aqui habitavam. No entanto, a realidade é mais do que estabelecer contrapontos, e, a partir disso corre-se o risco de adotar uma posição maniqueísta, de velar a realidade e o conhecimento produzido que, de outras formas e em outros livros, geram significações constituídas na dinamicidade das interações.

Bernardo, ao relatar sua vivência de educando, agora no papel de educador, traz para o cotidiano escolar uma mostra da discussão iniciada: *“Quando eu fui estudar na cidade, numa escola tradicional, foi completamente diferente. Estudei meio ano, mas para mim não tinha graça. Todo dia quando eu chegava lá na escola (eu estudava à noite), chegava, sentava e o professor também chegava e falava...falava, abria o livro e os cadernos e só escrevia no quadro, a gente não tinha o direito de colocar a opinião sobre o que pensava, era uma coisa sem a ver com a realidade.”* (Bernardo).

A realidade a que se refere o educador vem marcada pela singularidade da reação de cada um às condições que o contexto impõe. Essa singularidade, por sua vez, explicita os sentidos que cada sujeito vai atribuindo à sua existência e, no caso em tela, evidencia o distanciamento entre o discurso do conhecimento sistematizado, concretizado na ação do professor, e a prática posta na escola por um cotidiano que naquele espaço é negligenciado. No entanto, apesar de explicitamente negar tudo o que “leva à coreografia e ao tédio em salas de aulas” (MST, 1999, p.14), a prática a que se refere o educador também é uma prática utilizada pelo próprio Movimento nos seus encontros, quando é possível verificar longas falas sobre a análise de conjuntura⁵⁰, ou mesmo aulas expositivas sobre agrotóxicos⁵¹. O que pode estar indicando que o ato de negar um fazer “escolarizado” não necessariamente qualifica outra prática simplesmente porque é do Movimento ou mesmo que o reprimir o que está posto seja por si só impedimento de aprendizagem, pois em alguns momentos se faz necessário e é educativo o exercício da escuta em qualquer tipo de organização grupal.

⁵⁰ Todas as capacitações pedagógicas que acompanhei durante a pesquisa, iniciavam-se com uma mística seguida de uma análise de conjuntura. Essa análise é normalmente feita por uma liderança do Movimento e é construída em torno das questões políticas nacionais emergentes naquele momento.

⁵¹ Nas capacitações de setembro/2002 em Florianópolis e de março/2003 em Fraiburgo, S.C.

Referendado por vivências como as do educador Bernardo e baseado na reflexão de que é na realidade que se encontram seus princípios de ensino foi que, conforme colocado no Caderno de Educação nº 8,

surgiu o chamado “método de ensino através de temas geradores”, que são justamente questões extraídas da realidade, seja a mais próxima ou atual, seja a mais distante no tempo e no espaço, em torno das quais se passa a desenvolver uma determinada unidade de estudos, integrando conteúdos, didáticos e práticas concretas dos educandos (MST, 1999, p.14).

As críticas do MST às escolas tradicionais passam por uma negação dos padrões estabelecidos pelo “sistema”, que se organiza para trabalhar para a “burguesia” e não para o povo. Nessa crítica está presente a indignação pela exclusão das populações marginalizadas da escola, o que é um fato: basta vermos as estatísticas citadas anteriormente. Porém, a crítica por vezes parece deslocada do foco central dessa exclusão, que no meu ponto de vista está na organização das políticas públicas no país, incluída a educação.

No entanto a crítica maior fica centrada na organização do conhecimento e nos procedimentos didáticos utilizados pelas escolas. Então se critica o “jeito” de se organizar, como fala Bernardo ao relatar sua experiência na escola “tradicional”. A sua fala dá margem para se pensar nas condições da escola noturna, em como é difícil para o aluno que trabalhou o dia todo sentar e ouvir o professor. Essa deve ser a realidade da maioria dos brasileiros que perfazem os 16,3% que conseguem concluir o ensino médio. A foto abaixo ilustra o modo como essa realidade foi significada imagetivamente por Roseli:



A foto escolhida representa o tipo de educação e prática pedagógica do MST oferecida para os educandos, que é totalmente diferente da pedagogia oferecida pelas escolas tradicionais.

A do MST é voltada para a nossa realidade, isto é, estuda o presente e o futuro, não o presente e o passado, como são as tradicionais, e isso é muito importante porque é isso que o povo precisa, de um futuro melhor. (Roseli)

Para o Movimento a metodologia adequada é aquela que tem como ponto de partida a realidade do educando que deve, nos espaços educativos, estar em permanente e indissociável relação da teoria com a prática. Perante isso, é contraditório expressar o entendimento da realidade como um tempo “presente”, descolado, com um passado que é negado. Pois desse modo nega-se a historicidade que constitui o ser humano, que por sua vez advém do passado, este o próprio elemento fundante e no qual o futuro é historicamente regulado e produzido.

Negar o passado é negar a compreensão da condição histórica de homens e mulheres; é negar a possibilidade de tornar-se humano compartilhando processos que perpassam as relações sociais também nas escolas tradicionais. Será este o modo de se concretizar o que se propõe a educação no Movimento, que conforme o Caderno de Educação nº 8 (MST, 1999, p.9), é "ajudar na construção do novo homem e da nova mulher"? Se o novo prescindir do já existente, em que bases se reconhece a constituição humana? Reconhecendo que é o processo de tornar-se humano que "faz do homem o artífice de si mesmo" (PINO, 2000, p.51), posto que cada "história pessoal, sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana" (ibid., p.51) que se humaniza na singularização das interações sociais. Com essas palavras o autor nos remete à compreensão de que a constituição do humano não se elabora apenas numa dada realidade restrita, quer seja em assentamento ou em cidade; para tanto, faz-se necessário estabelecer outras relações, outras trocas nas quais sentidos e significados circulem e possam ser problematizados em diferentes espaços, inclusive escolas, tanto as "tradicionais" quanto "as do MST", onde diferentes sujeitos e diferentes histórias de vida fazem e são a história. Contudo, o próprio Movimento restringe essa compreensão quando direciona e enclausura na realidade a condição de existência do conhecimento, assim como sua própria análise, que é assim explicitada:

partir da realidade próxima é um jeito ou um método pedagógico para chegar ao conhecimento da realidade mais ampla, o que por sua vez deverá se reverter na capacidade de análise e de intervenção nas situações-problemas que vão aparecendo na realidade que foi o ponto de partida do processo de conhecimento (MST,1999, p.14)

A metodologia proposta pelo MST já vem sofrendo críticas de várias ordens⁵². A que mais chama atenção é o cerceamento da realidade do aluno, ou seja, ao centrar a educação na realidade pode se perder a universalidade do conhecimento. O conhecimento passa a ser prioritariamente localizado naquele contexto, negando a possibilidade de ampliação do universo do aluno.

Reconhecer o conhecimento como processo social e coletivo implica entender-se como parte de um coletivo também construtor de conhecimento. Nessa perspectiva a escola tanto pode ser produtora e reprodutora do sistema social vigente ao qual pertence quanto um espaço onde podem ser engendradas as

⁵² Navarro (2002), tece críticas de ordem mais geral, já Neto(1998), em especial no capítulo 3, faz uma discussão acerca dos princípios educativos do Movimento.

possíveis rupturas e alterações do processo que cristaliza as ações educativas, normalmente assentadas numa lógica que privilegia conteúdos e objetivos.

Por considerar a escola como um espaço no qual a prática educativa implica o reconhecimento da existência de sujeitos que aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem, “a escolarização [não pode consistir] sobretudo em converter a palavra falada em palavra escrita e, portanto guardá-la no papel e não necessariamente no entendimento” (MARTINS, 1998, p.714). Esse entendimento a que o autor se refere, ao relatar e discutir a valorização da escola nas regiões da Amazônia e seu entorno, é fundamental para jovens e adultos que retomam a escolarização. Ainda conforme Martins, a apropriação do saber ler e escrever se constitui quando inscrita “no elenco das necessidades básicas da vida cotidiana” (ibid. 1998, p.715).

O MST defende que os processos educacionais, independentemente do espaço onde ocorram, iniciem a partir da experiência vivida por crianças, jovens e adultos. Com essa concepção, o professor não tem o papel, e tampouco é reconhecido como transmissor de conhecimentos, mas sim como alguém que cria condições e de aprendizagem e a facilita. Sendo assim, sua prática pedagógica se constrói pelo que mediatiza da relação do educando com sua própria comunidade, quer seja acampamento ou assentamento. Desse modo a vida concreta de cada sujeito passa a ser o próprio repertório das aulas que revestido pelo tema gerador, esse universo particular toma o lugar dos conteúdos. A utilização dos temas geradores pode, em alguns momentos, possibilitar a problematização do cotidiano dos educandos, no entanto faz-se necessário tomar essa prática educativa como um dos instrumentos mediadores do conhecimento e não como uma técnica. Pois se assim tomada, corre-se o risco de recolocar uma educação que se propõe crítica a reproduzir e reincidir na estratégia conteudista, substituída pela tematização da sua realidade.

Marcos Gehrke (2003), ao discutir o trabalho de formação de educadoras e educadores para a alfabetização de jovens e adultos, considera os temas geradores como elos que

Articulados[,] vão promovendo o estudo da realidade, local sem deixar de lado a realidade regional, nacional e internacional. Esta prática de fazer o estudo a partir de onde estamos situados, geográfica, política, social e culturalmente, permite com que possamos desafiar e ser desafiados a partir e até mesmo durante o estudo a ir modificando esta realidade. (GEHRKE, 2003, p.73)

Paulo Freire, que concebe homens e mulheres marcados pelas condições históricas do seu tempo como seres de e em relação, propõe que todo o trabalho de alfabetização seja gerado a partir da realidade dos educandos. Nessa perspectiva apresenta os temas geradores que, necessariamente constituídos pela problematização vivencial dos educandos, compõem-se como conteúdos despertados por essa forma de olhar e ver-se em seu cotidiano, pois, conforme Freire (1977, p.102):

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou conjunto de seus temas geradores.

O tema gerador é trazido pelos educadores ao se remeterem ao seu cotidiano pedagógico, no qual abre-se espaço para os interesse do grupo e cerca-se todo um universo de significados, que mediados pela escuta e pelo diálogo entre seus pares, emergem. É o que a seguir alguns educadores relatam ao serem perguntados sobre o modo como organizam sua prática pedagógica.

Luiz conta do processo que viveu seu grupo de educandos ao iniciar os trabalhos de alfabetização e escolher os temas que seriam significativos: *“Como eles escolheram o tema ‘produção’ e eu não tinha conhecimento de algumas partes, da questão mais do solo que eles queriam, reduzir gastos, cortar um pouco do veneno...Então eu procurei uma técnica [agrônoma, assentada] e ela me deu apoio nas aulas e eu pude até utilizar o vídeo da casa dela. No próximo tema, que é um estudo com saída de campo, vamos escolher um pedaço de chão onde não foi usado veneno nem adubo químico para a gente trabalhar, e aí entra a questão da agroecologia, com sementes selecionadas. Aí por último é o tema da horta que vamos produzir para os alunos da escola.”*

Em seu depoimento Sérgio relata que as terras ocupadas com seu grupo de companheiros eram de propriedade de uma empresa que usava muito agrotóxico, por isso, logo que instalaram lá seu acampamento, *“veio um trator de esteira para destocar e limpar a área, e na limpeza apareceu muita vasilha de plástico que era de agrotóxico. E aí meus alunos disseram: ‘como vamos tomar água pura dentro desse nosso acampamento se nós não sabemos o que tem pelas costeiras das*

nascentes?’ E aí surgiu o tema ‘água pura’ que nós trabalhamos. Então resolvemos fazer um mutirão de recolhimento das vasilhas que eles usavam para preparar o produto para passar nas maçãs. Recolhemos mais de meia caixa d’água com as vasilhas que estavam pinchadas nas beiradas das estradas. Mas eles me disseram que só recolher não compensa, nós temos é que organizar as nossas fontes de água e aí o resultado é que toda a comunidade começou a cuidar das suas fontes.”

Aparecida, ao fazer o registro fotográfico do que considera importante no trabalho com os seus educandos, traz a natureza como tema gerador:



Esta fotografia me chama atenção por ela estar representando a natureza. E já estamos trabalhando os temas sobre a conservação da natureza e os cuidados com as nascentes e a beira dos rios. E o que podemos fazer para ajudar na reconstrução da natureza, que é plantar mudas de árvores de plantas nativas. (Aparecida)

Assim, como o professor da escola urbana é reconhecido e se reconhece no seu papel pelas condições nas quais ele está inserido, quais sejam: a instituição, a sala de aula, seus alunos, quadro, giz, livros, planejamento e conteúdos, esses educadores se reconhecem por usarem em seu cotidiano/planejamento o tema gerador. “Qual o tema que você está trabalhando com teus educandos?” era a pergunta recorrente entre os educadores nos encontros que presenciei. Ao respondê-la, mostravam-se reconhecidos e confirmados em sua função. No entanto, essa mesma pergunta pode apontar a resposta para um lugar de reconhecimento e

de engessamento, assim como o são os conteúdos escolares, quando também tomados e absolutizados somente a partir do ponto de vista do educador ou do educando.

Assim como sugere Paulo Freire, esses relatos mostram por um lado os temas geradores: emergindo da própria realidade dos alfabetizados; surgindo do compartilhamento das necessidades daquelas comunidades; que o educador transforma seu “não saber” em possibilidades de aprendizagens, recorrendo aos seus companheiros com o intuito de qualificar o seu trabalho; que por ser o tema gerador um problema da comunidade, contribui sobremaneira na busca das soluções para a coletividade; que toda a comunidade se beneficia das discussões e encaminhamentos das aulas; que os temas, por nascerem em um mundo adulto, implicam os sujeitos nas resoluções.

Por outro lado, esses relatos sugerem que a significação que os educadores atribuíram a sua função e ação educativa se restringe a questões pertinentes à organização do seu cotidiano, sobre o que o próprio MST chama a atenção e problematiza, lembrando que o eixo do ensino são as questões da realidade. Essa reflexão é assim apontada por Caldart:

Mais do que chamar, selecionar temas para dar alguma concretude aos conteúdos abstratos da “lista mínima” de cada disciplina, hoje talvez se tenha claro que é esta própria lista que precisa ser modificada. Ou seja, aquela mobilidade e articulação que se pretendia com o uso de temas deve estar nos próprios conteúdos de ensino. (CALDART, 1997, p.133)

Em outras palavras: a forma como os temas geradores têm sido trabalhados sugere, algumas vezes, imobilismo com relação à realidade, que fica restrita à realidade próxima, delimitada pelas vivências, sem avançar para a realidade, mais ampla e repleta de novos/outros conhecimentos. De certa maneira “absolutiza-se” o tema gerador como alternativa pedagógica possível.

4.4.2 – Sobre a mística

Se por um lado os educadores da EJA no MST tomam os temas geradores como referência que identifica e sustenta sua prática pedagógica, por outro reforçam e permutam suas vivências cotidianamente, também no espaço das aulas, através da mística. Dada a importância de que a mística se reveste para o Movimento, trago

do diário de campo a descrição de uma delas, dentre as muitas que participei. Mesmo sendo longa a descrição, considero fundamental apresentá-la para encaminhar algumas questões que tomarei para análise.

Noite do dia 22 de setembro de 2002, IIº Encontro Estadual de Educadores/as de EJA do MST⁵³ – Projeto Alfabetização e Liberdade: Interação entre sujeitos Educadores/as. Observação de uma mística realizada por educadores/as integrantes do Movimento.

O encontro no qual a mística relatada transcorreu fez parte do planejamento de trabalho do projeto PRONERA, já referido na parte de contextualização dissertação. O encerramento ocorreu no 6º dia, quando foram vivenciados temas e questões pedagógicas, pertinentes à ação docente dos alfabetizadores de jovens e adultos em seus assentamentos e acampamentos. Para esse encerramento, alguns dos integrantes do MST organizaram uma mística, para qual foram convidados, além de todos os educadores do Movimento que participavam da capacitação, os professores que desenvolveram atividades pedagógicas com o grupo, assim como seus familiares.

A sala onde a mística foi desenvolvida era a mesma onde se realizavam as atividades que ocorreram durante a semana. O ambiente, um pouco maior que uma sala de aula numa escola, um pequeno salão em dimensões retangulares com janelas na parede que ficava ao fundo, tinha somente um acesso de entrada, precedido por um pequeno vestíbulo. A porta de entrada comunicava-se diretamente com a região externa do prédio, onde convidados e demais integrantes aguardavam o início da mística. O fato de a iluminação elétrica ter sido propositadamente desligada suscitava nas pessoas que aguardavam do lado de fora sob o luar, uma expectativa traduzida em cochichos e conversas, que ocasionaram pedidos de silêncio, por parte de quem organizava a mística.

Cerca de trinta e cinco pessoas, entre convidados, organizadores e demais educadores entravam lentamente no ambiente, num silêncio que demonstrava respeito. Logo após passar pelo vestíbulo que precedia a sala, as pessoas eram recebidas por dois militantes. Estes, de frente um para o outro, seguravam a bandeira do MST pelas quatro pontas, de modo que ela ficava aberta e elevada por sobre suas cabeças, como um grande portal. Desse modo formava-se um caminho por onde convidados e integrantes do Movimento passavam para o recinto onde a mística propriamente dita seria desenvolvida. A escuridão inicial da sala era tomada pela penumbra que se formava com a iluminação de diversas tochas⁵⁴ distribuídas ao longo de uma das paredes.

Ao centro e no chão da sala, encontravam-se seis bandeiras do Movimento, dispostas de tal modo que, ao final, formavam um retângulo. Sentada no centro e sobre as bandeiras, como figurante principal, uma educadora envolta por um pano vermelho segurava em seus braços sua filha de dois meses, enrolada por uma bandeira do MST.

Toda a encenação de entrada foi acompanhada por uma música tocada e cantada por um educador do Movimento. Quando todos já haviam entrado, muda o acorde do violão que, sem a canção, anuncia a entrada de três mulheres, vestidas com uma túnica branca cobrindo todo o seu corpo, lembrando paramentos sacerdotais usados em rituais católicos. O violão ao fundo soava como um convite à atenção e

⁵³ Conforme folheto do evento, o encontro foi realizado de 16 a 22 de setembro/2002, no Hotel Morro das Pedras, em Florianópolis, S.C, tendo como objetivo “dar continuidade ao processo de capacitação e escolarização de monitores para a organização e execução de atividades educacionais com Jovens e Adultos em Assentamentos da Reforma Agrária no Estado de Santa Catarina”.

⁵⁴ Confeccionadas com bambu pelos próprios educadores/as, numa das oficinas que ocorreram durante o encontro.

quietude, fazendo a mediação entre os participantes e aqueles que efetivamente encenavam a mística.

As mulheres, ao executarem os movimentos corporais, sugeriam e indicavam pela interação com o público e pelos gestos de reverência e acolhimento, uma proximidade entre a figura central e os demais participantes da mística. Dessa forma a integração entre os participantes se efetivava: saindo da condição de espectadores, militantes e demais convidados, tornavam-se todos partícipes da *performance*.

Terminado esse primeiro momento, as três mulheres sentaram-se em torno da figura central que, ao escutar o início de uma fala, lentamente foi levantando e ao mesmo tempo circulando. Quando em pé mostrava às pessoas presentes, num movimento de oferenda, a sua filha. O público, silencioso, parecia tomado pelo impacto da encenação; ouvia a fala do orador que, por um lado ancorava a tematização nas possibilidades de justiça e paz social, a partir das propostas do Movimento, e por outro fazia uma analogia entre o MST e a gestação, e a segunda geração de Trabalhadores Sem Terra que o nascimento do bebê ali presente anunciava. Finda a fala e com a sala mantida na penumbra, o hino do Movimento foi iniciado com o acompanhamento do violão.

O hino foi finalizado, já com a iluminação elétrica é ligada, mostrando que no chão, ao lado das bandeiras, estavam desenhadas com livros as siglas MST e EJA. A transformação que o retorno da iluminação elétrica proporcionou ao ambiente mostrou que a ritualização anterior havia surtido um efeito de comoção, pois algumas pessoas mostravam-se emocionadas e envolvidas pela encenação.

Ato contínuo, um grupo de crianças com idade variando de 2 a 11 anos, recolheu as bandeiras e formou uma roda com as cirandeiras. Uma breve fala de uma representante das cirandeiras, versando sobre o pertencimento do referido grupo ao coletivo de educadores de EJA abriu essa outra fase da mística. Crianças e cirandeiras posicionaram-se no centro da sala e começaram a “brincar de roda”, mostrando um repertório com quatro cantigas de roda. Essas cantigas versavam sobre: o direito infantil, que não é só trabalhar, mas também brincar e estudar; a exploração que o sistema gera e como a reforma agrária é a solução para os problemas.

Para finalizar, o grupo da ciranda, com os punhos cerrados, recitou as seguintes “palavras de ordem”⁵⁵: *bandeira...bandeira vermelha, o futuro do Brasil está na mão dos sem terrinha*. Na seqüência e, para a repetição, a maioria das pessoas presentes compartilhavam tanto o gesto quanto as palavras recitadas. As crianças receberam da platéia uma grande salva de palmas, indo todas ao encontro de suas mães, que as abraçaram.

Os livros que compunham a ambientação da mística foram presenteados pelos militantes aos professores e convidados. Por sua vez, os professores e organizadores do encontro retribuíram o presente com um saquinho que trazia uma mistura de areia e conchas do mar. Isso era simbolicamente relevante, tendo em vista que a maioria dos educadores viu o mar pela primeira vez naquela ocasião. O final dos trabalhos foi selado por um baile no qual todos os participantes dançaram ao som de músicas sertanejas que trouxeram o mundo rural para dentro do mundo urbano.

O espaço em que todos os Trabalhadores Sem Terra circulam, moram e trabalham é o lugar onde por excelência estão sempre presentes seus símbolos: a bandeira, boné, camisetas, bandeiras, hinos, marchas, fotografias, ferramentas de

⁵⁵ “A palavra de ordem, assim como a bandeira, o hino, as ferramentas de trabalho, os frutos do trabalho no campo, são símbolos do movimento que também aparecem nas camisetas, boné e músicas. (STEDILE, 1999, p.132)”

trabalho, os frutos do trabalho no campo, assim como a mística que agrega todos esses símbolos, transformando-os num ritual dotado de significados que expressam o seu cotidiano.

Esse ritual pleno de significados, ao se constituir, é perpassado pela trama dos diferentes atributos conferidos pelos sujeitos aos modos de ser e estar no mundo. Com suas linguagens singulares, além de exporem sua concepção de mundo, buscam a legitimação do Movimento ao qual estão vinculados. Pois, conforme Stédile em entrevista a Bernardo Mançano sobre a trajetória e luta do MST no Brasil, a mística foi incorporada pelo Movimento “como uma pratica social que faz com que as pessoas se sintam bem em participar da luta” , assim como também é reconhecida por ele como um instrumento “para obter unidade entre nós” (STEDILE & MANÇANO, 1999, p.129). Conforme consta ainda na referida entrevista, “o que constrói a unidade é a ideologia da visão política sobre a realidade e o uso dos símbolos, que vão costurando a identidade. Eles materializam o ideal, essa unidade invisível” (Ibid;1999, p.132)

Para o Movimento, a busca da unidade se faz pela batalha diária, quando seus avanços e retrocessos vão se incorporando à história coletiva, sendo ressignificados através de pequenos gestos, de abraços aos companheiros e do compartilhamento das dores e alegrias as quais, como acontecimentos, são elementos representativos de uma coletividade que, pela mística, identifica-se e fortalece seus vínculos e a resistência. Donaldo, ao escolher a mística para fazer seu registro fotográfico, explicita a valorização dada por ele a esse momento, que marca a sua compreensão e vínculo com o Movimento:



O símbolo já nos diz porque a mística tem tudo a ver com o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A mística é um meio de resgatar um pouco de nossos valores, e nos ajuda a manter a nossa luta cada vez mais organizada. E também cada mística é uma recordação do passado que existe na nossa história, e também a mística mostra a nossa realidade, que tudo foi conquistado através da luta do povo. Quem não conhece a nossa luta acaba se admirando, muitas vezes nem acredita, mas isto é um pouco da nossa realidade. (Donaldo)

O Movimento considera que “a mística para os trabalhadores sem terra, é mais do que uma palavra ou um conceito. É uma condição de vida que se estrutura através das relações entre as pessoas e as coisas do mundo material” (MST, 2001, p.227). A materialidade do mundo e a concepção que o MST tem desse mundo se concretiza na mística intermediada por uma *performance* grupal, na qual, “através de encenações, homenagens, poesias, ornamentações, demonstra-se que a mística é o futuro antecipado pela imaginação, manifestado pela criatividade, ligando os passos dados no passado e que estão vivos no presente” (idem, p.241).

A mística é encarada pelo Movimento como um modo particular de manter a esperança e fervor na luta pela defesa dos seus interesses. Ao considerar como seu “alimento” o “querer e o sentir... como elementos que movem o ser”, mantém viva nesses momentos a memória de seus mártires e seus ideais. Stedile diz que a mística não prescinde de momentos exclusivos para seu acontecimento, conclamando os integrantes do Movimento a “praticá-la em todos os eventos que

aglutinem pessoas, já que é uma forma de manifestação coletiva de um sentimento” (STEDILE, 1999, p.130).

Esse chamado é plenamente acolhido em todas as instâncias da organização, pois em todos os encontros e manifestações públicas em que o MST se faz presente, em grupo ou individualmente, é comum ver-se, além das vestimentas, sua bandeira e ferramentas de trabalho que simbolicamente mostram sua determinação em evidenciar a continuidade de seus propósitos.

Nessa perspectiva, a mística constitui-se num importante elemento de formação dos seus integrantes, pois tanto ela é encenada/apresentada em espaços públicos quanto no cotidiano das reuniões e ou das aulas. Desse modo busca adesão para a luta em defesa de uma sociedade que, conforme o MST, deve ser mais justa, pois “ninguém luta a vida toda para buscar mais sacrifício; luta para buscar bem-estar, vida melhor, igualdade social, o prazer e a paz” (MST, 2001, p.229). Para tanto, indica a mística como potencialmente capaz “de desenvolver dentro das pessoas, motivações que elevam a qualidade humana e impulsiona para a ação” (Ibid., p.238).

A dinâmica das relações que interagem e se entretecem nessa prática social mostra um fazer construído num tempo e marcado por uma dada cultura política. Essa dinâmica, revestida pelas singularidades, gera novos sentidos e significados não só para a função em que ali estão investidos os educadores/as mas principalmente para sua condição de sujeitos. A ação do coletivo, que é a marca de toda a encenação da mística, é constituída pela singularidade de cada um dos sujeitos presentes (e que o constitui), mas que como ideário busca “ajudar na construção do novo homem e da nova mulher” (MST, 1999, p.9)

Conforme o próprio Movimento enfatiza, “na verdade, a mística é uma “coisa” do coração, do sentimento” (Construindo o Caminho, 2001, p.244) ou ainda, a partir do que coloca Stedile (1999, p.130) ao abordar a mística: “Ninguém se emociona porque recebe ordem para se emocionar; se emociona porque foi motivado em função de alguma coisa”. Essas falas assim postas, indicam um reconhecimento de que as emoções são possíveis e legítimas, evidenciando o caráter atribuído pelo Movimento à mística, que é o de elevar suas ações a sentimentos de afeto, solidariedade e a busca da felicidade. Contudo quando Stedile (1999, p.) diz: “queremos que esse sentimento aflore em direção a um ideal, que não seja apenas uma obrigação” sugere e indica, as emoções proporcionadas pela

mística como uma condição obrigatória ou instrumento para se chegar ao ideal de mundo e de homem que busca o MST.

Na Coleção Fazendo Escola, numero 4, (MST, s/d, p.54), (que faz um registro sobre o cotidiano pedagógico das escolas itinerantes), a mística é reconhecida como uma celebração e um alimento dos sonhos e esperanças que leva os integrantes do Movimento a ter “força de buscar uma vida melhor, mais digna, vivenciando novos valores, resgatando e trabalhando a simbologia da nossa unidade coletiva – o MST”. A partir das considerações feitas, pode-se depreender que a mística não é somente uma prática de representação performática teatralizada, mas um momento de encenação dos valores que sustentam e constituem sentidos e significados que, tecidos à formação escolarizada, interagem nas práticas pedagógicas dos educadores/as alfabetizadores em seus assentamentos e acampamentos.

A importância dos momentos de mística como ponto de unidade do grupo no cotidiano desses trabalhadores rurais é confirmada quando, na coleta de informações, e dentro do quadro de educadores pesquisados, 14 deles fizeram referência aos símbolos e à mística como elementos importantes para o desempenho da função de educadores. Sérgio se reporta à mística ao fazer um registro fotográfico no qual fica evidente o aproveitamento da *performance* no seu cotidiano pedagógico, quando se reporta ao exercício da sua função apontando o seu aprender como uma possibilidade de ensinar:



Tirei uma foto de uma mística para levar de experiência, para que possa mostrar nossos trabalhos para meus educandos e mostrar uma mística bem bonita. Sei que o educador deve sempre buscar experiências para levar para sua sala de aula, por isso fui buscar experiências para trabalhar com meus alunos.(Sérgio)

A mística é o espaço e o instrumento por onde o MST materializa seus valores, mantém sua resistência, sua esperança e desenvolve a dimensão mais sensível das pessoas, assim como exercita o chamado “embelezamento”. Essa composição estética é criativamente exercitada com flores da estação, alimentos produzidos por eles, instrumentos agrícolas de trabalho, galhos de árvores e amplas vestimentas, entre outras. Nos momentos de mística, os adornos e cuidados não ficam restritos somente às ambientações, estendeu-se a cuidados e embelezamentos com suas próprias roupas. A melhor roupa, os cabelos arrumados anunciam cuidadosos preparativos, semelhantes àqueles feitos para as festas que ocorrem no interior aos domingos pela manhã. Isso é confirmado por um educador, quando ao receber um elogio responde: “É a minha roupa de domingo”.

Todas as místicas observadas possuem elementos que são comuns entre si, quais sejam: a encenação é sempre coletiva, assim como sempre representa situações coletivas; a música está quase sempre presente, ao vivo ou por som mecânico; existe sempre uma figura de destaque que normalmente é centralizada. Essa figura, quando composta no chão, como o desenho de um mapa, de um livro,

não é desfeita logo após a *performance*, gerando cuidados que sugerem um sentimento de sacralização em torno da figura central.

O sentido que o Movimento outorga à mística, assim como seu próprio nome, tem sua origem e influência na relação com a Igreja⁵⁶, e em sua trajetória foi agregando novos significados que dizem respeito à natureza e à cultura camponesa.

Nas palavras de Stedile:

Por influência da Igreja, tínhamos a mística como um fator de unidade, de vivenciar os ideais, mas por ser uma liturgia, vinha muito carregada...antes só imitávamos...quando forçamos a cópia, não dava certo porque as pessoas tem de ter o sentimento voltado para algum projeto. A partir dessa compreensão, em cada momento, em cada atividade do movimento, ressaltamos uma faceta do projeto como forma de motivar as pessoas. (STEDILE, 1999, p.130)

Essa motivação se constitui num processo coletivizado que dá sustentação à formação dos valores, objetivados nos símbolos e concretizados na mística. Com eles, “vão costurando a identidade. Eles materializam o ideal, essa unidade invisível” (STEDILE, 1999, p.132). A mística alimenta esse ideal do novo homem, posto que se constituiu em torno da construção de uma “nova ordem social”, e é precisamente “em cada atividade do movimento”, no cotidiano dos assentados/as e acampados/as que esse ideal vai sendo implementado. E nesse sentido, não só a mística em si, mas todos os significados que ali se entrecruzam e se desdobram, vão estabelecendo as significações que educadores/as atribuem à função que exercem com seus educandos/as. E, desse modo, constitui-se ela também como um elemento formador dos educadores/as pesquisados que, mergulhados nestas significações, desempenham suas práticas pedagógicas, definidas sempre pelo pertencimento ao MST.

A mística constitui, por toda a sua forte simbologia, esse elo e esse sentimento de pertencer a um grande seio acolhedor no qual o conforto e a segurança estabelecem um sentimento de co-autoria. Esse sentimento se estende aos espaços das aulas, onde a mística também está presente nos ritos escolares, reforçando a incorporação do papel de educador também ao papel de educador que faz do ato de ensinar mais uma forma de fortalecer o Movimento, pois o valor do que se aprende é diretamente proporcional à utilidade que esse conhecimento traz à causa do MST.

⁵⁶ Esta discussão é amplamente feita por vários autores, como Caldart (1999), Silva (2003), Sottili (1999), Castells (2001), Neto (1998), entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito identificar e analisar as significações da prática docente e política que, apropriadas por assentados/as vinculados ao MST, contribui para constituí-los como educadores/as de EJA. Portanto, o ponto de partida desta pesquisa foi a constatação de que a prática pedagógica desses educadores/as se configurava a partir do envolvimento com o MST.

A observação do cotidiano dos sujeitos pesquisados, que vivenciam simultaneamente diferentes atribuições como educadores/as, educandos/as, homens e mulheres que moram, reúnem-se e exercem tantas outras funções nos acampamentos e assentamentos, permitiu-me compartilhar as lutas, contradições e encaminhamentos que estruturam à sua prática pedagógica. Constatei, na análise das informações desta pesquisa, que os educadores/as significam a sua função a partir dos diferentes lugares e situações que transpassam e permeiam seu cotidiano tanto no âmbito pedagógico quanto no político.

Reportando-me às muitas horas de pesquisa em que convivi e dividi com eles experiências educativas, muitas situações desse processo ficaram mais claras. Por conta disso pude pontuar algumas questões que me ajudaram a refletir e sintetizar, neste estudo, o processo educativo desenvolvido pelo MST. Para tanto, destaco dois pontos que abrangem o tema pesquisado: como a educação proposta pelo Movimento apresentou-se a partir do ponto de vista dos educadores; como a concepção educativa do MST contribui, intervém e confere aos assentados o papel de educadores/as de EJA.

Inicialmente é importante demarcar que o MST, por considerar a educação como um direito tão forte quanto o direito à terra, é o responsável por levar a educação para lugares que os sistemas de ensino não alcançavam. Isto, para os sujeitos que até então reconheciam a área rural como um espaço marcado unicamente pelo sentido da sobrevivência, amplia a sua concepção e remete à compreensão de que ele pode ser também um espaço onde o aprender a ler e a escrever, como ato político, torna-se um direito conquistado. Isso vem corroborar a afirmação de que “a alfabetização [é] uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e com a linguagem e com a ação transformadora, por outro” (FREIRE, 1990, p.07). O Movimento, por reconhecer a alfabetização como trama que

se entretence à urdidura dos processos vivenciais e políticos, possibilita aos assentados/as uma continua interação com a leitura e a escrita. Esse fato é visível na ação comum das pessoas, pois foi possível observar em assembléias e reuniões os “caderninhos” de anotações sendo utilizados para registros, assim como também, durante as aulas de EJA, é lido e manuseado o jornal que veicula notícias do e sobre o Movimento. Desse modo e independentemente da estratégia e do local, o Movimento mantém crianças, jovens e adultos vinculados ao aprender, num processo que contribui para que as pessoas se reconheçam parceiras e participantes dos acontecimentos ao seu redor.

Tomando a mediação de um direito que, por sua vez, é dever do Estado, o Movimento contribui para que o aprender se consolide na perspectiva da sua compreensão de educação. Essa compreensão, por outro lado, traz resultados que podem delimitar o aprender que, constituído a partir do significado das suas lutas e da sua realidade, reflete um modo particular de reconhecer e (re)tratar o conhecimento.

Visto por este ponto de vista, o aprender no Movimento corre o risco de absolutizar e confinar saberes numa única concepção, solidificando-se de maneira dogmatizada. Desse modo, a riqueza da problematização apresenta limites em relação ao conhecimento universal que, por vezes, é relegado a plano inferior, inibindo possibilidades de escolhas e rechaçando o reconhecimento de que, nos espaços de relação para além do Movimento, também se produzem diferentes significações.

Isto se evidenciou nas fotografias feitas pelos educadores pesquisados, quando ao expressar pelo texto imagético seu modo de vida, sua relação com a terra, seus anseios, conquistas e o sentido que atribuem ao exercer a função de educador/a, fazem-no mediados pela voz do Movimento. É, por exemplo, uma certa recusa em enxergar outras realidade e outras formas de trabalhar o conhecimento – um campo de areia que nada significa, por não fazer parte do universo local; o conhecimento do passado que não interessa, pois o que vale é o presente e o futuro; é a realidade próxima que se absolutiza, sacralizando metodologias e práticas (tema gerador e mística) e apequenando o mundo, em vez de amplia-lo. Corre-se o risco de idealizar formas e realidades, excluindo, por negar, o diferente.

Apesar disso, os educadores legitimam e fortalecem sua função, pois como mostrado na discussão sobre a formação escolar dos pesquisados, a maioria retorna

aos estudos juntamente com o convite para ser educador de EJA. Isso revela, por um lado, que a necessidade de estudar é significativa, qualificando o processo de escolarização instaurada pelos educadores nos assentamentos e acampamentos, mesmo que, ao iniciá-la, tenham uma escolaridade mínima. Por outro mostra que o MST garante o acesso à escolaridade independentemente dos próprios critérios utilizados para convidar as lideranças a exercerem o papel de educadores. Essa retomada da escolaridade é de fato um mérito do Movimento, pois ao iniciar esta pesquisa constatei que, no grupo de 20 educadores/as somente 6 freqüentavam escola e, posteriormente à coleta de informações, esse número havia se alterado para 13.

Contudo o retorno aos “estudos” não se circunscreve somente aos espaços formalmente escolarizados, pois se encontra presente na abertura de espaços para discussão sobre temas políticos, nas análises de conjuntura, entre tantos outros de caráter mais formativo ou organizativo. Essa possibilidade de estudar é também lembrada por alguns educadores como conquista de caráter mais pessoal, pois puderam também aprender a tocar instrumentos: “a música era um sonho desde pequeno... dentro do Movimento eu tive essa chance” (Álvaro).

Foi possível, ao longo do estudo, compreender que o envolvimento dos educadores e educadoras pesquisados/as e sua ação voltada à educação de jovens e adultos deve-se prioritariamente à sua condição de integrantes do Movimento que, favorecidos por condições sociais diferentes das anteriores ao seu ingresso no MST, sentem-se como parte dele, retribuindo a condição atual através de seu trabalho. Isso se evidencia ao mostrarem um certo orgulho na participação, autoria e responsabilidades sobre os avanços e recuos do Movimento, tornando o seu trabalho no MST um projeto de vida. Por vezes esse orgulho reveste-se de forte sentimento de lealdade e reconhecimento da honra concedida, gerando, por isso, um forte enlace de compromisso com a causa do Movimento, neste caso, a alfabetização de jovens e adultos.

Esse sentimento, por si só positivo, desperta alguma preocupação, pois sua entrega total à luta e às tarefas de educador/a de EJA reveste-se de uma certa ausência de criticidade, que se traduz numa compreensão quase ingênua da função da educação, superestimando suas reais possibilidades sociais. Isso os afasta de outras instâncias educativas locais, rotuladas de “tradicionais” e, portanto não merecedoras de qualquer crédito. Isso é também identificado na dificuldade de usar

livros didáticos ou cartilhas, gerando nos educadores uma ação pedagógica que, por ser distanciada dos livros, aproxima exclusivamente da prática pedagógica, que se apóia nos temas geradores. Esses procedimentos tanto podem ser uma reprise dos encaminhamentos da escola “tradicional” e das cartilhas utilizadas sem crítica, quanto podem representar um avanço da prática dos educadores, desde que não se prendam somente as suas próprias necessidades e sonhos que, circunscrevendo-os numa só realidade, resulte em contraponto maniqueísta ao sistema, o que pode não resultar em avanços políticos, como busca o MST.

O reconhecimento da justeza da luta do Movimento e da importância do seu papel como educadores/as para a continuidade e fortalecimento dessa luta aponta para uma relação com o Movimento que por vezes parece subalterna. Isto, pode levar a situações que os impeçam de reconhecer como legítimas outras possibilidades de acesso ao conhecimento. Fica assim comprometida a sua autonomia de educadores, pois, ao expressarem gratidão incondicional ao Movimento, assumem uma lealdade que acaba por se revelar não libertadora, uma vez que parecem sentir-se confortáveis em trilhar sempre os mesmos caminhos, com uma orientação unidirecionada. Minha leitura de suas falas aponta para uma síntese na qual o empenho e brio com a causa, além de garantir a continuidade da EJA, aparecem como fundamentais para mantê-los como educadores/as e, desse modo, contribuir com a luta e devolver ao MST a confiança depositada ao convidá-los para exercer tal função. Isso apareceu com frequência nas suas falas, exemplificadas pelo que nos diz Sergio “Foi a comunidade que me indicou no Movimento para pegar a turma de EJA, fiquei muito orgulhoso, mas fui atrás dos companheiros para saber por onde começar”.

Conforme Paulo Freire (1997), a alfabetização supõe liberdade. Visto que o próprio Movimento, ao possibilitar o acesso e o retorno à escolarização para seus educadores, dá continuidade à alfabetização, faz-se necessário exercitar a autonomia dos mesmos, e isso implica em reconhecê-los alfabetizados e livres para buscar outras relações e sustentação teórica ao seu trabalho.

Na análise das significações dos sujeitos pesquisados, ainda caberia dizer que os espaços físicos onde se efetivam a prática pedagógica mostraram-se como um lugar de referência para os jovens e adultos, pois estes não se constituem como modelos de uma escola onde o saber acadêmico é encontrado. Antes de tudo, esses espaços são os lugares por onde eles circulam cotidianamente, onde o

“arredar” sacos de forragem ou instrumentos agrícolas para “ter aulas” se transfigura em prazerosos momentos. Assim, o envolvimento com o conhecimento ocorre num espaço que não lhes causa inibição ou desconforto, pois a maioria dos lugares onde estudam equivale aos mesmos onde trabalham, convivem e estabelecem as trocas tão caras aos homens e mulheres do campo. Os espaços físicos de ensinar e aprender se constituem, portanto, como lugares onde se presentificam o agir e o refletir sobre a realidade.

Resta ainda dizer que estas considerações finais não possuem o tom conclusivo, sendo antes de tudo um convite à continuidade do diálogo com o Movimento e demais estudiosos do tema. As fragilidades aqui apontadas no processo de EJA trazem em si o caráter de contribuição à educação do Movimento e ao empenho de cada um dos educadores e educadoras que, ao concretizar o projeto de EJA para o MST, transformam sua própria vida num projeto em que a dignidade se estabelece e se confirma como um direito até então postergado. E a nós, educadores da Universidade Pública, cabe manifestar o nosso apoio a essa longa caminhada dos trabalhadores/as rurais sem terra.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luiz. E. R.. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.
- AGUIAR, Wanda M. Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.; GONÇALVES, M.G.; FURTADO, (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. (129-140).
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: notas sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **MST, Professores e Professoras**: sujeitos em movimento.2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- BOCK, A.M.; GONÇALVES, M.G.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001
- _____.As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.(11-33)
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CALDART, Roseli Salete. **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.
- COLLIER, John Jr. **Antropologia Visual**: A fotografia como Método de Pesquisa. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.
- CARRION, M^a da Conceição de Araújo et al. As mulheres e a Educação. In: ALBORNOZ, Suzana e CARRION, M^a Conceição. **Na Condição de Mulher**. Santa Cruz do Sul: UNISC,1985.
- CASTELLS, Alicia N. Gonzalez. **A criatividade dos Sem-Terra na construção do habitat**: um olhar etnográfico sobre a dimensão espacial do MST. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- CORAZZA, Sandra M. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6^o ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

_____. **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.

FREIRE, Paulo & MACEDO Donaldo. **Alfabetização**: leitura da mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FOLHA DE SÃO PAULO. **A frequência à escola no Brasil**. São Paulo, 03 dez. 2003. Cotidiano, Caderno 3.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2^o ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEHRKE, Marcos. Os temas geradores na formação de educadoras e educadores e na alfabetização de jovens e adultos. In: GEHRKE, Marcos, ZANETTI, Maria A. (Org). **Formação de educadoras e educadores**: o planejamento na alfabetização de jovens e adultos. Curitiba: Gráfica Popular, 2003.

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

GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: Freire, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. (Introdução à obra). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GÒES, M. C. R; Smolka, A. L. B (Org). **A significação nos espaços educacionais**: interação e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GROSSI, Miriam Pillar. O masculino e o feminino na educação. In: **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GROSSI, Miriam et al. Entrevista com Joan Wallach Scott. In: **Estudos Feministas**. Rio de Janeiro:IFCO/UFRJ, V. 6, 1998

HADDAD, Sergio&DI PIERRO, M^aClara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, 2000.

INCRA: (Superintendência Regional/SC). **PROGRAMA**: REFORMA AGRÁRIA SANTA CATARINA. Florianópolis, 2003.

INCRA: (Coordenação-Geral de Projetos Especiais-SDE). **PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA – PRONERA**: Manual de Operações. Brasília, 2001.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEITE, Miriam L. Moreira. Texto Visual e Texto Verbal. In LEITE, Miriam L. Moreira (Org). **Desafios da Imagem**: Fotografia, Iconografia e Vídeo nas Ciências Sociais. Campinas: Papyrus, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo, EDUC, 2002.

MAKARENKO, A. S. **Problemas da educação escolar**: experiência do trabalho pedagógico. Moscovo: Ed. Progresso, 1986.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In. NOVAIS, Fernando A (coord. volume), SCHWARCZ, Lilia M. (Org. volume). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS, José de Souza. A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil. In: **Estudos Avançados**/Universidade de São Paulo, vol. 16, nº 45, 2002.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Como fazer a escola que queremos**. **Caderno de Educação**. nº 1, 1992.

MST. **Como fazer a escola que queremos**: o planejamento. **Caderno de Educação**. nº 6, 1995.

MST. **Princípios da Educação no MST**. **Caderno de educação**. nº8. São Paulo. MST, 1999.

MST. **Alfabetização de jovens e adultos**: como organizar. **Caderno de educação**, nº 3. São Paulo, 2000.

MST. **Construindo o caminho numa escola de assentamento do MST**. Coleção Fazendo Escola, nº 3. São Paulo. MST, 2000.

MST. **Construindo o caminho**. 2001.

MST. **Educação de jovens e adultos**. **Caderno de Educação**, nº 11. São Paulo, 2003.

NETO, Luiz B. **SEM TERRA APRENDE E ENSINA**: Um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST– 1979 –1998. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

NAVARRO, Zander . “Mobilização sem emancipação” – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de S. (Org). **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. 1999, nº 12 (59-73)

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos Cedes**, nº 24, Campinas: Papyrus, 1991.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. In: **Educação e Sociedade**, nº 42. Campinas: Papyrus, 1992.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. In: **Temas em Psicologia**, nº 7, 1993.

_____. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade** nº 71, 2000.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Planejamento Curricular em Educação de Jovens e Adultos no Campo**. GT18 ANPED, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e Atitudes**: Pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus, 1999.

SANTAELLA L. & NÖTH, W. **Imagem**: Cognição, Semiótica, Mídia. 2º ed. São Paulo: Iluminuras, 1999.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SAWAIA, Bader. Introdução: Exclusão ou inclusão perversa?. In: _____. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2ª ed. Petrolis: Editora Vozes, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO. **ORIENTAÇÕES**: educação de jovens e adultos (versão preliminar). Gerencia de educação de jovens e adultos – GEREJ. Diretoria de educação básica- DIEB. Florianópolis, 2003.

SILVA, Rita de Cássia Curvelo. **Os Sem-Terra o Desejo de Aprender**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STEDILE, João P. ; FERNANDES, Bernardo M. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

UFSC/CED. **Alfabetização e Liberdade**: interação entre sujeitos educadores(as) (Projeto "PRONERA"). Florianópolis, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3º ed. . São Paulo. Martins Fontes, 1991.

____. **Pensamento e Linguagem**. 2ª Ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª Ed., São Paulo, Martins Fontes, 2002.

POSFÁCIO

...pelos escritos, um dossiê fotográfico...

Sirvo-me deste posfácio para relatar os bastidores da fotografia que, como instrumento de pesquisa, foi por mim construído. Escolhi esta maneira de incorporá-lo ao trabalho por algumas razões: por ter sido escrito antes do exame de qualificação e logo após o término da coleta de informações; como forma de preservá-lo, pois se transformado para ser agregado ao texto da dissertação, mereceria alterações na redação; pela dimensão que o meu texto adquiriu ao seu término; para não implicar a obrigatoriedade de leitura pela banca; e, por fim, porque a seqüência de tomada das imagens como instrumento de pesquisa poderá servir a outros pesquisadores/as, assim como teria servido a mim, se tivesse tido acesso a um instrumento desta natureza, antes de iniciar esta pesquisa.

A palavra “**contato**”, aqui utilizada para denominar cada um dos momentos de coleta de informações que se encontram neste texto, tem duplo sentido. Por um lado, na linguagem fotográfica, é o momento em que o negativo é diretamente colocado sobre o papel fotográfico, de modo que, com a luz do ampliador, tem-se a cópia em forma de “provinhas” no tamanho dos negativos. Por outro, tal qual papel fotográfico e negativo que se tateiam simultaneamente, são os primeiros contatos que demarcam o convívio que, em especial ao pesquisador, é muito caro e definitivo aos propósitos investigativos. Por isso os trouxe numa mesma palavra.

Rastreando o percurso do instrumento da pesquisa

Primeiros **contatos**

Em dezembro de 2001 ocorreu o primeiro contato com os sujeitos desta pesquisa, assim como também com a realidade de um assentamento. Após solicitação e com o devido consentimento do grupo, comecei a fotografar. Inicialmente, me colocava distante e fotografava situações de aula, cuidando para que eles não se sentissem expostos ou tomados de assalto. Focava sempre nos grupos. No entanto, vagarosamente o consentimento (que no primeiro dia foi dado formalmente) foi se transformando em confiança e, ao final do segundo dia, já sorriam e faziam “pose”.

O olhar desconfiado daqueles homens e mulheres emanava de um corpo endurecido pelo trabalho braçal, mas sabiamente ficava na espreita para dar o tempo da conhecida, dando lugar ao acolhimento traduzido pelos olhares, poses silenciosas e pelas “batidinhas” no ombro. Quando necessitavam movimentar-se pela sala, ou mudar de lugar para executar os trabalhos solicitados, procuravam-me com um olhar sorridente, lindo... que me falava de cumplicidade e de permissão. Só então me senti autorizada a fotografá-los mais de perto e com mais intimidade nas situações de trabalho que lhes eram propostas.

Esse movimento que buscava o estabelecimento de confiança era mútuo, pois eu também, enquanto pesquisadora que fotografa, mas não é fotógrafa, estava vivendo, assim como eles, esse tempo de conhecida. Estabelecemos o vínculo durante os dois primeiros dias em que eles me observaram fotografando; no terceiro dia, minha atividade fotográfica passou a fazer parte do cotidiano e começaram a solicitar que os fotografasse ou a seus trabalhos.

Como decorrência dessa intimidade a curiosidade em relação à máquina fotográfica começou a aparecer. Alguns a manusearam, outros ficavam por perto escutando a “prosa” de quem contava que “já bati pra minha irmã”, ou “já vi uma parecida”; outros ainda espiavam de longe. A curiosidade estava posta e o grupo mobilizado.

Senti que era o momento de lhes fazer a proposta de fotografarem. Quando o grupo foi reunido para os trabalhos da tarde do quarto dia, disse-lhes que pretendia fazer uma pesquisa com imagens tomadas por eles. Isso gerou algumas questões que se transformaram em três: “mas a gente nem sabe bater”; “pra quê você quer isto?” e “o que você vai fazer com elas?”

Naquele momento as perguntas me tomaram de assalto, pois ainda não havia estruturado o projeto ou tampouco ingressado no programa de Mestrado. O planejamento dessa atividade tinha o caráter exploratório, visando construir na relação fotográfica o vínculo com o grupo, assim como uma sondagem de possibilidades metodológicas para a pesquisa na qual me embrenhava.

Respondi o que foi possível naquele momento. Inicialmente lhes falei do meu prazer em fotografar, marcando que não era fotógrafa e sim curiosa; que essa curiosidade havia se ampliado ao querer saber de que as pessoas, nos espaços onde vivem, gostam, pelo que se interessam ou o que acham mais significativo para registrar numa imagem fotográfica; que eu estaria junto no momento em que eles

fossem “tirar” a fotografia; que provavelmente estaria fazendo uma pesquisa a partir das fotografias “batidas” por eles, que teriam sempre acesso, não só às fotografias “batidas” nessa capacitação, mas também aos demais materiais que fossem produzidos ou que ainda solicitaria a eles.

Aprendi que, com as pessoas do campo, não se explica muito, pois assim que foram esclarecidas as questões anteriores, logo veio a próxima questão prática: “tá, mas aí como vamos fazer, só tem uma máquina!” . A fala direta desse educador selou o aceite formalmente dado. A orientação foi passada verbalmente: “Observe o espaço onde você transita: alojamento, refeitório, salas de aula, espaço em torno, ciranda etc...escolhida a situação ou objeto me chamem que eu vou com cada um de vocês até o local.”

Com a consigna dada e nas minhas andanças fotográficas, passei a observar olhares sobre o meu foco e vi então o foco do olhar deles se construindo... com zelo e esmero foram fazendo a escolha da sua imagem e fotografando. Essa atitude coadunava-se com o pensamento de Achutti (1997:42), segundo o qual: *“O olhar é aprendido, é treinado de forma articulada com outros olhares. O olhar não é individual, ele é determinado social e conjunturalmente”*

Assim passei a ver pesquisadores ou caçadores de imagens visuais em ação, por vezes buscando um melhor enquadramento ou posicionamento, ao aproximarem-se e se distanciarem de árvores, carroças, místicas, flores ou da bandeira do Movimento que estava hasteada em frente à escola.

O “problema” da única máquina guardava em si um dos melhores momentos de contato, em que cada tomada fotográfica se convertia num raro momento de aproximação onde me falavam de suas vidas privadas. Filhos, casa, esposa, marido, trabalho, plantio, a “criação”, e seus educandos nos assentamentos, eram resgatados e se presentificavam em suas falas, também em forma de possibilidades futuras de “tirar um retrato deles”. Foi a partir dessas falas que as tomadas fotográficas desta pesquisa se estenderam às visitas pedagógicas feitas aos assentamentos.

A dificuldade de alguns em colocar o olho no visor; de fechar um dos olhos e focar com o outro; de usar uma das mãos para tapar o olho e com a outra segurar a máquina, ao mesmo tempo em que dispara o obturador; a dificuldade, pela mão calejada que engrossa seus dedos interferindo no disparo do “clic” era visível. No entanto, isso era compensado pelo zelo e esmero com que pegavam a máquina fotográfica e ao procurar o melhor foco, mostravam o mesmo olhar brilhante e

sorridente de quando me senti autorizada a iniciar os trabalhos. Desse modo singular explicitavam a satisfação e o orgulho de ser/ter, naquele momento, autoria nos “retratos”.

Penso que novos pesquisadores, assim com eu, cometem muitos equívocos. Dos que consigo reconhecer, relato a seguir o primeiro e grande equívoco, do qual só me dei conta ao ler o diário de campo já em casa. Percebi que, na busca da imagem a ser fotografada, muitos educadores repetidas vezes passavam pela bandeira e demoradamente ficavam mirando-a. Logo que comecei a ser solicitada para acompanhá-los na saída fotográfica, dois educadores fotografaram a bandeira.

No início das tomadas fotográficas, e pela novidade, os fotógrafos sempre vinham até o local escolhido para o registro, acompanhados por um ou dois amigos que observavam o grande feito de “bater uma foto”. Teci com um grupo de quatro pessoas um comentário espontâneo típico de um aspirante a pesquisador, altamente censurador que foi partilhado pelos animados “fotógrafos”: “ A bandeira de vocês de fato é muito linda mas tem tantas outras coisas lindas por aí, vocês (me referindo aos companheiros do “fotógrafo”) procurem escolher outras coisas”. Os demais confirmaram minha “sugestão”, referindo-se a outros locais e situações que poderiam ser fotografados. Impossível avaliar o quanto isso interferiu nas demais tomadas fotográficas, mas, para esta pesquisadora, apropriar-se desta fala significou seu próprio reconhecimento do lugar de quem investiga.

Rolos de películas para revelar e inúmeras anotações me acompanharam no retorno, mas sem dúvida o registro mais denso não estava na película, mas entranhada na pele de quem se pretende pesquisadora.

Contatos mais próximos

Nas visitas pedagógicas aos assentamentos e acampamentos na região Oeste do Estado, “passar de lugar onde se dá aula a lugares onde se dá aula” –depósito de materiais, casa dos educandos, escolas e barracas – significa conhecer não somente os educandos de cada monitor, mas também adentrar nas vidas e nas casas dos educadores, assim como no seu cotidiano geográfico. Longas distâncias, estradas sem conservação, onde a companhia do barro ou da poeira por vezes se alternam com pneus furados.

Nessas saídas a campo vivenciei o contato direto com a realidade do espaço cotidiano, qual seja escolar (no seu papel de educadores), laboral, agrícola, urbano

ou rural dos educadores e sujeitos dessa pesquisa. Esse é o momento em que se fez necessário à pesquisadora não só circular, mas se familiarizar e se encharcar na e da realidade estudada para que pudesse começar a perceber o mundo e as vivências que serviram e servem de balizamento e referência para a delimitação do objeto ora em estudo.

Numa das visitas fui surpreendida pelo encaminhamento pedagógico de um dos educadores que apontou possibilidades de desdobramentos para a pesquisa em andamento. Fiquei muito emocionada, minhas mãos suaram, quando um educador, ao ser indagado sobre suas aulas, começou a contar de um torneio de truco, organizado para arrecadar fundos para a compra de uma máquina fotográfica. Esse educador relatou que, ao retornar da Capacitação, onde aprendeu a fotografar, propôs a seus educandos realizar com eles a experiência que ele viveu com os “retratos”. Segundo, ele “a animação foi geral” e prontamente aceitaram sugerindo o torneio de truco. Passaram a fazer registros fotográficos como uma atividade pedagógica. De máquina em punho, e com dois filmes, organizaram uma saída fotográfica, indo “a campo” em um acampamento vizinho. Para tanto, solicitou a cada um de seus educandos que observassem tudo o que mais lhes chamasse a atenção no acampamento, para poderem então escolher e fotografar: guarita, crianças, barracos etc...

Posteriormente produziram um texto escrevendo o significado de cada foto “tirada”. Quando lhe perguntei sobre o modo como havia procedido, quanto ao encaminhamento das tomadas fotográficas, disse-me que fez bem “igualzinho com eles como você fez com nós”. Ao final dos trabalhos montaram um mural com as 24 fotos, associadas a um texto escrito.

Encerrando a visita pedagógica, dei-lhe um filme e ganhei o negativo de um dos filmes da experiência dos seus educandos. Combinamos que no próximo encontro de Capacitação seu trabalho seria apresentado a todos os educadores. Saindo da sua casa e encerrando a visita, elogiei a beleza de uma árvore, e ele prontamente disse: “Você quer que eu tire um retrato dela pra você?” Vi a firmeza com que ele segurou a máquina, o modo como se posicionou e escolheu o melhor ângulo andando e verbalizando “Mais pra cá, mais pra lá, até achar ela [a árvore] do jeito que quero que fique aqui” (mostrando o visor). Ao lhe solicitar que fizesse um outro registro fotográfico sobre o que, naquele momento, lhe fosse mais significativo,

sem hesitação pediu que todos, incluindo sua família, fizessem uma “pose”. E explicou sua escolha: “Porque é com pessoas juntas que se faz uma aula”.

Cada assentamento guarda em si histórias singulares, que foram acessadas por intermédio das escolhas dos educadores para fotografar. Entre tantas escolhas fotográficas, trago estas para ilustrar: educador que fotografou seu pai na sala de aula, por ser este último alfabetizado por seu filho; educador que fotografou uma ninhada de porcos por ter alfabetizado usando esse tema gerador; educador que fotografou a horta, pois foi com este tema que alfabetizou.

As experiências fotográficas já vividas pelos educadores lhes garantia uma intimidade que se traduzia no modo como espontaneamente tomavam a máquina e se preparavam para fazer o foco no objeto escolhido. Em cada assentamento e acampamento onde fazíamos as visitas pedagógicas a máquina fotográfica e seus “clics” foram recebidos como um instrumento familiar.

Contatos significados

A coleta de informações seguinte estava prevista para ocorrer em setembro/2002, no encontro de Capacitação de Educadores em Florianópolis. Para esse encontro com os sujeitos da pesquisa, estavam planejadas novas tomadas fotográficas, que se desdobrariam em uma oficina durante a qual os autores/fotógrafos atribuiriam significados por escrito às suas fotos.

Na primeira noite de sua chegada e por estarem acomodados em grupos de três pessoas nos quartos de um hotel à beira mar, foi entregue a cada um dos grupos uma máquina fotográfica. As 14 máquinas fotográficas, coletadas junto a amigos, eram populares e de fácil manuseio, estando carregadas com um filme colorido de 12 poses.

No momento da entrega das máquinas, novamente lhes falei dos propósitos das tomadas fotográficas, enquanto parte de um estudo e pesquisa do meu curso de mestrado. Mostrei o manuseio, dando-lhes informações básicas sobre iluminação e foco, passando em seguida a orientação: *“Observe o espaço por onde você transita, escolha um tema e registre em três fotografias que traduzam, que falem do seu tema sem palavras. Após três dias as máquinas serão recolhidas para que possamos revelar as suas fotos. Essas imagens, juntamente com as que foram até então tomadas, servirão para uma oficina que será desenvolvida na noite anterior ao encerramento do encontro”*.

A delimitação do número de imagens, assim como a solicitação de um tema foram colocados na tentativa de poder flagrar as escolhas mais significativas para os sujeitos, e para que o ato fotográfico, assim como as capturas imagéticas, não se dispersassem, tomando um sentido particularmente reflexivo.

Traduzir em imagens a percepção que se tem do espaço circundante supõe requerer dos monitores uma relação interativa com a realidade, na qual, pelo estranhamento do seu olhar que busca um foco, possam reconhecer e registrar o instante que ali é congelado.

Tendo todas as imagens reveladas, foi proposta a oficina. Previamente as 126 imagens foram distribuídas aleatoriamente, em três grupamentos num mesmo ambiente. Foram estendidas três toalhas, uma sobre a mesa e duas outras no chão, para que os “autores/fotógrafos” pudessem circular localizando as fotos até então tomadas por cada um deles.

A procura e o encontro com suas imagens gerou falas, gestos e sorrisos que traduziam: a satisfação da autoria; a decepção por algumas imagens que provavelmente pela iluminação inadequada, não foram reveladas; o espanto ao reconhecer que a imagem não espelhava a realidade exterior como fora imaginada; as lembranças inevitáveis ao rever suas primeiras fotos; a constatação de que o tempo passou; a saudade de quem não estava mais no grupo.

A seleção da sua fotografia, misturada a tantas outras, as constatações e o compartilhamento verbal com seus pares do “isto aconteceu assim”, levou em torno de trinta minutos. Os “autores/fotógrafos”, com seus retratos à mão, foram sentando-se e aos poucos foram silenciando e adentrando na solicitação feita para que redigissem os significados atribuídos a cada uma das suas imagens.

Como diria Paulo Freire, na boniteza desse momento vi cada um dos sujeitos, debruçados no propósito de reconstruir suas próprias intenções imagéticas, no momento mesmo que elaboravam saberes sobre seu próprio fazer. Alfabetizadores que, ao se confrontarem com sua própria capacidade, alfabetizavam-se na leitura da imagem captada. No ato da escrita, que para a maioria deles não transcorre de modo fluido, decifravam suas próprias significações atribuídas a cada uma de suas imagens.

Solicitei também que, ao terminarem de fazer o registro sobre as suas imagens, escolhessem uma fotografia “tirada” por outra pessoa e que também a ela atribuíssem um significado pelo registro escrito. As produções fotográficas, assim

como os significados das imagens atribuídos por seus autores, foram devidamente arquivadas para uso na pesquisa.

Fortalecendo contatos

O fascínio que as fotografias provocavam nos educadores sujeitos da pesquisa se manifestava em cada um dos encontros que, pelo meu envolvimento no projeto de extensão já mencionado, ocorriam com regularidade. Sabemos que o referente, sempre presente numa imagem fotográfica, transporta-nos sempre a um tempo passado, sendo desse modo “os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória” (KOSSOY,1998, p.45). O passado, assim preservado, suscitava e ainda suscita nos sujeitos envolvidos pela pesquisa momentos de: “Você trouxe as fotos?”; “Quero ver!!!”; “Olha como meu cabelo estava comprido!” “Ó... foi assim que fizemos”; “Eram aqui as aulas”. Momentos que retomam para si, contando aos outros os fatos vividos.

Esse é um dos modos, um dos fios pelos quais adentrávamos mutuamente em nossos mundos singulares, pesquisadora e pesquisados. Pelo mergulho no passado que as imagens presentificam, o caminho da pesquisa se construiu. Como os contatos foram regulares, mediados pelas demandas do projeto de extensão, o papel da fotografia e do ato fotográfico embrenhou-se e fortaleceu as relações entre pesquisados e pesquisadora.

Isso ficou evidente num dos encontros de capacitação no qual não haveria, por parte deles, tomadas fotográficas, e eu também resolvi não fotografar, pois estava muito envolvida na organização do evento e queria me relacionar com o grupo de educadores sem ter a máquina como instrumento mediador.

No entanto, a ausência da máquina materializou-se, fazendo-se presente na maioria das conversas. Após o primeiro dia de trabalho, em meio a muitas outras conversas e acertos que o trabalho requeria, alguns educadores “fotógrafos/sujeitos” da pesquisa vieram falar comigo especificamente sobre fotos, outros perguntando porque não havia levado a máquina, ou ainda comentando a falta da minha circulação fotografando. No encerramento do encontro, ao despedir-me ouvi de vários educadores o pedido para não deixar de levar a máquina e as fotos na próxima vez. Desse modo, parece confirmar-se a legitimidade e a aceitação da fotografia, naquele contexto e com aquele grupo, não só como instrumento de pesquisa mas de **pretexto** verbal e imagético que forjaram as relações instituídas.

Contatos fortalecidos

Longe das idas a campo e revisitando constantemente o material até então coletado, comecei a considerar o forte desejo de pesquisadora de enfatizar, nesta investigação, a utilização de todas as 126 imagens⁵⁷ tomadas pelos sujeitos de pesquisa. Para tanto considerou-se necessária, nessa esta etapa da pesquisa, uma coleta de informações por intermédio de um questionário, que poderia ser feita no encontro de Capacitação que ocorreu em março/2003, no município catarinense de Fraiburgo.

Tendo em vista o cronograma de atividades do PRONERA, o encontro em Fraiburgo seria o último, com tempo/espço para ter contato com os educadores agrupados como sujeitos desta pesquisa. Assim sendo, e após uma leitura cuidadosa de todas as informações até então coletadas, definiram-se duas estratégias para essa etapa da investigação: aplicação de um questionário com o objetivo de melhor caracterizar os sujeitos, perguntando-lhes de modo mais direto suas significações em torno da temática “educação”; possibilitar aos educadores devolução do material coletado com a retomada de suas imagens e registros escritos, para reconhecimento, possíveis alterações, ampliações e correções ortográficas que, do seu ponto de vista, fossem pertinentes.

Na noite do segundo dia de trabalho, com todos os educadores que estavam presentes, reunidos e sentados em círculo, entreguei a cada um o questionário e o seu “dossiê”⁵⁸. Nesse dossiê estavam coladas todas as imagens fotográficas até então captadas por cada um dos educadores sujeitos da pesquisa, com a respectiva atribuição de significados devidamente digitadas. Numa mesa, ao lado do círculo, estavam expostas as fotos que no último encontro em Florianópolis ficaram alheias ao processo de escrita, por não terem sido reconhecidas pelos seus autores, ou mesmo, pela ausência destes.

Novamente lhes falei que o trabalho desenvolvido com as fotografias era parte da minha pesquisa de Mestrado e para tanto eu precisava da autorização para utilizar esse material, pois tanto as imagens quanto o que eles escreveriam sobre elas estaria circulando no meio acadêmico. Sugeri que lessem seu dossiê para confirmar,

⁵⁷ O total das imagens fotográficas utilizadas como instrumento da pesquisa foi de 126, porém 32 não foram reconhecidas pelos autores.

⁵⁸ “Série de documentos importantes que tratam, revelam a vida de um ou mais indivíduos” Houaiss, 2001:1080

acrescentar, alterar ortograficamente e reconhecer as fotos como suas, assim como os respectivos textos a elas atribuídas. Li com eles o questionário. Algumas dúvidas foram esclarecidas, e lhes pedi que identificassem nominalmente seu trabalho caso assim o desejassem. Todos se identificaram.

Feitas essas considerações, sugeri que aqueles que quisessem olhar as fotos que “sobraram” e estavam expostas na mesa ao lado de onde estávamos, poderiam acrescentá-las ao seu dossiê. Rapidamente olharam as fotos contidas em seu dossiê e dirigiram-se até a mesa, onde olharam todas as fotografias, tecendo alguns comentários: “Essa é minha.”; “Achei! pensei que não tinha saído”; “Olha só como ficou!”; “ Que pena... não acho a minha do banco” .

Os cochichos iniciais se transformaram em um prazeroso burburinho em torno do que viam, ou não viam, nas fotografias “tiradas”. Após a seleção e a escolha de uma ou duas imagens, retornaram aos seus lugares. Vagarosamente o silêncio se instalou e começaram a escrever. Todos iniciaram o trabalho pelas imagens, nas quais sem pressa alguma detiveram seu olhar, folheando com zelo de relicário seu dossiê.

O envolvimento explicitou-se pela longa concentração e no cuidado com os textos, os quais foram produzidos inicialmente num rascunho que pacientemente “passaram a limpo” no papel definitivo.

Aos poucos começaram a conversar entre eles sobre as situações que as fotos evocavam, assim como sobre as perguntas do questionário. As cenas registradas nas imagens foram saindo do passado, ao qual sobreviveram pelas fotografias. Por momentos, passado e presente se enlaçaram e se objetivaram nas significações concebidas e textualmente atribuídas.

Alguns solicitavam minha ajuda às respostas do questionário, que todos deixaram para fazer após a escrita sobre as fotos. O clima durante todo o tempo dessa coleta foi muito agradável, permeado pelo prazer que se manifestava na respeitosa intimidade com que tratavam suas próprias imagens e registros. Na devolução do material, a grande maioria dos educadores/as me perguntou se teriam de volta as suas fotografias.

Uma das educadoras, a qual perguntei para que a queria, prontamente me respondeu: “Se fui eu que bati, ela é minha e eu quero guardar”. Isso me remeteu à responsabilidade do pesquisador com a devolução das informações (a partir dessa fala, passei a não mais chamar de coleta de “dados” mas sim de coleta de

“informações”). Assim como também me dei conta de que, pela especificidade do instrumento desta pesquisa, não bastava olhar as próprias fotos reveladas, era preciso tê-las em mãos para delas e com elas contar seu “feito” fotográfico. Apesar de ter lido sobre esse procedimento técnico de pesquisa, compreendi vivencialmente que o que é “dado”, em situações de pesquisa, são as condições de acesso ao universo do sujeito pesquisado, e que isto não ocorre gratuitamente. Sendo assim, reafirmei com eles, educadores/fotógrafos/autores e sujeitos da minha pesquisa, o compromisso da devolução, já assumido no início da coleta das informações.