EDUCAÇÃO NO CAMPO

Diálogos com a extensão universitária

Publicação do Programa Institucional em
Educação no Campo

EDUCAÇÃO NO CAMPO

Diálogos com a extensão universitária

Publicação do Programa Institucional em
Educação no Campo

ORGANIZADORES
Aline Aparecida Angelo
Elizete Oliveira de Andrade
Nágela Aparecida Brandão

editora | UEMG

Belo Horizonte, 2017

Direitos desta edição reservados à
EdUEMG – Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

E21 Educação do Campo : diálogos com a extensão universitária : publicação do Programa Institucional de Extensão em Educação do campo / Aline Aparecida Angelo, Elizete Oliveira de Andrade e Nágela Aparecida Brandão (organizadoras). - Belo Horizonte : EdUEMG, 2017.
175 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-62578-89-2

1. Educação - Formação de professores. 2. Educação Rural. 3. Educação de jovens e adultos. I. Angelo, Aline Aparecida. II. Andrade, Elizete Oliveira de. III. Brandão, Nágela Aparecida IV. Título.

CDU 374.7:332(815.1)

Ficha catalográfica: Valdenicia Guimarães Rezende CRB-6/3099.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Reitor
Dijon Moraes Júnior
Vice-Reitor
José Eustáquio de Brito
Chefe de Gabinete
Eduardo Andrade Santa Cecília
Pró-Reitor de Planejamento, Gestão e Finanças
Adailton Vieira Pereira
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Terezinha Abreu Gontijo
Pró-Reitora de Ensino
Elizabeth Dias Munaier Lages
Pró-Reitora de Extensão
Giselle Hissa Safar

EdUEMG - Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais
Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas/8º andar
Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Serra Verde, Belo Horizonte, MG
CEP: 31.630–902
Tel.: (31) 3916.9080
e-mail: editora@uemg.br
Daniele Alves Ribeiro
Leandro Andrade
Thales Rodrigues dos Santos (estagiário)

Conselho editorial
Dr. Dijon Moraes Júnior
Drª. Flaviane de Magalhães Barros
Dr. Fuad Kyrillos Neto
Drª. Helena Lopes da Silva
Dr. José Eustáquio de Brito
Dr. José Márcio Pinto de Barros
Drª. Vera Lúcia de Carvalho Casa Nova

Expediente

Design
Laboratório de Design Gráfico / Escola de Design - UEMG
Coordenação
Mariana Misk
Orientação do projeto
Iara Mol
Mariana Misk
Simone Souza
Aluna responsável
Marina Bergman
Revisão
Maurício Faria

SUMÁRIO

8 Prefácio

20 Introdução

29 Parte 1: Educação do Campo e universidades

30 Educação de jovens adultos no contexto da educação do campo: um diálogo com Paulo Freire

Gilvanice B. da Silva Musial
Nágela A Brandão
Vânia A Costa

58 O MST e suas parcerias: desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias

Sônia Maria Roseno

79 Parte 2: Formação de educadores e as políticas públicas para a educação do campo

80 A política de educação de jovens e adultos do campo na atuação do PRONERA e PRONACAMPO

Aline Aparecida Angelo
Angélica Kuhn
Breno Trajano de Almeida

104 Formação de educadores do campo & produções acadêmicas nacionais: o estado do conhecimento

Lourdes Helena Da Silva
Josiane das Graças Carvalho
Sthefani Loti Paiva Lima

125 Parte 3: Saberes compartilhados em espaços escolares e não escolares

126 O ensino multisseriado: reflexões acerca das potencialidades da aprendizagem compartilhada

Elizete Oliveira de Andrade

152 Saberes do quintal: diálogos em educação popular, agroecologia e patrimônio biocultural

Emmanuel Duarte Almada
Mariana Oliveira e Souza
Carine Silva Gonçalves
Geisa Gabriela da Silva
Yan Victor Leal da Silva
Ana Paula de Souza Cândido
Shayane Fernandes de Morais Silva
Márcio Guimarães Junior
Carolina Marisa Dias Esteves
Karine Silva Oliveira

PREFÁCIO

INTERROGAÇÕES QUE VÊM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MODO DE APRESENTAÇÃO

Miguel G. Arroyo[1]

1 Doutor em Educação pela Stanford University. Professor Titular emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Que significados destacar na leitura dos textos desta coletânea? Chamam-nos a atenção para o que aprender da história da educação de jovens e de adultos na Educação do Campo. O que aprender de suas políticas, de seus programas de formação de educadores do campo? O que as universidades têm a aprender da chegada de trabalhadores-militantes do campo nos cursos de formação e nos programas de Extensão?

Entre as diversas leituras-aprendizados destes textos, destaco um que penso perpassa as diversas análises: a educação de jovens e adultos na Educação do Campo vem se constituindo em Educadores da EJA, e em educadores de outras identidades docentes-educadoras. Portanto, vem se constituindo em educadores do pensamento pedagógico, em educadores da função social das universidades, de sua "extensão", articulação com os grupos sociais, comunidades dos campos e das cidades. O olhar dos autores e das autoras destas análises é pedagógico no sentido de ver e destacar a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores do campo como um processo de extrema relevância pedagógica formadora. Com essa hipótese, sugiro aproximar-nos da leitura destes textos e deixar-nos educar pela Educação do Campo.

Há uma dinâmica pedagógica que vem do campo

O olhar tradicional das políticas sociais, educativas sobre os povos, os trabalhadores do campo trazem a marca de vê-los como primitivos, incultos, analfabetos, destinatários agradecidos das políticas, programas "modernizantes, civilizatórios" que vêm dos modernos, civilizados, letrados, urbanos. A história que estes textos nos trazem contesta esse olhar tradicional, pois reeducam a própria forma de pensar os trabalhadores (as) nos campos, nas políticas, nos programas e até no pensamento pedagógico.

As análises mostram que no campo sempre houve uma tensa dinâmica social, política, cultural que exige ser pensada como uma dinâmica educativa, pedagógica, cultural. A diversidade de programas, de práticas radicais de Educação do Campo e, especificamente, de educação de jovens, adultos trabalhadores, militantes pró reforma agrária e por outro projeto de campo e de sociedade reafirma a radicalidade político-pedagógica dessa dinâmica, que contesta a visão tradicional ainda tão persistente de contar a história da educação do campo do Alto das políticas, programas dos detentores, ocupantes do poder no MEC, no CNE, nas universidades, sua extensão e suas pesquisas e propostas de políticas para o campo, para a formação docente, para a definição dos currículos etc.

Os diversos textos deixam explícita uma tensão entre esse estilo de definir políticas, programas, formação de professores, currículos para educar-civilizar os povos dos campos e a consciência dos próprios trabalhadores, jovens, adultos em seus movimentos sociais, mostrando-se sujeitos de políticas, de processos formadores, exigindo reconhecimentos. Este é um traço educador que os textos mostram: dos campos, de seus movimentos e da dinâmica

pedagógica vêm a exigência de re-educar as formas tradicionais de elaborar, oferecer benevolentes políticas, programas do Alto para os povos do campo. Haverá abertura do Alto para deixar-se educar para o reconhecimento da dinâmica política, cultural e pedagógica de que são sujeitos os movimentos sociais do campo?

A tensão de paradigmas que a EJA Campo destaca

A lição mais contundente que vem de reconhecer a educação do campo, a educação dos jovens e dos adultos a partir de uma dinâmica político-pedagógica do campo é a exigência de ter uma postura crítica do paradigma epistemológico-pedagógico que orienta as políticas e os programas hegemônicos de educação dos povos do Campo. A necessidade de criticar esse paradigma universalista, único, inclusivo de educação dos trabalhadores, de formação de professores, de currículos, de processos de ensino-aprendizagem-avaliação faz-se urgente. A necessidade de avançar para reconhecer que da afirmação dos Outros, especificamente dos trabalhadores do campo em seus movimentos, vem a urgência de reconhecer o paradigma da diferença-identitária que afirmam.

Essa tensão, disputa de paradigmas, especificamente na Educação de Jovens e de Adultos do Campo está posta desde o Movimento de Cultura e Libertação Popular tão defendido por Paulo Freire. Os textos buscam entender a educação de jovens e de adultos na Educação do Campo, em diálogo com Freire, o que nos leva a entender a outra história da EJA-Campo nessa disputa de paradigmas. Uma história que mostra as tensões entre as formas de subalternização hegemônicas dos Outros e as formas de pensar-se, afirmar-se, libertar-se tão radicais na história dos movimentos

sociais dos trabalhadores do campo desde as Ligas Camponesas, o Sindicalismo Agrário e a diversidade de Movimentos Sociais dos trabalhadores sem-terra.

O diálogo com Freire repõe esse referente nas análises dos diversos textos. O referente de compreensão da radicalidade da educação de jovens e de adultos na Educação do Campo vem de tentar entender como se veem, se pensam, como se afirmam com Outro paradigma epistemológico-pedagógico. Como contestam o paradigma hegemônico segregador com que foram pensados, tratados e até "educados".

Desde a educação colonial, que persiste na República, os indígenas, os negros, os trabalhadores dos campos foram pensados como à margem da cultura, do letramento, do pensar racional, dos valores de trabalho, à margem do direito à terra porque à margem do paradigma único, universal de cultura, civilização, moralidade, trabalho. Esse paradigma hegemônico imposto como único serviu de parâmetro para segregá-los, subalternizá-los, expropriá-los de suas terras-territórios. Mas serviu também como referente para toda política, programa de inclusão e de educação. O ponto de partida nas relações capitalistas de exploração que marcam as políticas educativas é vê-los como à margem dos avanços da cultura, do letramento, da racionalidade, da moralidade moderna, sem direito à terra, renda, trabalho e oferece-lhes programas de inclusão marginal pelo letramento, por programas inclusivos.

Os textos nos lembram como a radicalidade dos Movimentos Sociais dos trabalhadores dos campos desde as Ligas Camponesas até o MST tem sido reagir a esse padrão de inferiorização-subalternização de classe radicalizado nas relações capitalistas de trabalho

e expropriação da terra. Afirmar-se sujeitos de culturas, de saberes, de resistências por libertação, de lutas por direito à terra, como classe trabalhadora. Paulo Freire e o Movimento de Cultura, Libertação Popular partem desse Outro paradigma, de outra visão que os trabalhadores dos campos afirmam, reconhecendo-se sujeitos capazes de transformar a terra, de transformar a cultura, de se afirmar sujeitos de história, de conhecimentos, de consciência, de valores, de leituras de si e do mundo. Sujeitos de construção de Outro projeto de educação em outro projeto de campo e de sociedade, capazes de afirmar outras políticas de educação do campo, de jovens e adultos, outros programas de formação de educadores do campo.

Paulo Freire capta essa outra forma de pensar que os camponeses afirmam: "Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história". Jovens e adultos não mais destinatários da velha história-cultura política e pedagógica hegemônica, mas sujeitos de Outra história, de sua educação. Outra história da EJA.

Colocar a radicalidade da EJA-Campo nessa disputa de paradigmas questiona e reeduca o paradigma hegemônico ainda persistente de formulação, análise, avaliação de políticas de educação não só do campo. Haverá abertura para aprender essa radicalidade que vem da educação do campo de confronto de paradigmas? Para reconhecer os jovens, adultos trabalhadores dos campos como sujeitos de conhecimentos, de culturas, valores e não como agradecidos recebedores dos conhecimentos de que os outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem? (FREIRE, 1985). Um confronto de paradigmas que exige mais do que diálogos, reconhecimentos benevolentes.

Exige superação do paradigma universalista, único, inclusivo tão hegemônico no pensamento educacional, na formulação de diretrizes, de políticas, de currículos para incluir os Outros decretados à margem por esse paradigma segregador, portanto, de classe.

As Universidades, a Extensão reeducadas?

A diversidade de textos traz outra lição a destacar: a universidade é reeducada quando se abre à dinâmica social, política, educativa que vem dos movimentos sociais, especificamente do campo. Os textos desta coletânea mostram como os programas institucionais da universidade na formação docentes-educadores e nos programas de extensão invertem a tendência tradicional de formação, de extensão e de diálogo universidade-comunidades.

Trazer o diálogo com Freire e com seu texto, "Extensão ou Comunicação", é um convite a aprofundar nos significados políticos-pedagógicos dessa inversão. O termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação. Todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo" (FREIRE, 1985, p. 13). A abertura das universidades, da extensão aos movimentos sociais pressiona por superar essa visão que Freire já criticava. Pressiona por reconhecer os trabalhadores dos campos que chegam às universidades como seres de transformação do mundo. Outra forma de pensá-los que exige Outra forma de pensar a Extensão e a função social da universidade. Outra função social específica dos cursos de formação de educadores do campo e da EJA-Campo.

Os textos mostram como incluir os movimentos sociais nas universidades, nos cursos de formação, na extensão e produz um movimento educativo de inversão de programas. De inversão na autoimagem da função social da universidade e da extensão e da formação de educadores(as). Uma inversão da direção, que não é mais como levar-estender o conhecimento produzido na universidade para as comunidades, mas como abrir a produção do conhecimento a partir das interrogações que vêm dos movimentos sociais. Essa mudança de direção pressupõe que os processos de produção do conhecimento não acontecem apenas na pesquisa, nas análises, na produção acadêmica, mas reconhece que na dinâmica social, ou seja, nos movimentos sociais, há uma produção de leituras, de indagações, de análises a ser reconhecidas como também processos de produção de conhecimentos.

A extensão deixa de ser estender a luz do conhecimento para as comunidades, os grupos sociais pensados e sumidos nas trevas da ignorância para ser um diálogo de conhecimentos, de indagações. Um diálogo na produção de conhecimentos. Um diálogo entre a diversidade de sujeitos produtores de conhecimentos. Outro paradigma epistemológico. Essa postura pressupõe reconhecer que a diversidade de grupos sociais, de atores sociais são produtores de conhecimento, que o trabalho e a produção da vida produzem conhecimentos. Dos grupos sociais, raciais dos trabalhadores empobrecidos e suas resistências vem indagações radicais para as diversas áreas do conhecimento.

Esse reconhecimento traz para as universidades e para os profissionais do conhecimento uma questão nuclear: entender e redefinir a compreensão sobre os processos de produção social do

conhecimento na história. A abertura das universidades aos movimentos sociais obriga a reconhecer que há disputas epistemológicas de processos e de sujeitos de produção do conhecimento não apenas dentro dos centros oficiais, mas disputas entre reconhecimento ou não de uma diversidade de experiências sociais e de sujeitos sociais produtores de conhecimento. Reconhecer essas disputas leva a outra prática de extensão que reconheça que toda experiência social produz conhecimento, que a diversidade de experiências e de sujeitos sociais produz uma diversidade de conhecimentos.

Os textos desta coletânea mostram que incorporar na Extensão universitária a educação de jovens e de adultos do campo e a formação de seus educadores(as) pressiona para que a universidade, a Extensão e a formação de professores sejam o lócus desse reconhecimento e de tentativas de por em diálogo essa diversidade de experiências de sujeitos de conhecimentos sociais. Esses reconhecimentos obrigam a ir além de diálogos interdisciplinares, além de difundir o conhecimento produzido na universidade e radicaliza a participação das comunidades na vida acadêmica, valoriza o intercâmbio entre saberes acadêmicos e Outros saberes construídos em outros espaços e instâncias sociais por outros produtores de conhecimento.

Os textos mostram com destaque que abrir a universidade aos movimentos sociais leva a reconhecer que na diversidade de experiências e de sujeitos sociais se dá um processo de produção de conhecimento, sobretudo reconhecer que das experiências de trabalho, de opressão e de resistências por terra, trabalho, moradia, renda, por identidades culturais vem as indagações mais estruturantes para a produção do conhecimento. Uma radicalidade nova para as universidades, para a Extensão Universitária e para

os programas de formação: Como avançar para transformar a própria universidade enquanto lócus pensado únicode produção de conhecimentos? Como avançar para dialogar com a diversidade de grupos sociais, sobretudo aqueles pensados à margem do conhecimento, analfabetos, irracionais, incultos? Como reconhecê-los produtores de Outros conhecimentos, culturas, saberes de resistências feitos? Os textos mostram que enfrentar na Extensão e nos programas de formação essas questões significará começar por transformar a própria universidade e tentar superar suas crenças de ser o lócus único de produção de conhecimentos verdadeiros a ser estendidos -levados para as comunidades não reconhecidamente capazes de produzir conhecimentos, cultura, valores, educação.

Ao incorporar os movimentos sociais, a PROEX-UEMG vem assumindo essa prática pela interação dialógica radical: relações entre universidade e setores sociais marcados pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes, visando uma aliança com os movimentos sociais voltados para a superação de desigualdades e de exclusão. Uma relação e colaboração entre universitários e comunidades na busca da horizontalidade, do reconhecimento do direito às diferenças, a cidadanias plurais, aos diferentes saberes e à necessidade de crítica aos saberes hegemônicos. Vem assumindo uma prática de enfrentamento das desigualdades, dos preconceitos, da intolerância e da discriminação nas relações étnico-raciais e de gênero. Nas ações afirmativas...

As parcerias entre a UEMG e os movimentos sociais do campo, especificamente a educação de jovens e de adultos do campo mostram como reeducação a universidade, a Extensão para essa inversão. As parcerias entre o Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST) e as universidades se iniciam em das universidades para o Movimento, mas se radicalizam no Movimento para as universidades não tanto para pedir luz para suas práticas, mas para "Ocupar o latifúndio do saber". Uma postura crítica da universidade como latifúndio do saber a ser ocupado. Como lutam por ocupar os latifúndios do agronegócio. Ocupá-los para outras plantações. Ocupar o latifúndio do saber para questionar os saberes plantados como únicos, hegemônicos, para plantar seus saberes, de experiências de lutas feitos.

Ocupar especificamente os cursos de formação de professores-educadores para incorporar os saberes, as práticas pedagógicas, as concepções de educação aprendidas na articulação entre lutas por direito à educação do campo articuladas ao trabalho camponês e às lutas pela terra, pela agricultura camponesa. Uma articulação nessas concepções e práticas pedagógicas que questionam, desconstroem o pensamento pedagógico hegemônico e alargam a formação de educadores. Priorizam a práxis social como práxis educativa, formadora a ser o referente do pensamento e da prática pedagógica na formação docente.

Outros conhecimentos. Outra concepção de produção de conhecimentos, outros espaços, processos educativos e outros sujeitos de sua produção. A diversidade de análises dos autores-autoras desta coletânea nos traz essas lições radicais. Sua leitura nos educa.

INTRODUÇÃO

Aline Aparecida Angelo
Elizete Oliveira de Andrade
Nágela Aparecida Brandão

O livro *Educação do Campo: diálogos com a extensão universitária* nasceu da necessidade de sistematização e publicação dos trabalhos realizados por professores, estudantes e parceiros da Universidade do Estado de Minas Gerais que se aglutinam em torno do Programa Institucional de Extensão da UEMG – linha Educação do Campo. Ao sistematizar, busca-se fortalecer e dar organicidade, sentido e direção às ações, projetos, programas que vem sendo desenvolvidos na extensão da universidade em interlocução com outras áreas do fazer universitário.

Os programas institucionais de extensão da UEMG foram criados em 2013 com o objetivo de "reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função de exigências sociais contemporâneas, indispensável à formação do estudante" (PROEX, 2013, p. 3). A definição dos programas partiu da identificação da extensão já praticada na universidade e de sua organização em políticas alinhadas à política nacional de extensão defendida pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas, o FORPROEX. Resumidamente, os princípios da extensão defendidos por este fórum entendem a extensão como processo educativo, cultural e científico articulado ao ensino

e à pesquisa, como produtores de conhecimento por meio do compartilhamento dos saberes acadêmicos com saberes produzidos nos vários espaços sociais, ao mesmo tempo em que democratiza o conhecimento produzido no interior da universidade com o objetivo de enfrentar as questões sociais contemporâneas do país e das comunidades regionais e locais (PROEX/UEMG, 2013).

A criação da linha "Educação do Campo" no interior dos Programas Institucionais de Extensão da UEMG justifica-se pela existência de ações, projetos e programas vinculados a este eixo temático há mais de dez anos, capitaneados principalmente pelo Núcleo de Extensão e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Nepeja) da Faculdade de Educação da UEMG (Câmpus Belo Horizonte). O Nepeja vem desde o início dos anos 2000 desenvolvendo projetos de alfabetização e escolarização de jovens e de adultos residentes em áreas de reforma agrária, coordenando processos de formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), participando de projetos de pesquisa e de elaboração de material pedagógico, produzindo textos, artigos, relatórios técnicos, assumindo representações nos fóruns institucionais de elaboração de políticas públicas para a educação do campo – para maiores detalhes ver Brandão *et. al.*(2011).

Os pressupostos que balizam a constituição desta linha do programa são o fortalecimento da relação dialógica estabelecida com movimentos sociais e sindicais do campo e o compromisso com as populações do campo, em especial aquelas vinculadas à reforma agrária, na afirmação dos direitos à vida, à terra, ao trabalho, à educação, em especial, à educação de jovens e adultos.

Um dos maiores desafios enfrentados pela proposição de institucionalização dos programas de extensão da UEMG para esta linha,

além de potencializar as ações já existentes, é ampliar o raio de ação para além do Nepeja e da Faculdade de Educação. Neste sentido, é fundamental explorar a natureza multicâmpus e multidisciplinar da UEMG, identificando propostas que contemplem ou estabeleçam interfaces com eixo temático proposto.

O livro proposto auxilia nesta direção, possibilitando maior sistematização, visibilidade e organicidade às ações, projetos de pesquisa e extensão, programas na área e em interface com a Educação do Campo realizadas na universidade, favorecendo a interlocução com as outras linhas dos programas institucionais e com outros parceiros e instituições envolvidos na discussão deste campo. Espera-se, desse modo, contribuir para a produção de conhecimento comprometido com a ampliação dos direitos das populações do campo.

Ele foi organizado em três partes: a primeira tem como eixo central de discussão a relação entre as universidades e a extensão universitária, em particular, na produção do conhecimento na área da Educação do Campo. A segunda, parte discute a formação de educadores do campo e as políticas públicas para a Educação do Campo. A terceira tem como temática central os saberes compartilhados em espaços escolares e não escolares.

A primeira parte do livro **Educação do Campo e Universidades** traz os textos: *Educação de jovens adultos no contexto da educação do campo*: *um diálogo com Paulo Freire,* deGilvanice Barbosa da Silva Musial, Nágela Aparecida Brandão e Vânia Aparecida Costa e *O MST e suas parcerias: desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias,* de Sônia Maria Roseno.

No primeiro texto, as autoras discutem a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais,

a partir da constatação de que praticamente não há oferta dessa modalidade de ensino nesses territórios. Rememoram as experiências com projetos de educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária em Minas Gerais, desenvolvidos pelo Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – Nepeja/FaE/UEMG, em diálogo e reflexão com a obra de Paulo Freire – *Extensão ou Comunicação?*. Ressaltam a atualidade do pensamento de Freire para os desafios atuais da educação de jovens e adultos no Brasil, especialmente no contexto do Campo. Enfatizam como pilares para o enfrentamento desses desafios, a perspectiva freiriana de educação, a luta pela reforma agrária e pela Educação do Campo e o fortalecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No segundo texto, a autora descreve as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) junto às universidades públicas no sentido de conseguir espaços de formação para os professores integrantes do Movimento. Em suas palavras "ocupar o latifúndio do saber" seria a forma de produzir e socializar conhecimentos em uma conjunção de saberes da *práxis* e do universo acadêmico. A autora descreve as parcerias entre o MST e duas universidades públicas: a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Considera que a parceria entre elas e os Movimentos Sociais são emergentes para o fortalecimento do ensino nas escolas do campo. Dessa forma, contribui tanto no campo pedagógico, quanto no embate pelo reconhecimento dos alunos como sujeitos que lutam pela terra, além de se constituir como uma forma de superar

a cisão dicotômica entre universidade e Movimentos Sociais e respeitá-los como lugares diferentes.

A segunda parte do livro, **Formação de educadores e as políticas públicas para a educação do campo**, compreende os seguintes textos: *A política de educação de jovens e adultos do campo na atuação do Pronera e Pronacampo,*de Aline Angelo, Angélica Kuhn, Breno T. Almeida, e o texto*Formação de educadores do campo e produções acadêmicas nacionais: o estado do conhecimento*, de Lourdes Helena da Silva, Josiane Carvalho e Sthefani Lima.

O primeiro discute dois importantes programas voltados para a escolarização da população do campo: o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), tendo como foco diagnóstico as ações destes direcionadas para a educação de jovens e adultos do campo. Os autores identificam avanços, tensões e desafios dos programas por envolverem uma ampla rede de sujeitos– movimentos sociais, universidades e Estado – na configuração de políticas públicas para o campo, cujos interesses nem sempre são coincidentes. Chamam atenção para a resistência dos movimentos sociais na luta pelo protagonismo dos sujeitos sociais do campo na definição e na execução de políticas públicas voltadas para o campo.

Já o segundo, contribui ao expor o panorama das pesquisas sobre a formação de educadores no âmbito dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Terra, a partir de teses, dissertações e artigos acadêmicos. As autoras apresentam as contribuições teóricas dos trabalhos acadêmicos produzidos sobre a temática no período de 2010 a 2015. Identificam nesses estudos a presença de campos de análises em comum, que abrangem

às "Práticas Socioeducativas de Educandos do Campo", a relação "Movimentos Sociais e Formação de Educadores do Campo", e as "Políticas Públicas e Formação de Educadores do Campo". Esse olhar panorâmico nos ajuda a enxergar contribuições pertinentes para a formação docente, assim como áreas de pesquisa ainda em aberto, fundamentais para avaliação e avanço no delineamento das políticas de formação de educadores do campo.

A terceira parte dessa coletânea, **Saberes compartilhados em espaços escolares e não escolares**, é constituída pelos textos: *O ensino multisseriado: reflexões acerca das potencialidades da aprendizagem compartilhada*, de Elizete Oliveira de Andrade, e *Saberes do quintal: diálogos em educação popular, agroecologia e patrimônio biocultural*, de Emmanuel D. Almada, Mariana O. Souza, Carine S. Gonçalves, Geisa G. da Silva, Yan Victor L. da Silva e Ana Paula S. Cândido.

No primeiro texto, a autora realiza uma discussão acerca da organização do ensino na modalidade multisseriada vista, continuamente, como responsável pelo fracasso escolar de alunos de escolas localizadas em áreas rurais e, também, como a representação da falta de qualidade do ensino nessas escolas. Ressalta que a multisseriação, ou seja, que a junção de alunos de variadas idades e níveis de aprendizagem sob a regência de uma única professora pode ser favorável a uma aprendizagem compartilha, pois enfatiza que nesse ambiente é possível construir uma postura mais socializada de sala de aula, de escola, na qual o aluno aprende na interação com o professor e com os outros alunos. Busca na teoria *sócio-histórica* ou *histórico-cultural* pressupostos para refletir sobre uma proposta de educação para essas escolas ao associar a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem. Assim, associa

os conceitos de interação – Vigotski – e de diálogo – Bakhtin e Freire – como elementos essenciais à socioconstrução do conhecimento e, consequentemente, à aprendizagem. Dessa forma, reconhece a educação como processo dialógico e vê a escola como lugar de produção e construção de conhecimento que se dá em comunhão entre/com alunos/alunos e alunos/professor.

O segundo e último texto, explora os quintais como espaços fundamentais para circulação de saberes, de aprendizado e de inovações, reproduzindo, em alguns casos, os modos de vida rurais, em seu aspecto biocultural e de diversidade. Constituem um elemento importante a ser explorado no debate da agroecologia e da educação popular, tal como é feito no projeto de extensão que inspira a discussão desse texto sobre os quintais e o potencial de saberes que o envolve, contribuindo para o importante debate sobre a relação campo-cidade. Nesse texto, o leitor terá contato com o debate teórico e a descrição da prática extensionista, podendo identificar e se inspirar em um *saber fazer* que emerge da extensão, da pesquisa e reverbera no ensino, eixos que constituem o tripé indissociável da universidade.

Por fim, reiteramos nosso compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípios orientadores da qualidade da produção da universidade brasileira. Foi a partir desse entendimento que o debate da Educação do Campo surgiu na UEMG, constituindo-se como Programa Institucional de Extensão. Atualmente, como programa, emprega esforços em abrigar novos olhares e debates sobre a Educação do Campo na universidade. Por isso, investimos nessa obra, buscando contribuir para o debate da ampliação dos direitos das populações campesinas.

Referências

BRANDÃO, Nágela A.; COSTA, Vânia. A.;MONTEIRO, Márcia H.N.; MUSIAL, Gilvanice B.S.; RESENDE, Roberto M.; ROSA, Walquíria M. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. **Educação em Foco**. FAE/UEMG, v.n.18, p.15-38, 2011.

UEMG – Pró Reitoria de Extensão. Proposta de criação dos programas institucionais de extensão da UEMG. Belo Horizonte, 2013.

PARTE 1

EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIVERSIDADES

EDUCAÇÃO

DE JOVENS ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Gilvanice B. da Silva Musial[1]

Nágela A. Brandão[2]

Vânia A. Costa

1 Professora do Departamento de Educação I/FACED/UFBA e colaboradora do NEPEJA/FaE/UEMG.

2 Professora do DSHFE/FaE/UEMG e coordenadora do NEPEJA/FaE/UEMG.

Introdução

O presente artigo pretende discutir a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária do estado de Minas Gerais a partir da constatação de que praticamente não há oferta desta modalidade nesses territórios, o que desafia a todos em plena segunda década do século xxi. A discussão proposta pretende articular e problematizar os resultados do programa de extensão "Educação de Jovens e Adultos: memórias, formação de educadores e gestores em áreas de reforma agrária do estado de Minas Gerais" apoiado pelo PROEXT/MEC/2013, pela Fapemig/007/20133 e coordenado pelo Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Nepeja/FAE/UEMG) ao livro Extensão ou comunicação?, de Paulo Freire, como antecipação de uma homenagem ao educador no ano de 2017, quando completará 20 anos de sua morte, de modo a consubstanciar

3 Reconhecemos o apoio do MEC, por meio do edital PROEXT/2013 e da Fapemig, por meio do edital 07/2013 - Apoio a Projetos de extensão em interface com a pesquisa.

o debate em torno da relação universidade e sociedade, objeto da extensão universitária[4].

O programa em questão foi proposto a partir das experiências em extensão e pesquisa desenvolvidas ao longo de 10 anos em torno da formação de educadores de turmas de alfabetização e de escolarização nos anos iniciais de jovens e adultos em áreas de reforma agrária no estado de Minas Gerais. Os projetos de extensão foram desenvolvidos pelo Nepeja/FaE/UEMG no interior do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera/Incra/MDA) em parceria construída entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST/MG), Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Estado de Minas Gerais (Fetaemg), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (Fafidia), entre os anos 2001 e 2011, embora a concepção e a constituição do grupo de trabalho para a construção do primeiro projeto tenha ocorrido em 1998 (BRANDÃO *et al*., 2011; MUSIAL *et al.*, 2014). A Faculdade de Educação da UEMG assumiu a coordenação dos projetos a partir do ano de 2003, ano de constituição do Nepeja/FaE/UEMG.

A participação dos integrantes desse Núcleo em atividades de extensão, pesquisa e ensino sempre se colocou como um desafio diante do princípio da indissociabilidade entre essas três dimensões do fazer universitário, impulsionada por uma constante crítica à tendência histórica de hierarquização e de desigualdade no

---

4 Agradecemos aos professores do Nepeja e a todos os professores universitários, educadores, educandos da EJA, alunos universitários, representantes dos movimentos sindical e social envolvidos nos diferentes projetos e programas desenvolvidos ao longo destes anos. As reflexões propostas neste texto são em grande medida fruto de debates realizados nos vários espaços dos diferentes projetos.

tratamento e na valoração destas dimensões. Os integrantes do Nepeja/FaE/UEMG percebiam esse princípio como um *devir*, o que exigia constante crítica, reflexão e busca (BRANDÃO *et al.*, 2011).

No exercício constante de ação-reflexão-ação, os projetos de pesquisa foram propostos e enfrentaram o desafio de se articular com a extensão e de se realizar junto com os movimentos sociais. A prática havia sido construída na extensão universitária. Os resultados das pesquisas institucionais (SILVA; COSTA, 2014[5]; SILVA; MUSIAL; MACEDO, 2016)[6], coordenadas pelo Departamento de Educação[7] da UFV e com a participação direta do Nepeja/FAE/UEMG e de alguns integrantes de movimentos sociais se dedicaram à compreensão dos limites, dos desafios e das potencialidades do desenvolvimento dos projetos no interior do Pronera, até então, um programa e não uma política pública. Esses projetos, como destacou Arroyo (2014, p. 7-23), também reconheceram as

> Presenças e resistências dos jovens e adultos do campo; os significados políticos e radicais à EJA em outro Projeto de Campo; terra-trabalho como matrizes formadoras, como princípios educativos centrais nos processos de humanização, de produção do conhecimento e da cultura em um processo no qual os projetos de extensão se permitiram se reeducar e não apenas educar o outro.

Na realização das atividades de extensão e pesquisa, uma das referências que contribuiu para a formação dos docentes e discentes

---

5 Essa obra foi produzida como resultado de um programa de estudos intitulado "Educação de Jovens e Adultos" em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais, financiado pela Fapemig e pelo CNPq (2008-2010).

6 A obra foi produzida como resultado de projetos de pesquisa desenvolvidos no interior do Observatório da Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Alternâncias Educativas - Capes (2010-2012).

7 Os programas de pesquisa foram coordenados pela professora Lourdes Helena Silva – ECARA/DPE/UFV.

que participaram dos projetos foi o livro *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire, uma de suas obras fundamentais para se refletir sobre a relação universidade e sociedade. Produzido pelo autor no momento de seu exílio no Chile (1968), em plena ditadura brasileira, esse livro de cabeceira, para quem é extensionista, será aqui mais uma vez inspiração e reflexão do fazer universitário e tem a intenção de antecipar homenagem ao educador em função de o ano de 2017 marcar os 20 de sua ausência física entre nós, como já adiantado.

Para estabelecermos esse diálogo e reflexão, o artigo está organizado em quatro itens. No primeiro, apresentamos algumas reflexões a partir da releitura do livro *Extensão ou Comunicação?*, de Paulo Freire, ressaltando a atualidade de seu pensamento para os desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, especialmente no contexto do campo. No segundo item, chamamos a atenção para a garantia do direito à educação, como um dos eixos da Educação do Campo. No terceiro item, revisitamos experiências no interior do Nepeja/FaE/UEMG, com projetos de EJA em áreas de Reforma Agrária em Minas Gerais em diálogo e reflexão com a obra de Freire. O quarto item e as considerações finais pretendem destacar desafios para a Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo.

Extensão ou comunicação? Uma leitura de Paulo Freire

Quantas vezes temos energia para ler uma mesma obra? Diante da diversidade da produção e de acesso a tantas obras em tempos atuais, a leitura intensiva não é algo simples. Mas por que nos sentimos convidadas e instigadas a uma nova leitura do livro e *Extensão e comunicação?* Primeiro, porque toda leitura tem história,

os leitores e os textos, também (ORLANDI, 1999; ABREU, 2001), o que significa a cada leitura tomar e retomar os fios do texto para a tecedura do mesmo ou de outro bordado, pois é o encontro dos fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (GERALDI, 1995). Segundo, porque o ensaio traz elementos importantes e sempre atuais sobre a relação entre diferentes sujeitos e saberes, principalmente destacando a concepção de educação que orienta esta relação, provocando um processo reflexivo a quem se dedica à extensão universitária.

A obra em questão tem sua história inicial como resultado de um convite que Freire recebeu, em 1968, para proferir uma análise do problema da comunicação entre o agrônomo e o camponês, no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária que se estava criando no Chile. Freire assumiu assim, naquele momento, o caráter de ensaio que o texto carregava ao tentar uma análise global do trabalho do agrônomo – um *extensionista –,* o que ele considerou erroneamente ser também nomeado de educador. A análise de Freire pretendia ressaltar a indiscutível e importante tarefa desse profissional junto aos camponeses (e com eles), a qual não se encontrava corretamente indicada no conceito de 'extensão' (FREIRE, 1985, p. 9) ". O livro originalmente foi publicado em 1969, com o título de *Extención o comunicación?* pelo Instituto de Capacitación e Investigaciónen Reforma Agrária, em Santiago de Chile. No Brasil, foi publicado em 1971. A edição que estamos utilizando é a oitava, datada de 1985.

Para leitura de uma obra de Freire, temos sempre de chamar a atenção para o caráter universal e local presente em seus ensaios e a quantidade de traduções e de edições ao longo de 30 anos se

considerarmos como primeira publicação *Educação como prática da liberdade*(FREIRE, 1967) e como última, *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996). Contudo, já em sua tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco, Educação e atualidade brasileira (1959)

> se encontra presente, pela primeira vez, a ideia de uma escola democrática, centrada no educando e na problemática da comunidade em que vive e atua; uma escola que, através de uma nova prática pedagógica, seja capaz de provocar no aluno a transição de sua consciência mágico-ingênua para a consciência crítica, fomentadora de transformações sociais. Com alguns retoques, esta tese foi publicada, posteriormente, sob o título Educação Como Prática da Liberdade (1967), vindo a constituir-se na primeira grande obra de Paulo Freire.[8]

Em *Extensão ou comunicação?*, Freire parte de uma análise semântica – campos associativos – do termo extensão, passa pela crítica a seu equívoco gnosiológico, detendo-se em considerações a propósito da invasão cultural, discutindo a reforma agrária e o contexto de mudança no Chile e na América do Sul, de forma geral. Ele opõe à *extensão-transmissão*a*comunicação-diálogo*, discutindo a educação como uma situação gnosiológica, em cuja prática a "assistência técnica" teria outras dimensões.

> Daí que, em seu "campo associativo", o têrmo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos êstes têrmos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo (FREIRE, 1985, p. 13).

> Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1985, p. 15).

8 Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/obras/obras_livros.html>. Acesso em: 10 de novembro de 2016 .

Várias resenhas produzidas sobre a obra destacam a visão humanista de Freire e sua concepção de educação como *prática da liberdade* ao considerar a ação/pensamento gnosiológico, que se dá no ato coletivo, na prática do diálogo. E não há como dialogar sem se dirigir ao outro, sem escutar o outro, sem olhar para o outro em seu contexto ao mesmo tempo em que se é ouvido e olhado. Esta dimensão foi aprofundada por Geraldi (2003) ao colocar em diálogo Freire e Bakhtin quando da comemoração dos 25 anos do Congresso de Leitura (Cole) buscando construir um "encontro que não houve" e os riscos inerentes a uma mediação que marca a sua opção política, ou seja, o exercício da não neutralidade, algo caro na vida e obra de Freire. Geraldi (2003, p. 62) defende a tese de que "o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro". E ainda o autor,

> No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores [BAKHTIN e FREIRE]; na alteridade encontra-se a forma única de construção da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida **existência** parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objetivação e subjetivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, daí a irrepetibilidade de cada homem; as memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico (GERALDI, 2003,p. 65).

Dentre as inúmeras reflexões proporcionadas pela leitura do livro de Freire, o reconhecimento dos conhecimentos e das experiências dos camponeses como válidos e a premissa para o trabalho educativo na perspectiva da liberdade e do diálogo foi uma das mais importantes contribuições da obra e é questão essencial para o debate em torno da relação universidade e sociedade, objeto da extensão universitária.

É preciso ressaltar que desde 1988, a Constituição Federal (CF), "reconheceu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais (art. 6), assim como um direito do cidadão e dever do Estado (art.205) ", inclusive para aqueles e aquelas que não tiveram acesso na infância e na adolescência. Essa importante conquista se deu em um processo intenso de luta social em torno da definição de princípios que passaram a integrar a Constituição e se desenvolveram em um processo de construção de um estado democrático de direito em que as disputas dentre diferentes projetos de sociedade se apresentaram, em um momento de redemocratização do país, depois de vinte e um anos de estado autoritário.

Para Chauí (2000), a existência de situação e oposição, maioria e minoria, cujas vontades devem ser respeitadas e garantidas pela lei significa

> que a sociedade não é uma comunidade una e indivisa voltada para o bem comum obtido por consenso, mas, ao contrário, que está internamente dividida e que as divisões são legítimas e devem expressar-se publicamente. A democracia é a única forma política que considera o conflito legítimo e legal, permitindo que seja trabalhado politicamente pela própria sociedade (CHAUÍ, 2000, p. 557-558).

Essa ideia torna-se central para a ação coletiva dos segmentos sociais que, embora tendo reconhecidos seus diretos constitucionalmente, precisam exigir do estado a materialização desses direitos na realidade social. Em diálogo com Chauí, Molina (2008, p. 24) lembra que "a mera declaração de direito à igualdade não faz existir os iguais, mas abre campo para a criação da igualdade por meio das exigências e demandas dos sujeitos sociais".

Entre os segmentos sociais que têm empreendido lutas coletivas nessa direção estão os povos do campo, os povos indígenas, das águas, das florestas, dos quilombos, dos aglomerados, os jovens e adultos, entre outros seguimentos sociais como mulheres, homossexuais, negros, que não tiveram acesso à escola, ou não puderam permanecer nela na infância e na adolescência. Nas lutas, que ganharam força a partir das décadas de 90 do século XX, estão as lutas em torno da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos do campo no Brasil que se articulam às lutas de sujeitos coletivos por políticas públicas. Mas, como fazer para que o estado implemente políticas públicas, que de fato, "garantam o respeito às diferenças no tocante ao acesso aos direitos?", pergunta Molina (2008, p.27). O Movimento por uma Educação do Campo tem sido um dos espaços importantes de luta pelos direitos sociais.

Foi, portanto, forjados no diálogo, que participamos e vimos a Educação do Campo ganhar força política, social e acadêmica. Em 2009 e recentemente em 2015, Caldart (2009) nos possibilitou aprofundar a compreensão desse processo de construção tão recente e tão profundo. Em 2009, afirmava que a Educação do Campo poderia ser compreendida na perspectiva de uma política pública, entendida como resultado de uma articulação nacional do final da década de 1990 das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito à educação, materializando a disputa pela formulação de políticas públicas de educação no interior da política nacional brasileira que atendam aos interesses das classes trabalhadoras do campo (CALDART, 2009; 2015). A autora reafirmava que

> A Educação do Campo pode então ser compreendida (...) como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, [grifo da autora] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. (...) A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos (CALDART, 2004, p. 17).

A concepção retomada de uma publicação de 2004, era em 2009 ampliada, pois já se poderia identificar e enumerar documentos, produções, publicações e uma articulação nacional o que contribuiu para o estado assumir a Educação do Campo como uma política pública. Isso veio a ocorrer em 2010 com a publicação de um decreto presidencial que a assumia como política pública do Ministério da Educação, reconhecendo, contudo, o lugar do Pronera/Incra/MDA como coparticipante dessa política, conforme Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

A tão desejada ampliação da Educação do Campo como política pública trazia outra preocupação, ou seja, a demarcação conceitual como exercício importante para clarear as disputas e os caminhos a serem trilhados, conforme manifestação de Caldart (2008, 2015). Para ela, a defesa de um cuidado, rigor e acompanhamento conceitual não tinha a intenção de fixar e fechar um conceito, pois este perderia sua capacidade de análise e intervenção no real, mas também não poderia ser algo "[...] aleatório e arbitrário: qualquer um, inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social" (2008, p. 69).

Nesse sentido, a autora aponta três elementos que auxiliam na definição dos marcos teórico-conceituais por representar pontos de embates e contradições importantes. O primeiro deles é que

a matriz da educação do campo está na relação entre *campo*, *política pública* e *educação,* exigindo que ela seja pensada nesta tríade. Pensar os termos em separado ou dar centralidade a somente um dos aspectos pode provocar uma desconfiguração política e pedagógica da proposta, insiste a autora. Além disso, o "campo real" dos sujeitos histórico-sociais concretos, das lutas sociais por terra e trabalho é o primeiro termo da tríade. A autora faz isso para reforçar a origem do movimento: as lutas dos sem-terra pela escola pública nas áreas de reforma agrária, as lutas de resistência das organizações e comunidades camponesas para não fechar suas escolas nem perder suas experiências de educação, seu território e sua identidade.

A Educação do Campo se articula, portanto, à produção da territorialidade (FERNANDES, 2012, p. 746) pois "[...] foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo" (CALDART, 2008). Desta forma, o campo da Educação do Campo está comprometido com o reconhecimento da existência de sujeitos que vêm resistindo e criando condições de existência e permanência no espaço rural, além de estar empenhado com o reconhecimento de que as condições de existência precisam ser alteradas diante das consequências impostas pela expansão das relações concretas para que as pessoas vivam no campo, ou seja, as pessoas precisam ter acesso à terra, aos meios de produção, à tecnologia, à assistência técnica, ao conhecimento, dentre outros.

EJA no contexto da Educação do Campo: o exercício do diálogo

Uma das primeiras leituras da obra *Extensão ou comunicação?* ocorreu no início de nossa participação no Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã", desenvolvido no interior do

Pronera/Incra/MDA, como já citado. Desde o início da produção do primeiro projeto em 1998, o caráter coletivo e dialógico marcou a nossa trajetória com os movimentos sociais e sindicais de Minas Gerais – MST/MG e Fetaemg –, as universidades – UEMG, UFV e Fafidia – e o Estado (Incra/MG/MDA).

Os vários projetos desenvolvidos, desde então, foram marcados pelo exercício permanente de educação do olhar e da escuta, de construção de relações horizontais, mesmo havendo hierarquias e o reconhecimento de diferentes saberes, tudo regado a muita disponibilidade de refletir sobre o vivido e de se vislumbrar pela utopia[9]. Cada integrante, coletiva e institucionalmente e, também, a seu modo, dedicou-se a refletir sobre essa experiência e provocar outras questões a partir dela. Pois com Freire, entendemos que o conhecimento não é algo que pode ser estendido, transferido ou depositado por aquele que acha que sabe na cabeça daqueles que acham que não sabem, mas que "se constitui nas relações homem -mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1985, p. 22).

Assumir como princípios basilares, a construção coletiva e a prática da dialogicidade na construção e no desenvolvimento do projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã" implicaram a recusa da extensão como invasão cultural. No diálogo com Freire (1985), problematizamos a extensão universitária e nos perguntávamos: como romper com a concepção arraigada de extensão universitária como transferência de saberes, como desqualificação dos saberes

9 Para maiores detalhes ver artigo de nossa autoria "A gestão no projeto 'Educação, Campo e Consciência Cidadã': limites e desafios". em que nos debruçamos na análise da gestão deste projeto e na busca e nos limites da construção de relações horizontais no interior dele.

e experiências humanas dos grupos sociais com os quais trabalhamos e como invasão cultural?

Entendemos que o homem e a mulher não podem ser compreendidos fora de suas relações com o mundo, uma vez que é um "ser-em-situação", um ser de trabalho e de transformação do mundo. No nosso quefazer[10] cotidiano, entendemos que se não é possível superar os limites da extensão do ponto de vista etimológico e gnosiológico, é possível desafiar e problematizar o nosso quefazer no interior da universidade tendo como parâmetro a educação como prática da liberdade[11].

Ao considerar os camponeses e as camponesas, estudantes do projeto de alfabetização e escolarização, como sujeitos sociais de conhecimento e de aprendizagem, procuramos sempre partir do diálogo e da problematização das relações sociais existentes no campo brasileiro: da luta pela terra, pela reforma agrária, por escola, por saúde, por transporte, por condições dignas de vida e de trabalho no campo. Desse exercício, juntamente com os educandos e educandas, pouco a pouco desenvolvemos uma postura crítica diante dos saberes acadêmicos e dos saberes da prática, ao problematizar nossas dificuldades em romper com alguns modelos didáticos e acadêmicos estabelecidos (REZENDE; MONTEIRO, 2014).

Podemos arriscar a afirmar que a nossa participação no Movimento por uma Educação do Campo desde 1997, em especial, no primeiro encontro estadual, em Belo Horizonte, de preparação para a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que

10 Expressão utilizada por Freire no livro "Educação ou extensão" e que pedimos de empréstimo no momento de nossa elaboração.
11 Idem.

ocorreu em 1998, em Luziânia (GO) e na participação nas demais conferências nacionais e estaduais, seminários, cursos e projetos têm nos formado enquanto professores universitários que buscam assumir no cotidiano de trabalho o compromisso social da universidade pública, como destacado por Brandão *et al.*(2011) e Chauí (2003). As reuniões de trabalho com os movimentos sociais e sindicais nos ensinaram a viver cada momento como um processo educativo, assim

> Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um "conhecimento" de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a "razão" da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista (FREIRE, 1985, p. 58).

Em um exercício constante de ação-reflexão-ação, de momentos de tensão e contradição, ao longo desses anos foram construídos e desenvolvidos quatro projetos de alfabetização/escolarização de jovens e adultos e formação de educadores de áreas de Reforma Agrária em várias regiões do estado de Minas Gerais. Os projetos iniciais nos provocaram para a produção coletiva de outro projeto de extensão que tinha como objetivo a produção de material pedagógico para o educador de jovens e adultos de áreas de reforma agrária.

Essas experiências nos possibilitaram construir questões que procuraram ser analisadas em um programa de pesquisa (SILVA; COSTA, 2014) que objetivava compreender os impactos do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã" a partir da percepção de diferentes interlocutores. Perguntávamos de que modo cada parceiro percebia o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados. As análises e as reflexões em torno das ações educativas e práticas

pedagógicas do Projeto, ao mesmo tempo em que possibilitam ampliar nossos olhares sobre os sujeitos da EJA e sobre os processos educativos, aprendizagens, representações e trajetórias desses sujeitos, revelam também contradições, desafios e demandas diversas que marcam os processos formativos de educadores (as) e educandos (as) da EJA, construídos no contexto da Educação do Campo. Entre esses desafios, destacamos aqueles enfrentados pelos (as) educadores (as) e educandos (as) na dinâmica social e política de suas vidas e que, ao explicitarem tensões e fronteiras da educação formal com a educação não formal, indicam demandas para os processos formativos da EJA em áreas de reforma agrária (SILVA; COSTA; ROSA, 2011).

Os assentamentos e os acampamentos de reforma agrária se configuram, assim, como espaços e organizações sociais diferenciadas, nos quais as especificidades se expressam nos desafios enfrentados pela EJA. A constituição dos grupos de educandos (as) da EJA, os enfrentamentos vivenciados por eles (as) coletivamente, assim como a materialidade da sala de aula, foram se mostrando como espaços e processos importantes na sustentação do direito desses sujeitos de inserção e presença nos processos de alfabetização e escolarização construídos cotidianamente no espaço da sala de aula (SILVA; ROSA; COSTA, 2011).

Nas práticas de EJA no contexto da Educação do Campo: alguns aprendizados

As questões aqui em discussão pretendem articular e problematizar, como citado, os resultados do programa de extensão "Educação de Jovens e Adultos: memórias, formação de educadores e gestores em

áreas de reforma agrária do estado de Minas Gerais" apoiado pelo PROEXT/MEC, através do edital 2013, e coordenado pelo Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (Nepeja/FaE/UEMG) em diálogo com Freire em *Extensão ou comunicação?*

Após mais de dez anos de trabalho com formação de educadores para o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, em constante luta social, testemunhamos uma redução drástica de projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos apoiados pelo Pronera. O programa "Educação de Jovens e Adultos: memórias, formação de educadores e gestores em áreas de reforma agrária do estado de Minas Gerais" mostrou existir um vácuo na oferta de educação de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária em várias regiões de Minas Gerais. Desde o encerramento do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã/Pronera", em 2010, que atendia naquele momento mais de cem turmas de EJA, pode-se verificar a quase ausência de oferta da modalidade de ensino nestas áreas. Desde então, as universidades parceiras não conseguiram se adequar às novas regras do Pronera, o que veio a contribuir para a lacuna no atendimento. Algumas áreas, mais pontualmente na região norte do estado, só foram contempladas com projetos vinculados ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova-Brasil), nos anos de 2011 e 2012.

O Pronera/Incra/MDA continua, assim, apresentando-se como fundamental na garantia ao direito à educação nas áreas de reforma agrária no Brasil. Fruto da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, seu objetivo é fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais,

políticas, culturais e éticas. Entre os anos 1998 e 2011, foram ofertados 320 cursos vinculados ao Pronera no Brasil, segundo dados da II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (II PNERA). A maior parte das matrículas era na EJA Ensino Fundamental: 167 cursos nesta modalidade (representando 52,2 % do total), 99 de nível médio (30,9%) e 54 de nível superior (16,9%) (p. 22). Ainda de acordo com a II PNERA, em 1998, ano inaugural do programa, apenas seis cursos foram iniciados. O período de 1999 a 2007, com destaque para 2005, teve média de trinta cursos por ano, iniciando mais de dois cursos por mês. Em 2009, foram iniciados somente 6 cursos, mesma quantidade do ano em que programa teve início. A explicação para o reduzido número de cursos em 2009 remete, entre outros fatores, às ações do Tribunal de Contas da União (TCU) que impuseram limites ao Pronera, dificultando a implementação de novos cursos (p. 28).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) corroboram a constatação do fraco alcance das políticas públicas na oferta de vagas para EJA nas áreas de assentamento, mais recentemente. O censo/Inepde 2014aponta a existência de 5 estabelecimentos de ensino no estado de Minas que ofertam a EJA no nível de ensino fundamental nas áreas de assentamento, incluindo EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional. Destes estabelecimentos, dois são de âmbito estadual e três municipal, contando 120 matrículas no ensino fundamental da Educação Básica da Educação de Jovens e Adultos ao todo: 72 nos estabelecimentos estaduais e 48 nos municipais. Minas Gerais possui 335 assentamentos segundo dados do Incra-MG.

Desafiados por este cenário e, principalmente, pelos movimentos sociais, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Nepeja/FaE/UEMG) apresentou ao Programa de Apoio à Extensão do MEC (PROEXT/MEC) uma proposta que articulava projetos de formação de educadores e gestores do campo para acompanharem os desafios da EJA em seus territórios. O programa aprovado pelo Edital PROEXT/2013, "Educação de Jovens e Adultos: memórias, formação de educadores e gestores em áreas de reforma agrária do estado de Minas Gerais" teve o objetivo de fortalecer as ações de extensão e pesquisa que vinham sendo desenvolvidas pelo Nepeja/FAE/UEMG em parceria com o MST e a Fetaemg. Foi organizado em torno dos seguintes projetos: 1.Reconstrução da memória do projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã", que tem como objetivos reconstruir, juntamente com os parceiros, a memória deste projeto de EJA, desenvolvido no âmbito do Pronera; 2. Formação de educadores populares e gestores educacionais em EJA nas áreas de reforma agrária em Minas Gerais – MST/MG; e 3. Formação de educadores populares e gestores educacionais em EJA nas áreas de reforma agrária em Minas Gerais (Fetaemg), que tem como objetivos contribuir para a formação de educadores e gestores educacionais para atuarem na Educação de Jovens e Adultos - EJA - e para trabalharem na identificação de demandas locais e organização de projetos em EJA nas áreas de reforma agrária no estado.

Como resultados dos projetos 2 e 3, podemos afirmar que nos Ciclos de Formação realizados com cada movimento, a discussão sobre a EJA ganhou dupla dimensão: (i) denúncia acerca da ausência e/ou descontinuidade nas ações, projetos, salas de aula voltadas à EJA e (ii) proposição de diretrizes e demandas. As questões que

orientaram os ciclos foram: Existe demanda para EJA nos assentamentos/acampamentos de reforma agrária?; qual o perfil desta demanda? (Mais jovens, mais velhos, é preciso ser criada...); quais as concepções de EJA dariam conta deste perfil?; qual educador?; que e como fazer?; e O que as experiências anteriores nos ensinaram?

Para o grupo de educadores presentes no Ciclo de Formação do MST, dentre os vários temas abordados ao longo do debate destacam-se: a luta pela alfabetização e pela ampliação do acesso à escolarização de jovens e adultos sem-terra; processo de escolarização que garanta nova matriz produtiva no campo e, para tanto, a escola precisa estar vinculada ao trabalho e à vida produtiva; adoção de práticas educativas baseadas na pedagogia do movimento, de Paulo Freire e da educação popular; fortalecimento do setor de educação do movimento para dar conta da implementação destas tarefas.

A demanda para EJA existe, porém esbarra no limite mínimo de alunos para abertura de salas. O perfil é bastante heterogêneo, compreendendo as várias faixas etárias. Para os educadores presentes é preciso pensara relação entre demanda e oferta de maneira dialética. De um lado, a oferta tem que se fazer presente por meio da parceria com municípios, secretaria de educação do estado, universidades de modo permanente, sem as rupturas frequentes inerentes à lógica de projetos. A própria continuidade da oferta cria demanda, assegura ambiente de confiabilidade que estimula o compromisso do jovem e adulto com sua própria formação. Por outro lado, concordando com a defesa de Di Pierro *et al.* (2001), os educadores entendem que os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da Educação Básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas

necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, portanto as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e, altamente, flexíveis. Nesse sentido, modificar o estilo de planejamento das instituições formadoras, levando-as a realizar um "giro" da oferta para a demanda, ou seja, deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos, quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes, passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas da população jovem e adulta. Uma das formas pensadas de se fazer isso seria vincular o processo de escolarização ao trabalho por meio da oferta de cursos técnicos como agroecologia, mecânica, dentre outros.

Nos Ciclos de Formação de educadores da Fetaemg, as discussões não foram muito diferentes. A demanda existe, compreende a faixa etária dos 15 aos 85 anos. As áreas dos educadores ali presentes já foram contempladas por projetos na EJA, porém de curta duração e sem continuidade. Aliás, a falta de continuidade das ações, a necessidade de número mínimo de estudantes para abertura de salas e a precariedade das condições – espaço inadequado, falta de material didático etc. – foram apontadas como os grandes limites para com a efetivação do direito à educação dos jovens e adultos nas áreas. Além disso, no relato dos educadores, o fechamento de escolas no campo apareceu como um problema central que não concerne somente a jovens e adultos, mas às crianças residentes nos assentamentos. Várias crianças foram alocadas em escolas na área urbana de municípios, distante em média 30 km do local de moradia, com estradas em péssimas condições.

Para atender às necessidades de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos nos assentamentos da Fetaemg, os educadores entendem que é preciso ampliar a oferta desta modalidade de ensino e torná-la contínua. A concepção e os conteúdos adequados à faixa etária e vinculados à vida e ao trabalho no campo, contemplando temáticas como agroecologia, associativismo, cooperativismo, reconhecimento e valorização das origens e da cultura camponesa e sistemas de convivência com ecossistemas de diferentes regiões foram apontadas como essenciais. Quanto às metodologias, elas devem ser pautadas na metodologia da alternância, com calendário adequado às necessidades do campo, uso de material didático específico, professores com formação em EJA do campo.

Enfim, os ciclos de formação de educadores realizados por meio dos projetos acima mencionados trouxeram alguns pontos essenciais para a consolidação da EJA do campo, em particular nas áreas de reforma agrária. Primeiro, a questão do acesso ao direito à educação nestas áreas, comprometido atualmente pelo fraco alcance das políticas públicas na garantia deste direito fundamental. Segundo, as concepções consideradas adequadas a este segmento têm como princípios educativos o trabalho e a terra, o reconhecimento dos saberes e das experiências dos sujeitos do campo como válidos e fundamentais para, partindo deles, problematizar o vivido com vistas à emancipação. Terceiro, a implementação de metodologias que fortaleçam a concretização deste direito, como a pedagogia da alternância, por exemplo, sempre articuladas à luta pela permanência e condições de existência no campo.

Considerações finais

O primeiro aprendizado colhido desse plantio refere-se à atualidade do pensamento de Freire para o *quefazer* universitário que implica a busca constante da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nessa tríade, que historicamente tem sido hierarquizada no cotidiano universitário, problematizar a extensão universitária à luz dos ensinamentos do autor nos desafia a forjar na extensão universitária a educação.

Por meio das atividades extensionistas em parceria como os movimentos sindical e social do campo, foi possível inserir a universidade no debate sobre a reforma agrária e a defesa da educação de jovens e adultos neste contexto, na perspectiva de colocá-la a serviço da busca de superação das desigualdades sociais e educacionais. Nesta perspectiva, a universidade se insere num campo de possibilidades, de transformação social e de construção coletiva, tendo como referência os desafios e os problemas concretamente vividos pelos homens e mulheres do campo, mais especificamente aqueles marcados pela luta pela reforma agrária. Pode-se dizer que as ações, projetos e programa implementados ao longo daqueles anos puderam contribuir para o fortalecimento do acesso dos assentados e acampados ao direito à educação em um contexto de luta pela democratização da terra. Inspirados pela obra de Freire, em particular pelo livro *Extensão ou comunicação?* Em questão, partimos da compreensão da alfabetização e da educação de jovens e adultos como práticas de "empoderamento" destes grupos.

Buscou-se um "*quefazer*" universitário que não se limitasse à transmissão de receitas ou adestramento nas técnicas de alfabetização ou de educação de adultos, mas um "que fazer"comprometido e inserido com camponeses na transformação social, sem esquecer

ou se eximir da capacitação técnica. Com Freire, foi possível produzir novo sentido à atividade de extensão constantemente associada à doação, ao assistencialismo, à transmissão, à invasão cultural etc., ações que "transformando o homem em quase coisa, o negam como um ser de transformação do mundo" (FREIRE, 1985, p. 3).

Entendemos e concordamos que conhecimento não é algo a ser estendido, transmitido ou depositado por aquele que acha que sabe na cabeça dos que acham que nada sabem, mas que se "constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1985, p. 22). Partimos do reconhecimento dos saberes da cultura, do trabalho e da relação do homem com o mundo na formação dos educadores. Trabalho e terra como princípios orientadores dos processos educativos e da produção de conhecimento permitiram politizar a EJA do campo em construção.

Por fim, a construção coletiva e em diálogo permanente com movimentos sociais possibilitaram a realização de projetos e programa que partiam da análise coletiva dos problemas e potencialidades da EJA nos acampamentos e assentamentos para a construção de propostas que pudessem dar sentido e direção às experiências até então vividas, num esforço de ação-reflexão-ação constante. Atualmente, diante da fragilidade da oferta da modalidade nestas áreas, são enormes os desafios postos aos sujeitos na luta pelo direito destes segmentos à educação. Mais do que nunca, a perspectiva freiriana de educação, a luta pela reforma agrária e educação do campo, o fortalecimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – sem hierarquização destas dimensões – colocam-se como pilares para o enfrentamento destes desafios.

Referências

ABREU,Márcia.**Diferentes formas de ler**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm.>. Acesso em: 10 set. 2016. Originalmente apresentado na Mesa-redonda *Práticas de Leituras: história e modalidades*, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001**.**

ARROYO, Miguel. **Prólogo:** reconhecendo as presenças e resistências dos jovens e adultos do campo. *In*: SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos do campo:** o projeto educação, campo e consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

BRANDÃO, Nágela A.; COSTA, Vânia. A., MONTEIRO, Márcia H. N.; MUSIAL, Gilvanice B. S.; RESENDE, Roberto M.; ROSA, Walquíria M.Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos - NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. **Educação em Foco**. FaE/UEMG, v.n.18, p.15-38, 2011.

BRANDÃO, Nágela; COSTA, Vânia; MUSIAL, Gilvanice. Gestão no projeto "Educação, campo e consciência cidadã": limites e desafios. **Educação em Foco**. FaE/UEMG, n. 10, p. 25-32, 2007.

BRASIL. IPEA. II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária. Brasília, junho de 2015.

CALDART, Roseli.Sobre a educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008, p. 67-86. (NEAD Especial, 10).

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percur-

so. **Trabalho, Educação, Saúde,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, mar./jun. 2009.

_____.**Sobre a especificidade da educação do campo e os desafios do momento atual.** Porto Alegre, jun. 2015. (Produção do MST, meio digital e impresso).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico das constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara *et al.***Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In*: CALDART, Roseli*et al.***Dicionário da educação do campo.**Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação.** São Paulo: Paz e Terra, 1985.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MOLINA, Mônica. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo.SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo, políticas públicas e educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MUSIAL, Gilvanice B. da Silva *et al.* Projeto educação, campo e consciência cidadã: princípios, proposições e trajetória. *In*:SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (Orgs.).**Educação de jovens e adultos do**

campo: o projeto educação, campo e consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

REZENDE, Roberto M.; MONTEIRO, Márcia H. Uma reflexão sobre os ciclos de formação de educadores desenvolvidos no âmbito do projeto educação, campo e consciência cidadã, no período de 2001 a 2005. *In*: SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos do campo:** o projeto educação, campo e consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014.

SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos do campo:** o projeto educação, campo e consciência cidadã. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014. SILVA, Lourdes H.; COSTA, Vânia A.; ROSA, Walquíria M. A Educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v.16. p. 49-66, 2011.

O MST

E SUAS PARCERIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DIÁLOGO COM INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Sônia Maria Roseno[1]

1 Pedagoga, Graduada Pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é Professora pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

"Que a universidade se pinte de negro, de mulato, não só os alunos, mas também os professores; que se pinte de operário, camponês, que se pinte de povo."
(Che Guevara)

Ao longo deste texto, como objetivo central, procuramos indagar como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também caracterizado como 'Movimento', vem formando seus militantes a partir de suas trajetórias educativas, nos distintos espaços, desde o interno – para dentro do Movimento – ao externo – para fora do Movimento. Neste estudo, esses espaços externos são focalizados nos cursos de graduação, extensão e pós-graduação ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com o MST. Em destaque, situamos duas universidades públicas, a saber: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde foi realizada a pesquisa com egressos das duas instituições.

Primeiramente, buscamos indagar como são constituídas as parceiras do Movimento Social com as universidades públicas brasileiras, e como essas parcerias propiciam a produção de conhecimento que contribui para a educação e a formação de

educadores/militantes, imersos em um contexto de diversidade de conhecimentos produzidos, em grande medida, pelo contínuo processo de formação interna no MST.

Os primeiros passos para a consolidação das parcerias entre o MST e as universidades

Segundo o MST, as parcerias entre o Movimento e as universidades foram gestadas a partir da necessidade de ampliar a formação e a titulação de professores em nível do superior. Tal necessidade resulta do crescimento, da consolidação e do redimensionamento na contextura do Movimento, particularmente no tocante à educação. À medida que determinados aspectos foram se delineando, urgia buscar parcerias com as universidades, mesmo que nas parcerias se revelassem tensões, contradições, enfrentamentos, desafios e conquistas, em especial, entre os princípios educativos do Movimento e os princípios educativos das universidades. Tais parcerias revelam-se como possibilidade do MST articular-se política e institucionalmente com as instituições e juntos buscassem desenvolver projetos educativo que atendessem ao perfil singular que constitui o militante que, por sua vez, é sustentado na centralidade da luta pela terra e na formação política.

Segundo documentos do Movimento Sem Terra, de início, eram as universidades que iam até os assentamentos para pesquisar, colaborar e assessorar nos projetos educativos do MST. Ilustramos como exemplo, a contribuição de inúmeros professores como o professor Miguel Arroyo, da UFMG, e do professor Dinarte Belato, da Unijuí (RS), dentre outros. Outra contribuição marcante, não ligada a uma universidade, foi a do educador e pensador Paulo

Freire que na década de 1990 apoiava projetos para a alfabetização de jovens e adultos. Esses e outros educadores ofertavam cursos de formação de professores, produção de materiais didáticos, dentre outras propostas pedagógicas.

Assim, o Movimento, em virtude da necessidade de ampliar a formação dos seus militantes em nível de extensão, graduação e pós-graduação em outras palavras, o de "ocupar o latifúndio do saber", caracterizado pelo espaço universitário, legitimado pela sociedade dominante como lugar de produzir e de socializar conhecimentos, viu a necessidade de buscar parcerias junto a essas instituições. A necessidade foi se materializando ao longo do tempo. Em princípio, a formação abrangia a formação de professores para atuarem nas escolas dos assentamentos. Foi o caso do primeiro curso de magistério para formar professores no município de Braga, estado do Rio Grande do Sul, pela Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa da Região Celeiro (Fundep), em 1990. Para Caldart (1997, p. 33), esse primeiro curso foi um "espaço privilegiado de experimentação, criação das concepções e práticas pedagógicas do/no MST". Outros espaços formativos foram criados com vistas a também formar militantes, de acordo com outras demandas formativas do MST, a saber: a Oficina Organizacional de Capacitação (OFOC), em 1994; e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra), em 1995, (*Ibidem*, 1997). Bem como a Escola Florestan Fernandes, uma universidade popular, não reconhecida pelo MEC, criada em 2005.

Nessa contextura, essas parcerias vão se consolidando no século XXI em atendimento aos novos desafios da práxis educativa postas para a formação universitária de seus professores. A compreensão

do conceito de práxis neste estudo se faz necessária ao passo que compreendemos e apreendemos o MST como um sujeito formativo e educativo através de suas ações e reflexões. E é na práxis, e através dela, que o ser humano deve confirmar suas convicções e verdades, isto é, a realidade e sua transformação, e o caráter fecundo de seu pensamento. É a prática sobre determinadas situações que demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não tidas como verdade. Nesta perspectiva de construir uma compreensão do conceito de práxis buscamos apoio em Sánchez Vázquez (2011, p. 29-30, grifos do autor), em sua obra *Filosofia da Práxis*:

> Dizemos "práxis" transcrevendo o termo *πραξις*, utilizado pelos gregos na Antiguidade para designar a ação propriamente dita. Como se sabe, em nosso idioma, dispomos também do substantivo "prática". Tanto um como outro termo **("práxis" e "prática")** podem ser empregados indistintamente em nossa língua, embora seja o segundo o que se costuma usar na linguagem comum e na literatura; o primeiro, em compensação, só é reconhecido – e, mesmo assim, não sempre – no vocabulário filosófico. Sem descartar completamente o vocabulário dominante na linguagem comum, preferimos utilizar em nossa pesquisa – apesar de seu uso restrito – o termo "práxis". A razão que nos levou a isso foi justamente a de livrar o conceito de "prática" do significado predominante em seu uso cotidiano que é o que corresponde, [...], ao de atividade prática humana no sentido estritamente utilitário que tem em expressões como estas: "homem prático", "resultados práticos", "profissão muito prática" etc.

Com esse entendimento da importância da teoria e da prática, ou da ação e da reflexão para a práxis transformadora, o MST inicia um longo processo de negociação com as universidades públicas. Esse processo embrionário é deliberado como pauta prioritária em 1997 por meio do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera). Em seguida, constitui-se com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998. Esta parceria se concretiza por meio da primeira experiência da Turma de Pedagogia

da Terra Salete Strozak na Unijuí, em Ijuí, RS, (1998-2001), e segue até a atualidade com mais de 60 universidades públicas do Brasil.

Ao fazer as parcerias com as universidades, o MST tem objetivos claros. A organização move-se pelas suas práticas sedimentadas pelos saberes da formação interna em articulação com os saberes que os próprios militantes trazem consigo. Ainda que as universidades tenham conhecimentos outros, no entendimento do Movimento as práticas devem interligar-se intimamente com a teoria, pois nessa trajetória ganha novas concepções educativas. Tais questões completam a ideia que Molina e Sá (2011, p. 15) defendem quando discutem as repercussões dos cursos de formação para os sujeitos do campo no campo do conhecimento. Segundo os autores,

> Há inúmeras questões que estes cursos suscitam. Seja no âmbito pedagógico, epistemológico, institucional ou político, muito ainda há para extrair de experiência das Licenciaturas em Educação do Campo, que podem trazer contribuições importantes para acúmulo de forças na perspectiva da transformação social almejada por aqueles que apostam na possibilidade da construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil.

Destacamos que a palavra "conhecimento" para o Movimento é dona de vários significados. O conhecimento está ligado à existência do MST, a sua vivência, a seu jeito de ser, a sua organização desde o acampamento, os barracos de lona preta, à escola debaixo da árvore ou na antiga "casa abandonada", à alfabetização desde a educação infantil dos seus sem-terrinha, passando pela educação de jovens e adultos, até o ensino superior, ou ao jeito de realizar a assembleia na praça e em outros lugares. Assim, esses conhecimentos são próprios da constituição dos sujeitos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 12-13).

Desse modo, o acervo pedagógico que abrange o adensamento do conhecimento e da subjetividade entre a articulação entre teoria e prática que consubstancia a práxis da pedagogia do MST vai além da sala de aula e recai também em outros espaços formativos. Desta forma, consideramos que as parcerias com as universidades e movimentos sociais são emergentes para o fortalecimento do ensino nas escolas do campo. Tais reflexões apontam tanto para os avanços bem como para os desafios entre parceiros de um processo em construção ao longo dos 20 anos, ao identificarmos que uma expressiva parcela de pesquisadores das universidades envolvidas com os movimentos apresenta estarem sensibilizados com as demandas educacionais do campo. Trata-se de um processo que não se extenuará na oferta de curso de graduação e ou de pós-graduação, sendo que o fortalecimento desta política implica na formação de professores, na valorização do profissional docente, em cujo processo está o fortalecimento de efetivação de políticas públicas e a emancipação humana dos povos do campo.

O MST e a UEMG através do PRONERA

Nos finais da década de 1990 e início dos anos 2000, inicia-se através do MST e da UEMG uma parceria política, em destaque para a formação de jovens e adultos. A parceria se deu principalmente a partir do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã" e se estende até a atualidade com possíveis perspectivas de projetos em continuidade, através do Movimento Sem Terra, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Nepeja/UEMG) e do Pronera.

Inicialmente, inferimos que o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública conquistada

pelos movimentos sociais e aprovado pelo governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da reforma agrária para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e que atendam à população assentada. Atualmente sob a coordenação da professora Clarice Aparecida dos Santos e equipe, os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação.

Esclarece Santos (2012, p. 630),

> O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de Ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996.

Pela sua eficácia, o programa constituiu, igualmente, novas formas de ingresso e organização do processo educativo formal. Uma das principais modificações inauguradas pelo programa refere-se à inclusão coletiva dos camponeses em instituições de ensino. Os cursos se designam em caráter especial e são aprovados tanto pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (Incra), quanto pelas instituições de ensino, para uma turma específica. Esta especificidade amplia o conceito de política afirmativa no que diz respeito ao ingresso e à continuação no sistema educativo, uma vez que o financiamento envolve, para além dos custos do curso, a cobertura dos custos de permanência dos estudantes nas instituições, com transporte, hospedagem, alimentação e material didático-pedagógico (SANTOS, 2012, p. 634).

A partir desta diversidade, conforme citado acima, no dia 4 de novembro de 2010, o então Presidente da República na época, Luiz Inácio Lula da Silva, assinou o decreto que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Segundo o decreto, a educação no campo compreende desde a creche, educação infantil à graduação e sua oferta é de responsabilidade compartilhada entre União, estados e municípios. A população que reside no campo compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia.

Nesta inferência, destacamos a experiência do Pronera em Minas Gerais na parceria entre MST e UEMG através da educação de jovens e adultos. Faz-se necessário esclarecer, que será feito um recorte temporal levando em consideração que a parceria se iniciou nos primeiros anos da década de 2000 e se encerrou no ano de 2015.

Compreendemos que no Brasil a educação de jovens e adultos no campo surgiu a partir da luta dos movimentos sociais, por uma educação diferenciada que pudesse atender às necessidades da população que vivem no campo. Para além da luta pela educação, a esses sujeitos está atrelada a luta pela terra. Não por acaso, quando se trata da luta dos camponeses em relação à educação do campo de forma gradual sempre se enfrentaram grandes desafios. O analfabetismo é o destaque de um deles. A falta de escolas em áreas de

assentamentos rurais é um dos mais preocupantes, além dos conflitos permanentes pela conquista da tão sonhada terra prometida. Assim, o presente trabalho objetiva expor resultados parciais de um estudo da educação de jovens e adultos em parceria entre MST e UEMG nos assentamentos de reforma agrária através do Projeto de EJA "Educação, Campo e Consciência Cidadã". Desse modo, buscamos apresentar possíveis resultados da problemática e, ao mesmo tempo, de aspectos significativos à educação de jovens e adultos assentados a partir dos projetos de escolarização que funcionaram no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em parcerias entre MST e UEMG.

No âmbito de compreender a dinâmica da EJA em áreas assentadas, interrogam-se: Qual a contribuição dos projetos de escolarização para o assentamento? Quais os desafios encontrados? A cada pergunta, outra reflexão, a educação que acontece com jovens e adultos assentados tem se relacionado com os aspectos de suas vidas?

Em uma revisão bibliográfica sobre as temáticas abordadas, foram identificados os limites em ralação à demanda de produção de conhecimento na área investigada, qual seja: a EJA no campo. Segundo Arroyo (2009), apenas 2% das pesquisas produzidas no Brasil diz respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam da educação escolar no meio rural. Como ainda são poucos os estudos e registros das ações do MST nas escolas de EJA que funcionam no interior dos assentamentos rurais oriundos da reforma agrária, inferimos que este estudo tem a finalidade de contribuir para aumentar a soma de saberes disponíveis sobre a EJA do campo em Minas Gerais.

Reafirmando, esse estudo tem como objetivo, em síntese, também fazer uma revisão de literatura em relação aos resultados parciais da experiência da EJA do campo em Minas Gerais através de suas parcerias: UEMG e MST.

> Os resultados obtidos com os projetos acima citados, aliados às práticas, às reflexões e aos debates, têm contribuído para consolidar um conjunto de produções em torno da Educação de Jovens e Adultos, mais precisamente da EJA do campo. Essas produções têm revelado a existência de uma diversidade de processos e práticas educativas na realidade do campo que exigem repensar a concepção de EJA orientadora das práticas construídas em nossa sociedade, bem como sobre as relações entre universidade e sociedade nos anos iniciais do século XXI (BRANDÃO, 2011, p. 20).

Segundo registro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (Nepeja/UEMG), os resultados apresentados em relação às práticas educativas desenvolvidas com os sujeitos do campo na EJA apresentam, em perspectivas, como contribuições a essa demanda.

> Assim, reconhecemos que a realidade da EJA do campo (...) é um tema ainda a ser mapeado, considerando a existência de uma diversidade de práticas e experiências dispersas no cotidiano do campo, captadas durante todos esses anos, e que demandam estudos mais específicos que se apresentam como novos desafios à universidade (BRANDÃO, 2011, p. 21).

Nesse sentido, podemos afirmar que Pronera, a partir dos desafios, tem oportunizado às IES a realização de uma extensão universitária que, efetivamente, tem contribuído tanto para os desafios das lutas sociais, favorecendo, sobremaneira, um repensar da formação de seus acadêmicos, quanto para a formação de sujeitos sociais capazes de fazer sua própria história e de nela interferir de forma consciente.

Possíveis resultados dessa parceria: o processo de aprendizagem dos(as) educandos(as)

No processo ensino-aprendizagem, um dos desafios identificados pela experiência em voga foi a melhoria da autoestima dos alfabetizandos (as). Considerados de incapazes e "analfabetos" pela escola regular, eles se apresentam em sala de aula com um histórico de incapacidade, exclusões e descrença em relação a qualquer outra possibilidade que se apresente contrária. Porém, aos poucos as experiências vão se entrelaçando com relato de outras experiências, ou seja: além dos saberes de como lidar com a terra, estes sujeitos são possuidores de saberes históricos ao longo de suas vidas. Eles passam a acreditar em novas possibilidades de que para aprender não precisa ter idade "certa" e vão abandonando assim os antigos estigmas de que "cavalo velho não aprende a ler", ou para trabalhar na roça e pegar na enxada, não precisa saber ler nem escrever.

A experiência também mostrou que a educação de jovens e adultos realizada no âmbito da educação do campo, através do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã", possibilitou a jovens e adultos assentados a oportunidade não apenas de se alfabetizarem ou concluírem o processo de escolarização, mas também de se conscientizarem politicamente do processo que apresenta a luta dos trabalhadores rurais sem-terra por reforma agrária em parceria com a Universidade do Estado de Minas Gerais.

Finalizando, meio a tantos desafios, constatou-se que a metodologia empregada no projeto, embora tenham enfrentado obstáculos de infraestrutura e de gestão governamental, concretizou-se na perspectiva da educação do campo, contribuindo para o fortalecimento da organização política e social dos assentados, através dos

temas geradores enfocados e, ainda, da mobilização para participação dos educandos, tanto na construção da proposta pedagógica, como em várias ações de luta por uma reforma agrária com qualidade de vida e um desenvolvimento brasileiro sustentável. Desta forma, consideramos que a continuidade das parcerias entre universidades e movimentos sociais é emergente para o fortalecimento do ensino nas escolas do campo. Estas reflexões apontam tanto para os avanços bem como para os desafios entre parceiros de um processo em construção ao longo dos 20 anos. Ao identificarmos que uma expressiva parcela de pesquisadores das universidades envolvidas com os movimentos apresenta estarem sensibilizados com as demandas educacionais do campo. Trata-se de um processo que não se extenuará apenas na oferta de cursos em EJA, ou graduação e/ou de pós-graduação, sendo que o fortalecimento desta política implica na formação de professores, na valorização do profissional docente, em cujo processo está o fortalecimento de efetivação de políticas públicas e a emancipação humana dos povos do campo.

O MST na Universidade Federal de Minas Gerais

O MST começa um contato mais próximo com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) inicialmente a partir dos finais da década de 1990, por meio da participação de professores em eventos relacionados à formação de educadores do campo e ao planejamento de ações educativas, dentre outras. Em 2005, a parceria se consolida por meio da oferta do curso de licenciatura em Educação do Campo. Na sequência, o movimento participa da segunda turma do curso de licenciatura em Educação do Campo, do curso de Especialização em Educação do Campo, bem como do programa de pós-graduação

por meio do ingresso de alguns dos seus educadores. Essa participação vai-se constituindo em uma trama mais complexa, pois envolve a participação em cursos de extensão – formação de professores de classes multisseriadas –, em seminários, palestras, produção e avaliação de material didático. Para essa pesquisa, tomamos a Turma 2005 do LeCampo como foco, mas sabemos que a parceria do movimento com a UFMG se articula em diferentes frentes, não só na educação, mas também em outras áreas do conhecimento. A UFMG conta atualmente com um Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo) localizado na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), que desenvolve, além do LeCampo, os cursos de Especialização em Educação do Campo, Aperfeiçoamento Escola da Terra, uma linha de pesquisa em Educação do Campo no mestrado profissional, coordena a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático - Campo (PNLD Campo), bem como acolhe mestrandos e doutorandos em várias linhas de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação.

O curso de licenciatura em Educação do Campo na UFMG

Em relação ao curso de licenciatura em Educação do Campo – Turma 2005, no ano de 2003, o MST procurou a FaE-UFMG para propor a construção de uma parceria para criar um curso de Pedagogia com o apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), levando-se em consideração que a faculdade tem atuação histórica junto aos movimentos populares, tanto urbanos quanto rurais e traz em seu portfólio uma expressiva produção em termos de projetos de pesquisa e extensão. Mas, no que diz respeito ao ensino, a demanda de um curso em Educação do

Campo se configurava como um novo desafio. Seria necessário pensar princípios pedagógicos, habilitação, forma de ingresso, organização curricular, materiais didáticos, avaliação, parceria, manutenção dos alunos, dentre outras questões. Organizou-se, então, uma equipe formada por professores e representantes do movimento social (ROSENO, 2010).

A demanda inicial era por um curso de Pedagogia, isto é, formação de professores para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. O movimento já tinha uma experiência consolidada no desenvolvimento de cursos de graduação, notadamente de Pedagogia. Até aquele momento, o MST já contava com dezesseis turmas de Pedagogia da Terra, em parceria com diferentes universidades públicas do Brasil. De tal modo, a proposta foi assentada em debates, por meio de inúmeras reuniões, sendo que uma primeira compreensão de parte do corpo docente da FaE era de que não seria um desafio de fácil implementação, pois se versava uma abordagem de educação completamente nova para a FaE e para a UFMG. A equipe empenhou-se na construção dos princípios e práticas que norteariam a matriz curricular e, nesse processo, propôs um curso que habilitasse o educador para atuar na Educação Básica – anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio –, por área do conhecimento – Línguas, Artes e Literatura, Ciências Sociais e Humanidades, Ciências da Vida e da Natureza e Matemática –, ofertado em alternância – um tempo na universidade e um tempo na comunidade –, com a gestão em parceria entre movimentos sociais e universidade. Passou a se denominar como licenciatura em Educação do Campo. O termo Pedagogia da Terra passou a denominar não um tipo de curso e de habilitação, mas a matriz

estruturante do curso. Caldart (2002) dava as pistas para o lugar da "terra" no projeto.

Deste modo, foi constituída uma equipe na FaE/UFMG por Maria Isabel Antunes-Rocha, Ana Maria R. Gomes, Lúcia H. A. Leite, Miguel G. Arroyo, Antônia Vitória S. Aranha, Samira Zaidan, Antônio Júlio de M. Neto, Juliane Corrêa (UFMG) e no MST por Sônia Maria Roseno e Marta Helena Rozeno. O curso foi institucionalizado por meio do convênio nº 28.000/04, em 29 de dezembro de 2004, entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), por intermédio da Superintendência Regional do Incra no Estado de Minas Gerais, a Fundação de Desenvolvimento e Pesquisa (Fundep), tendo como interveniente/executora a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e como parceiro o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009, p. 1). O curso passou a ser coordenado, na época, pela professora Maria Isabel Antunes-Rocha, da UFMG e por Sônia Maria Roseno, do MST (ROSENO, 2010).

Em 11 de agosto de 2005, através do parecer nº 14/2005, o Conselho Universitário da UFMG autorizou o início efetivo das atividades acadêmicas. A universidade, quando aprova a parceria, junto aceita também um desafio voltado para a proposta que se desenhava e que demandava ser o curso. Os 60 (sessenta) estudantes, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas iniciam o curso em outubro de 2005 (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009). A turma teve sua organização própria e construída coletivamente, seguindo a organicidade

da pedagogia do MST, representada pela Coordenação Pedagógica, Assembleia, Coordenação da Turma, Núcleos de Base, Equipes de Trabalho. Todas as turmas do Momento fazem uma homenagem aos lutadores do povo, portanto o nome discutido e escolhido pela turma foi "Turma Vanessa dos Santos" em homenagem à sem-terrinha Vanessa dos Santos, de sete anos, brutalmente assassinada no massacre de Corumbiara, estado de Rondônia, em 9 de agosto de 1995 (ROSENO, 2010).

O que se apresenta e aparece de inovador é que o curso inaugura um novo desenho da proposta curricular, pois ele extrapola a estrutura curricular dos outros cursos de Pedagogia da Terra que já existiam no Brasil. A matriz curricular foi gestada para considerar tanto as teorias como as práticas, de tal forma que se localizasse em todos os artifícios de aprendizado, iniciando assim uma tentativa de superar a cisão dicotômica entre universidade e movimentos sociais e respeitá-los como lugares diferentes. Para Freire (1987, p. 104), "nesta distinção, aparentemente superficial, vamos encontrar as linhas que demarcam os campos de uns e de outros, do ponto de vista da ação de ambos no espaço em que se encontram". No momento da aula inaugural, o movimento deixa a marca da história da luta dos trabalhadores com a ocupação de mais um "latifúndio do saber", que ficou registrado nas falas ali presente (ROSENO, 2010).

Ao longo de sua realização, o curso foi-se constituindo terreno fértil. Sua realização desafiou a universidade e o movimento na produção das mediações conceituais e de procedimentos para trabalhar os desafios relativos à presença do sujeito coletivo como educando, à formação por área do conhecimento, aos tempos/espaços alternados de aprendizagem – tempo escola e tempo comunidade

–, ao diálogo de saberes, à produção do conhecimento, ao contato com a escola rural por meio dos estágios. Os educandos produziram 46 monografias, relatórios de estágios, materiais didáticos e multimidiáticos, bem como uma extensa lista de poesias, vídeos, filmes, músicas e contos. Os educadores por sua vez investiram massivamente na reflexão e na produção teórica – livros, artigos, palestras, conferências, dentre outros – na busca de referenciais analíticos visando compreender o que estava sendo feito e o que poderia ser realizado. Educandos do próprio curso e de outros se desafiaram a discutir a prática por meio da elaboração de monografias, dissertações e teses. Em levantamento preliminar, encontramos uma tese, onze dissertações e duas monografias.

Podemos concluir que a pedagogia da educação do campo aparenta-se a uma "pedagogia da inquietude e da resistência", que oferece para a constituição de uma visão de sociedade na perspectiva das classes sociais ou, numa perspectiva gramisciana, uma pedagogia que contribua para formar uma contra-hegemonia das classes oprimidas. Ou seja, se estabelece numa educação contra-hegemônica, pois as concepções pedagógicas que a ampara e as práticas educativas assumidas entrelaçam em objetivos políticos transformadores da realidade de opressão e de exploração gerados pelas relações capitalistas que as cerceiam.

Considerações Finais

Une-se a esta reflexão o entendimento de que a educação dos movimentos auxilia na fundamentação de suas reivindicações, pronunciadas pela construção de uma política pública de educação dos povos do campo, dentro de uma compreensão de educação ampla. Em síntese, os movimentos do campo conjugam a educação como

"todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino". Portanto, a educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. Desta forma, consideramos que as parcerias entre universidades e movimentos sociais são emergentes para o fortalecimento do ensino nas escolas do campo. As reflexões apontam tanto para os avanços bem como para os desafios entre parceiros de um processo em construção ao longo dos 20 anos ao identificarmos que expressiva parcela de pesquisadores das universidades envolvidas com os movimentos apresenta estarem sensibilizados com as demandas educacionais do campo. Trata-se de um processo que não se extenuará na oferta de curso de graduação e ou de pós-graduação, sendo que o fortalecimento desta política implica na formação de professores, na valorização do profissional docente, em cujo processo está o fortalecimento de efetivação de políticas públicas e a emancipação humana dos povos do campo.

Referências

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

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 180 p.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: [s.n.], 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Seminário de pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação, 2., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...** Seminário de Pesquisa: novas e antigas faces do trabalho e da educação. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPSJV, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. 1, p. 324-330.

ROSENO, Sonia M.; CAMPOS, Rogério Cunha de. Notas sobre "marcha" e "mística" no movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST). **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 293-302, set./dez. 2012.

ROSENO, Sonia M. **A práxis educativa do movimento dos trabalhadores rurais sem terra (MST)**: desafios e possibilidades no diálogo com instituições universitárias. 2014, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ROSENO, Sonia M. **O curso de licenciatura em educação do campo**: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SÁNCHES VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS. UEMG. **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos** - NEPEJA: uma experiência de interface extensão e pesquisa. ano 14, n. 18, dez. 2011.

PARTE 2

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A POLÍTICA

DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NA ATUAÇÃO DO PRONERA E PRONACAMPO

Aline Aparecida Angelo[1]

Angélica Kuhn[2]

Breno Trajano de Almeida[3]

---

1 Professora na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus Bacabal. Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP).

2 Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação (PUC/SP).

3 Mestrando em Educação na Universidade de São Paulo (USP).

Introdução

> Então o camponês descobre que tendo sido capaz
> de transformar a terra, ele é capaz também de
> transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela,
> mas também como sujeito da história.
> (Paulo Freire)

A história dos processos de alfabetização e de escolarização formais e não-formais de jovens e adultos no Brasil é marcada por um vasto leque de experiências, das quais muitas ainda carecem de sistematização. Há que se compreender os distintos projetos de campo nos quais tais processos educativos foram e são pensados ao longo da história, marcada por momentos de protagonismo dos trabalhadores do campo organizados em sindicatos, movimentos e grupos sociais e por momentos de definições externas a sua participação política.

Para tanto, o texto apresenta uma visão panorâmica histórica dos processos de educação de jovens e adultos do campo, a fim de contextualizar a análise das políticas dos anos 1990 e as expectativas para o início do século XXI, destacando as ações de dois importantes programas de formação de jovens e adultos do campo:

o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (Pronera) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

Apesar dos conflitos e desafios enfrentados na implementação do Pronera e do Pronacampo, veremos que ambos se alinham com os princípios da Educação do Campo que vem se constituindo em um movimento sustentado pela tríade campo-políticas públicas-educação, com o objetivo de ampliar as lutas pelo direito à educação para todos os povos do campo. O debate das políticas públicas na Educação do Campo está intrinsecamente articulado à ideia de direitos, que devem ser atendidos através de políticas públicas implementadas pelo Estado com a participação efetiva da população do campo.

Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos

A educação das populações do campo tem em sua história marcas de silenciamento e de omissão por parte dos agentes do governo. Calazans (1993), ao elaborar um panorama da educação no meio rural de 1930 a 1980, afirma que somente na primeira metade do século XX o ensino regular foi implantado no meio rural, porém ainda de forma descontínua. A autora ressalta que essa inserção recente está associada "(...) aos fatos da nossa própria formação social e política, um país de colonização, de trabalho fundado na escravidão e no latifúndio por largo tempo" (p. 17).

No período colonial, o modelo de organização da agricultura que predominou, a denominada *plantation*, associava grandes extensões de terra à produção para exportação e ao trabalho escravo. Nesse modelo de agricultura, a educação empreendida pelos padres jesuítas junto aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros, tinha por objetivo além de difundir o evangelho, transmitir

normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial. Por outro lado, oferecia escolas de humanidades aos colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Somente em 1824 com a primeira Constituição do Brasil outorgada pelo Imperador Pedro I, o direito à educação primária a todos os cidadãos é ampliado. Contudo, pouco do que se avançou no plano legal se concretizou, uma vez que estavam excluídos da cidadania os negros, os indígenas e uma parte considerável das mulheres. Tanto que chegamos ao final do Império com 82% da população acima de cinco anos analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

É na década de 1930 que as populações do campo ocuparão lugar no âmbito das políticas educacionais do Estado. Inserido no projeto varguista de desenvolvimento nacional e racionalização industrial, urge nesse período o ruralismo pedagógico objetivando fixar as pessoas no campo. Nesse período, o Estado cria uma série de ações de educação para jovens e adultos, entre elas a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, que teve como suporte principal as Missões Rurais[4]. A partir da década de 1960, com a ampliação da industrialização do campo, caracterizada pelo uso intensivo de máquinas e produtos químicos, a educação rural passa a reforçar a formação profissional para a especialização em uma determinada área

4 As Missões Rurais tinham o objetivo de abarcar todos os elementos da vida campesina a fim de modernizá-la. O trabalho era realizado por equipes multidisciplinares (agrônomos, veterinários, enfermeiras sanitaristas, especialistas em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, assistentes sociais) através de contatos pessoais, visitas domiciliares, reuniões, aulas, demonstrações, campanhas, atividades em grupo, projeção de filmes, programas radiofônicos e, conforme as condições do meio, até mesmo a prestação de alguns serviços assistenciais que serviriam de motivo para atrair as populações à esfera de influência da equipe. Foi uma campanha com ampla adesão, considerando o contexto de precariedade existente no campo naquela época.

da produção, uma vez que era preciso superar os baixos índices de produtividade agrícola, a recorrência das crises de abastecimento e a estreiteza do mercado de insumos, fatos recorrentes nas décadas de 1950 e 1960 (CALAZANS, 1993).

Naquele momento, o problema fundamental da questão agrária era o desemprego no campo que inviabilizava "(...) o exercício da cidadania, aumentando a miséria e politizando de forma inédita, pela sua intensidade e extensão, a questão agrária" (LINHARES, 1999, p. 147). Exemplo disso foi o caso da retomada de movimentos sociais importantes como as Ligas Camponesas, criadas a partir de 1945 e abafadas pelo governo Vargas[5]. Elas ressurgem na década de 1960 e se estabelecem de formas diversas, expressivamente nos sindicatos rurais, contudo foram novamente suprimidas pela Ditadura Militar de 1964. Embora não tivessem um projeto de educação específico, as Ligas cumpriram uma função pedagógica ao mostrar a possibilidade de organização dos camponeses.

São os movimentos surgidos na década de 1960 que passam a dar visibilidade à cultura popular e a reforçá-la positivamente, dos quais são exemplos os Centros de Cultura Popular (CCP), a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à ala progressista da igreja católica. Tais movimentos passaram a desenvolver a alfabetização popular, inclusive no campo, onde se situam historicamente os maiores índices de analfabetismo.

---

5 O período pós II Gerra Mundial conhecido como Gerra Fria, dividia o mundo entre os blocos liderados de um lado pelos EUA e de outro pela União Soviética. É preciso lembrar que no Brasil, desde 1945, se organizavam por todo Brasil, com foco na região Nordeste, as Ligas Camponesas, organização dos trabalhadores do campo ligadas ao Partido Comunista. Estes movimentos foram duramente reprimidos pelo governo Vargas, próximo ao bloco liderado pelos EUA.

Estes movimentos continuaram atuando clandestinamente mesmo sob a Ditadura Militar, que os reprendeu duramente.

Em 1967, no período da Ditadura Militar, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral), inicialmente com ações mais pedagógicas, "(...) passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares" (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). Embora não haja dados sobre a abrangência do programa no meio rural, existem alguns estudos que analisam experiências pontuais, como por exemplo, o estudo de Oliveira (2011) que analisou a implementação do programa em Uberlândia (MG) e a pesquisa de Silva (2013) sobre a representatividade do Mobral no sertão alagoano, concluindo que os sertanejos reconhecem o Mobral como a única oportunidade de alfabetização de jovens, adultos e idosos em um contexto histórico marcado pela negação de direitos.

No final da década de 1970 e início de 1980, surgem novos movimentos sociais do campo, inspirados em movimentos anteriores como as Ligas Camponesas. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que surge em 1984, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) do final da década de 1970, e o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) dos anos de 1980 vão mais tarde articular suas lutas sociais e políticas na organização Via Campesina Nacional e Internacional. São esses movimentos que darão origem à Educação do Campo, que tem na retomada da luta pela terra no Brasil a sua gênese.

O ponto de partida da Educação do Campo foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), realizado em

1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998. A partir de então, ela passa a fazer um contraponto ao ruralismo pedagógico ou educação rural, ao afirmar sua relação intrínseca com o contexto da luta por uma política pública6 de educação que garanta, além do acesso e qualidade, o atendimento às especificidades locais, e reconhecimento do acúmulo de experiências político-pedagógicas dos sujeitos campesinos, dos movimentos sociais e sindicais do campo.

Desde a sua origem a Educação do Campo vem conquistando espaço nos debates sobre a educação e nas políticas públicas. O contexto no qual ela se manifesta é o da continuidade do êxodo rural iniciado no século passado e intensificado nas décadas de 1960 e 1970, o afastamento do governo da pauta da reforma agrária, a afirmação do agronegócio[7] como modelo predominante, mas não único, de campo, voltado para a exportação de commodities agrícolas. A Educação do Campo articula-se a um projeto de campo tendo como base para a organização dos setores produtivos a reforma agrária, a soberania alimentar, a agroecologia, voltada para a produção de alimentos saudáveis, a soberania hídrica e energética, a agrobiodiversidade, ao trabalho associado, a economia solidária[8].

---

6 Essa demanda foi favorecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de dezembro de 1996), ao propor em seu Artigo 28, "medidas de adequação da escola à vida do campo", questão que não estava anteriormente contemplada em sua especificidade.

7 O debate conceitual que redefiniu o setor agrícola a partir da difusão do termo agronegócio buscou a superação da imagem da propriedade latifundiária atrelada somente ao setor agrícola e para redefini-lo como sinônimo de modernidade, sustentáculo do desenvolvimento, produtor de divisas para o país, dinâmico.

8 De acordo com os dados do Censo Agropecuário de 2006, a agricultura familiar em geral, incluindo os assentamentos rurais, ocupando apenas 30% das terras agricultáveis do país, produzem 70% dos alimentos consumidos pelos brasileiros.

Em relação às políticas públicas construídas nas últimas décadas com a participação dos movimentos sociais, destacamos: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, parecer nº 36/2001 e resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, em 2002; o Programa Saberes da Terra, em 2005; as Diretrizes Complementares, em 2008; o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a Pedagogia da Alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE); a licenciatura em Educação do Campo, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), em 2007; o decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em 2013.

Conforme mencionado anteriormente, o presente artigo destaca as contribuições e os desafios dos programas Pronera e Pronacampo voltados para a garantia do direito à educação de jovens e adultos no campo, a partir da efetiva participação dos sujeitos demandantes de tais políticas públicas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a educação de jovens e adultos

O Pronera surge em 1998, a partir da luta de movimentos sociais e sindicais do campo demandando por educação no campo, dada a situação deficitária de sua oferta neste espaço. Os altos índices de analfabetismo e os baixos índices de escolarização entre os beneficiários da reforma agrária fundamentam a prioridade do programa

por projetos que garantam a alfabetização e a continuidade da escolarização de jovens e adultos.

A partir do I Enera, citado anteriormente, foi formado um grupo de trabalho responsável por articular uma política de educação para as áreas de reforma agrária. Por meio da Portaria nº 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Pronera. No âmbito do programa foram desenvolvidos projetos educacionais que envolveram a alfabetização, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Desde sua origem, o Pronera buscou priorizar a EJA, porém suas ações foram ampliadas para o ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação e um curso denominado Residência Agrária[9], para formação de técnicos agrícolas. Com essas ações o programa foi se caracterizando como uma mola propulsora de experiências educativas e de ações que visavam garantir o direito das populações de áreas de reforma agrária à educação.

A proposição, a organização e a execução dos projetos no interior do Pronera ocorrem de maneira colaborativa, apresentando uma proposta inovadora nas políticas educacionais para o campo ao conceber a gestão colegiada, participativa e democrática. De acordo com o manual do Pronera (2014), o programa possui uma gestão nacional exercida pela Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania e Divisão de Educação do Campo no Incra-Sede, com a assessoria e consultoria da Comissão Pedagógica Nacional do Pronera. Esta comissão é composta por um coletivo que envolve a participação de representantes do Instituto Nacional de Colonização

9 Os cursos do Residência Agrária objetivam formar técnicos para atuar na assistência técnica, social e ambiental junto a assentamentos de reforma agrária e agricultura familiar.

e Reforma Agrária (Incra), das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos movimentos sociais.

Observa-se, através dessa forma de organização, a presença dos princípios da *interatividade,* quando o programa se propõe a desenvolver ações em parcerias com órgãos governamentais, IES e movimentos sociais; da *multiplicação*, quando objetiva ampliar o número de estudantes, de professores e de agentes mobilizadores de educação nos assentamentos rurais; e da *participação* ao envolver a comunidade beneficiária em todas as fases dos projetos (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Em termos de avaliação do programa, desenvolveram-se três pesquisas sobre o Pronera. A primeira é datada de 2004 e constitui uma avaliação amostral externa desenvolvida pelas pesquisadoras Márcia Regina Andrade e Maria Clara Di Pierro, sob a coordenação da ONG "Ação Educativa". Outras duas foram realizadas em âmbito nacional, denominadas Pesquisas Nacionais da Educação na Reforma Agrária (PNERAs), a primeira em 2005 e a segunda, em 2015, sendo a última focada especificamente nas ações desenvolvidas pelo programa.

A pesquisa de Andrade e Di Pierro (2004) apresenta dados das experiências da EJA; formação de professores em nível de magistério e superior – Pedagogia da Terra – e expõe pareceres técnicos de especialistas sobre os materiais didáticos produzidos no âmbito do programa. Fazendo um recorte para os resultados referentes aos cursos de educação de jovens e adultos, evidenciam-se o cumprimento às normas do Pronera para a escolha dos monitores das turmas; a adequação dos "conteúdos que retratam a vida cotidiana do meio rural; a adequação da linguagem e horários de aula"

(*Ibidem*, p. 21). Já em relação aos materiais didáticos utilizados pelos monitores, as autoras identificaram uma variedade, contudo demonstram que quase 50% dos monitores ainda recorrem a cartilhas de alfabetização voltadas para crianças. Vale destacar outro dado em relação à infraestrutura existente nos assentamentos para o desenvolvimento dos cursos "(...) marcados pela precariedade das instalações físicas, inadequação ou ausência de mobiliário e equipamentos didático-pedagógicos básicos (lousa) " (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 25).

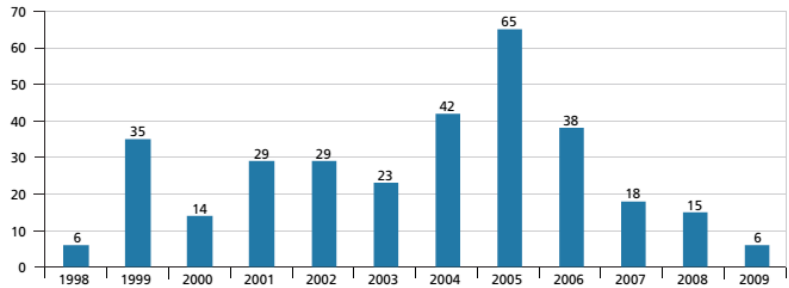
As PNERAs são o resultado de uma parceria entre Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Incra/Pronera. A I PNERA (2005) objetivou caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado em escolas localizadas nos assentamentos ou em seus arredores. Em relação a esse espaço, os números revelam 8.679 escolas. Desse total, 16,3% delas oferecem a EJA alfabetização; 20, 2% EJA de 1ª a 4ª série; 5,8% a EJA de 5ª a 8ª série e 0,7% a EJA na modalidade de Ensino Médio.

Já a II PNERA (2015) buscou recuperar informações sobre a história do Pronera e construir o DataPronera – banco de dados permanentemente atualizável – no qual se registram e classificam-se as ações do programa. Segundo os dados dessa pesquisa, o "Pronera promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA fundamental, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos" (p. 7). Os cursos foram oferecidos em 880 municípios em todas as unidades da federação. Desse total, 167, (52%), eram de EJA fundamental**;** 99, (30,9%), de nível médio;

e 54, (16,9%), de ensino superior – 42 de graduação e 12 nas modalidades especialização e residência agrária.

O período de maior desenvolvimento desses cursos foi o de 1999 a 2007, com destaque para os anos de 2004, 2005 e 2006. Nesse período, houve uma média de 30 cursos iniciados por ano, chegando a ter mais de dois cursos iniciados por mês. A figura 1 expressa os dados mencionados:

Figura 1: Número de cursos por ano de início (1998-2009)
Fonte: II PNERA



Os dados do II PNERA indicam que 93,5%, 154.192, de educandos matriculados no Pronera foram para a EJA Fundamental; 4,5%, 7.379, para o Ensino Médio; e 2%, 3.323, para o ensino superior. A taxa de evasão no programa correspondeu a 37%, e a maior incidência é na EJA Fundamental. Quanto às características do perfil dos educandos cadastrados, a pesquisa revela maior presença feminina nos cursos de magistério, graduação e pós-graduação, enquanto a presença masculina é maior nas demais modalidades. Em relação à média das idades para os educandos temos: na EJA alfabetização, 39,3 anos; EJA anos iniciais, 40,9 anos; EJA anos finais do ensino fundamental, 35 anos. Já as demais turmas de EJA possuem um público mais jovem em suas

turmas: EJA nível médio (curso magistério/formal), 24,6 anos; e EJA nível médio (curso normal), 29,9 anos.

A II PNERA revela ainda dados sobre instituições de ensino e pesquisas desenvolvidos sobre o programa. Em relação aos educadores, desprezando a quantidade de "não informado", a maioria possuía formação em nível médio completo ou acima deste, totalizando 50,02% de educadores com formação satisfatória à função docente.

Conforme ressaltado pelo próprio relatório da II PNERA, o Pronera tem construído ao longo desses anos uma rede nacional para criação de cursos sob um precedente inegável: a luta pela reforma agrária. A ampliação das relações entre movimentos sociais e instituições de ensino provocam demandas pedagógicas, de pesquisa e de posicionamento político destas, pois junto com os movimentos contribuíram e resistiram na criação de "um novo jeito de ensinar e de aprender". Exemplo disso é a adequação da pedagogia da alternância – tempos escola (ou universidade) e tempos comunidades – à realidade de vida dos camponeses, que não separam a terra do território, o saber da realidade e a vida do cotidiano. A aproximação de diversas IES com esse novo jeito de ensinar e de aprender contribuiu também para abrir espaço à inserção de temas de pesquisas nos programas de pós-graduação e em grupos de pesquisa dessas instituições relacionados à educação na reforma agrária.

A II PNERA localizou ainda 5.920 produções, distribuídas segundo a seguinte classificação: vídeos, cartilha/apostila, texto, música, caderno, monografia/TCC, relatório de estágio, dissertação, tese, artigo, memória e livro. Desse total, 46% são monografias/TCC. Contudo, ainda não temos estudos do tipo "estado da arte" sobre essas produções, de forma que pudessem

evidenciar as áreas e as temáticas de pesquisa mais recorrentes, assim como seus resultados.

Como já ressaltamos, o reduzido número de trabalhos sobre a temática da EJA no âmbito do Pronera revela uma lacuna de pesquisas e de produções sobre a especificidade dessa modalidade no campo. Porém, é importante destacar que o Pronera constitui um campo que tem criado possibilidades de dimensões formativas cujo currículo não pode se afastar da realidade vivida pela população do campo. Todavia não se podem descartar os desafios inerentes à EJA, tais como o significativo índice de evasão nos cursos de alfabetização e no ensino fundamental. Esses dados constituem um constante desafio para os gestores do programa e os educadores diante da organização curricular e da proposição pedagógica dos cursos, pois assumir a formação integrada[10] e a relação da educação com o mundo do trabalho constitui uma dificuldade, mas uma necessidade frente à formação de sujeitos do campo.

Os princípios de interatividade, multiplicação e participação do Pronera têm produzido possibilidades significativas no âmbito dos movimentos sociais, tal como a inclusão da EJA na agenda de reivindicações por políticas públicas dos movimentos sociais e sua vinculação às demandas da luta social e de profissionalização das populações camponesas. Através do programa, a EJA no campo passa a significar desafio e possibilidade de garantir uma educação pública que garanta a vinculação das diversas áreas do conhecimento com a vida e a luta dos sujeitos do campo (ARAÚJO, 2012).

10 A formação integral é entendida como aquela que considera o sujeito em todas as suas dimensões, isto é, afetiva, social, cultural, psicológica e material. Nas teorias do currículo representa um tipo de formação que compreende a abordagem do conhecimento de forma global, promovendo a interdisciplinaridade na sua construção.

Tendo em vista a experiência do Pronera, outros programas são criados e direcionados à temática da educação do campo e da EJA, porém com configurações que ora se aproximam ou se distanciam da sua forma de organização.

O Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo

Se retomarmos a trajetória histórica das políticas voltadas aos povos do campo, notaremos uma caminhada marcada pelo silêncio frente à garantia do direito constitucional à educação pública, contudo "é inegável que a temática da Educação do Campo cresceu de forma vigorosa na última década" (SOUZA, 2013) e o Pronera foi um programa importante para sustentar esse debate e a luta por direitos e por políticas públicas. À medida que cresce e se espraia a partir da prática de diferentes sujeitos, representados pelos movimentos sociais, povos ribeirinhos, quilombolas, agricultores familiares e beneficiários da reforma agrária, o movimento campesino vai impondo novas questões aos espaços escolares nos quais se desenvolve.

Respondendo a estes movimentos e ao acúmulo adquirido com as experiências anteriores, o Ministério da Educação lançou em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal na construção de uma política destinada aos povos do campo. De acordo com a Portaria nº 86, de 01/02/2013, o programa em questão está centrado em ações que buscam valorizar e potencializar a identidade dos sujeitos[11] que atuam neste contexto social de forma a garantir

11 Especificamente, os beneficiados são os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, populações atingidas por barragens, trabalhadores assalariados, quilombolas, povos das florestas e outros que produzam suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural.

o acesso de crianças, jovens e adultos camponeses ao conhecimento e seus diferentes saberes.

Sistematizamos abaixo os eixos e suas respectivas ações, conforme a proposta do Pronacampo.

Quadro 1: Relação dos Eixos e Ações do Pronacampo Fonte: <http://pronacampo.mec.gov.br/ >. Acesso em: 10 out. 2016

EIXOS	AÇÕES
I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas	Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo. Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático. Mais Educação Campo
II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores.	Formação Inicial e Continuada de Professores. Escola Terra.
III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.	EJA-Saberes da Terra. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec Campo
IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica	Construção de Escolas. Inclusão Digital. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo). PDDE Água e Esgoto Sanitário. Luz para Todos na Escola. Transporte Escolar

Dentre as ações apresentadas no quadro acima, o Eixo III – destinado à educação de jovens e adultos residentes no campo – apresenta dois programas: EJA-Saberes da Terra e o Pronatec Campo. O Programa EJA-Saberes da Terra foi criado em 2005 para atender

a elevação de escolaridade de jovens e adultos em consonância com um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos. Em 2008, o programa se reconfigurou em Projovem Campo-Saberes da Terra, que buscava

> Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2008, p. 7)

A organização curricular do Projovem Campo-Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade12, que amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor.

Outra ação dentro do Eixo III do Pronacampo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Campo (Pronatec Campo), que visa promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. São 99 campi – unidades agrícolas – ligados a 34 institutos federais em 24 estados brasileiros e no DF. Os anos de 2013 e 2014 contaram com um grande volume de estudantes inseridos no programa, sendo 55.849 e 89.863, respectivamente.

---

12 As temáticas envolvidas no programa são: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial.

Os dados evidenciam relevante crescimento na participação de jovens no programa. Todavia, embora o Pronatec Campo apresente os objetivos já mencionados e tenha conseguido a adesão de vários setores da sociedade, há um descontentamento por parte dos movimentos sociais, como traduzido nos documentos finais dos Seminários do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), que é considerado o espaço central de articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam por esta causa (MOLINA, 2015). É possível identificar, no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, com ênfase em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio (FONEC, 2012, p.17), visão que aposta na força do mercado de trabalho, na competitividade e nos condicionantes econômicos como mola propulsora do progresso.

Os documentos ainda revelam que

> o Pronacampo e o sistema de acesso às políticas via Programa de Ações Articuladas (PAR), que obriga os municípios e os Estados assumirem os compromissos do 'Todos pela Educação', aparta e imobiliza a ação dos movimentos sociais, das comunidades e suas iniciativas (FONEC, 2015, p. 4).

Outro lugar importante para olharmos sobre quais são as pretensões para as políticas de educação de jovens e adultos no campo são as proposições do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, compreende um conjunto de 20 (vinte) metas e 254 (duzentas e cinquenta e quatro) estratégias, que abarcam as etapas e as modalidades da Educação Brasileira para o período de 2014 a 2024. A Educação do Campo e suas especificidades encontram-se em 12 (doze) metas e 17 (dezessete) estratégias. Para os jovens e adultos da área rural vale apresentar um recorte de uma das estratégias que incide de forma

direta nesse público:

> 10.3 fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e *do campo* e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância (BRASIL, 2014, p. xx).

A estratégia elencada permite sinalizar algumas questões fundamentais para a melhoria da qualidade da educação do campo, como por exemplo, a necessidade de reversão do processo de nucleação de escolas do campo e do uso de transporte escolar, por vezes, em duração maior que o período de aulas diárias.

Em contrapartida, um conjunto de autores e de instituições afirma que o PNE não reflete o conjunto de decisões da Conferência Nacional de Educação (ANPED, 2011, p. 10), cujos anseios e propostas foram, em grande parte, neutralizados nos limites das disputas internas do governo.

Considerações finais

Conforme apresentamos ao longo desse texto, a história da educação no campo foi marcada por disputas de projetos de campo e, consequentemente, de educação. O movimento Educação do Campo surge como um marco nessa disputa, de campo e de educação, promovendo no âmbito dos movimentos sociais e das políticas educacionais ações que viabilizam um "novo jeito de aprender e um novo jeito de ensinar" no campo, do qual é exemplo o Pronera, programa que desenvolve ações educativas em diferentes modalidades, tendo a EJA como sua experiência de maior inserção. Os dados da PNERA remetem a resultados que permitem visualizar a amplitude

e a possibilidade de construção de políticas públicas democráticas que essas ações possibilitaram.

Sobre o Pronacampo, reconhecemos a inviabilidade de trazer dados e estudos conclusivos, considerando a ausência de informações por parte dos bancos de dados oficiais e das poucas análises das ações do programa. Assim, objetivamos a todo instante fomentar um debate que enfatize a especificidade de uma Educação do Campo, que se vincule, portanto, à construção e um projeto sustentável de campo, que englobe as relações campo-cidade na construção e uma sociedade mais justa e democrática.

As divergências, as convergências e as tensões que circundam o Pronacampo nos provocam a entendê-lo como uma política contraditória, produto do antagonismo de classes em permanente conflito, na qual o Estado assume na sua aparência a forma de impessoalidade, colocando-se como poder acima e distante da sociedade para amenizar o conflito entre as classes (ENGELS, 1984).

Mesmo assim, há de se depreender que a Educação do Campo obteve, na última década, um importante arcabouço legal, mas é preciso legitimá-lo com efetivas ações que envolvam cada vez mais os movimentos sociais, os fóruns e as instituições que trabalham com a temática Campo, as secretarias estaduais e municipais de educação, os demais ministérios integrantes dessas políticas, além de fortalecer uma agenda nacional pautada no diálogo e na transparência sobre a execução dos programas voltados a jovens e adultos do campo, público que convive com a persistência do analfabetismo, baixa escolaridade, e com um alto índice de fechamento de escolas, totalizando 37 mil instituições nos últimos 11 anos (FONEC, 2015).

O contexto atual do campo brasileiro, de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro, com suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities* para exportação, é o que a Educação do Campo denuncia. Uma das maiores consequências desse modelo de desenvolvimento para as populações do campo é a progressiva desterritorialização das comunidades. Além disso, há uma diminuição da participação popular na formulação e execução das políticas públicas, apesar do acúmulo de experiências dos movimentos sociais ao longo da história do Brasil na área da educação.

No entanto, é preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas (DI PIERRO; ANDRADE, 2004). Há de se refletir, pois, que não se pode pensar em educação de qualidade para os povos do campo desconexa do movimento de luta pela vida e pela terra.

Referências

ANPED. Por um Plano Nacional de Educação (2011/2020) como política de Estado. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2015.

ANDRADE, Márcia R.; DI PIERRO, Maria Clara. **A educação na reforma agrária**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Nead; Pronera/Incra/MDA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). **Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – Programa Saberes da Terra**. Brasília: MEC/Secad, 2008.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 25 jun. 2014.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERIER, Jacques; DAMASCENO; Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo, Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CALDART, Roseli (Org.). O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. **Cadernos Iterra**, ano VII, n. 13, set. 2007, p. 179-201.

CALDART, Roseli. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice A. (Org.). **Educação do campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília, INCRA; MDA, 2008. (Por Uma Educação do Campo, n. 7)

CHAVES, Kênia Matos da Silva; FOSCHIERA, Atamis Antonio. Práticas de educação do campo no Brasil: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Itinerante. **Revista Pegada**. vol. 15, n.2. dez. 2014.

DI PIERRO, M.C.; ANDRADE, M.R. A construção de uma política de educação na reforma agrária. *In*: ANDRADE, M.R., DI PIERRO, M.C., MOLINA, M.C., JESUS, S.M.S.A. de (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa, Nead, Pronera/Incra/MDA, 2004, v. 1, p. 19-35.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FONEC. **Manifesto à sociedade brasileira**. Brasília: [s.n.], 2012.

_____. III Seminário Nacional: Documento Final. Brasília: [s.n.], 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p.108-130, 2000.

LINHARES, Yedda Maria. História agrária. *In*: CARDOSO, Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LINHARES, Yedda Maria; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Terra prometida***:* uma história da questão agrária no Brasil. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985) **Revista HISTEDBR** on-line, Campinas, SP, n. 42, p. 307-307, jun2011. Link: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639885. Data de acesso: 21/03/2017.

SILVA, Jailson Costa da. **O Mobral no sertão alagoano**: das histórias de memórias às sínteses possíveis após quatro décadas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

SOUZA, R. L. Educação do Campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, RJ, ano 9, n. 2, p. 5-28, jul./dez. 2013

FORMAÇÃO

DE EDUCADORES DO CAMPO E PRODUÇÕES ACADÊMICAS NACIONAIS: O ESTADO DO CONHECIMENTO

Lourdes Helena da Silva[1]

Josiane das Graças Carvalho[2]

Sthefani Loti Paiva Lima[3]

1 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa.

Introdução

A Educação do Campo é um movimento que, nos últimos anos, vem ganhando destaque em âmbito nacional na luta por uma educação e por uma escola do campo. Construído com o protagonismo das organizações e dos movimentos sociais camponeses, em parcerias com instituições públicas, terata-se de um movimento que, buscando reagir ao processo histórico de exclusão social e política dos camponeses, tem conquistado políticas públicas que visam garantir melhorias nas condições educacionais do campo brasileiro (CALDART, 2012).

Dentre as políticas públicas, destacam-se os programas e as políticas de formação de educadores do campo, como os cursos de formação de educadores de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, entre outros que possibilitaram acúmulos e práticas diversas (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). É nesse contexto de conquistas do movimento da Educação do Campo que destacamos a recente criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, através do edital MEC/SESU/SETEC/SECADi nº 02/2012, que possibilitou a criação de 42 cursos de

licenciatura em Educação do Campo em diferentes instituições de ensino superior no país (MOLINA, 2015).

A criação desses cursos, realizada no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADi), teve por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior do país, de maneira a garantir a formação de educadores para atuação na docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo (BRASIL, 2015).

Dentre as especificidades do edital 02/2012, destacamos a exigência da alternância pedagógica como um dos princípios orientadores da formação dos educadores nos cursos de licenciaturas em Educação do Campo, que prevê uma articulação entre os diferentes tempos e espaços educativos: Tempo Escola (TE), realizado na universidade; e o Tempo Comunidade (TC), realizado nas comunidades/territórios dos educandos. Deve-se considerar que as licenciaturas em Educação do Campo, assim como as experiências de formação por alternância no ensino superior, são fenômenos relativamente recentes em nossa sociedade e, ainda, que são poucas as produções acadêmicas que analisam as especificidades e contornos da alternância nos cursos de formação de educadores do campo. É neste contexto teórico que estamos realizando o Programa de Estudos intitulado "A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas", que objetiva analisar as histórias de vida e as representações sociais dos educadores e dos educandos sobre a alternância que tem sido construída no curso.

No presente trabalho nosso propósito é apresentar um estado do conhecimento produzido sobre formação de educadores do campo, analisando as contribuições da produção acadêmica nacional sobre o tema, particularmente em termos dos sujeitos, práticas pedagógicas e processos formativos de educadores do campo. As pesquisas denominadas "estado do conhecimento" constituem pesquisas, segundo Ferreira (2002, p. 258), de caráter bibliográfico, que tem como objetivo identificar e discutir um conjunto de produções acadêmicas incluídas em um determinado campo de estudo. São pesquisas reconhecidas pela característica dinâmica e descritiva das metodologias utilizadas para o mapeamento e a análise das produções teóricas, a partir de descritores, de categorias e de diversos critérios de leitura e interpretação dessas produções e, consequentemente, do fenômeno a ser investigado. Neste aspecto, nossa pesquisa analisou as produções acadêmicas – especificamente teses, dissertações e artigos sobre formação de educadores do campo disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), tendo como referência as produções publicadas no período entre 2010 a 2015, a partir dos seguintes descritores: "Educação do Campo"; "Formação de Educadores do Campo"; "Educação do Campo e Alternância"; "Licenciatura em Educação do Campo".

A partir dos trabalhos identificados realizamos, inicialmente, uma seleção com ênfase nos títulos e nas palavras-chave. Em seguida, realizamos a leitura dos resumos dos trabalhos, tendo em vista que a maioria dos títulos e das palavras-chave se apresentava confusa. Nessa etapa, identificamos um total de 249 produções acadêmicas, sendo 229 trabalhos localizados no banco de dados da

Capes e 20 artigos localizados na base de dados da SciELO. A partir da leitura e análise dos 49 trabalhos, selecionamos 29 produções acadêmicas do banco de dados da Capes (11,6%); e 6 artigos da base de dados da SciELO (30%), como amostra do nosso estudo.

Assim, foram selecionadas e analisadas 35 produções acadêmicas que abordam especificamente o tema da formação de educadores do campo. Em termos da natureza dessas produções, cabe destacar que dos 29 trabalhos identificados na Capes, 12 deles (41,3%) são dissertações, 7 (24%) são teses, e 10 (34,4%) são artigos; enquanto que na SciELO, a totalidade dos trabalhos selecionados são artigos. No conjunto, as produções acadêmicas oriundas das teses, dissertações e artigos revelam a presença em nossa sociedade de diferentes experiências educativas de formação de educadores realizadas em diversos contextos socioinstitucionais, a exemplo dos cursos Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo e Licenciatura em Pedagogia, realizados no âmbito do Programa Nacional de Educação em Áreas da Reforma Agrária (Pronera), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); assim como as recentes licenciaturas em Educação do Campo, realizadas no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação (MEC).

Além de uma diversidade de experiências educativas, os estudos abordam diferentes perspectivas e diferentes referenciais teóricos na análise da temática da formação de educadores do campo com o propósito de apresentar e analisar as produções acadêmicas. O trabalho foi organizado partindo, inicialmente, da descrição e da análise das dissertações e teses identificadas no banco de dados da Capes, em suas contribuições no debate sobre a formação de

educadores do campo. Em seguida, apresentamos os artigos científicos, identificados tanto do banco de periódicos da Capes quanto do banco da base SciELO, e suas contribuições e análises sobre a formação de educadores do campo. Finalizando, tecemos algumas considerações gerais.

A Formação de Educadores do Campo: o que revelam as produções acadêmicas do banco de dados da Capes

Do conjunto das 229 produções acadêmicas localizadas no banco de dados da Capes, foram selecionados e analisados 19 trabalhos acadêmicos na especificidade de dissertações (12) e teses (7). São pesquisas que, embora o critério de busca tenha englobado um período de 5 anos (2010 a 2015), tiveram suas publicações concentradas em três anos: 2010, 2011 e 2012. Nesse aspecto, cabe ressaltar que a maioria dos estudos (n=11) foi publicada no ano de 2011, enquanto os demais estudos (n=7) foram publicados no ano de 2012 e 2010 (n=1). Em relação aos trabalhos publicados em 2011, eles incluem sete dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado. Os estudos publicados em 2012 estão distribuídos em quatro dissertações e três teses, enquanto o ano de 2010 inclui uma dissertação de mestrado.

No conjunto dos 19 trabalhos selecionados, identificamos uma predominância das dissertações (n=12), representando 63% das produções acadêmicas objeto de análises. A tendência de predomínio das dissertações pode ser compreendida pelo contexto da pós-graduação em educação em nossa sociedade, pois há um maior número de cursos em nível de mestrado em comparação aos cursos de doutorado. Outro aspecto ainda a ser considerado, refere-se ao fato de que a formação de educadores do campo constitui um

campo de estudo novo e emergente na realidade educacional brasileira. É também sob essa perspectiva que podemos compreender a descontinuidade da produção acadêmica da área. Assim, enquanto nos anos de 2010, 2011 e 2012 foram publicados 19 trabalhos de pesquisa, nos anos seguintes de 2013, 2014 e 2015, não identificamos nenhum trabalho relacionado à formação de educadores do campo. Assim, também podemos afirmar a existência de "lacunas teóricas" nas produções acadêmicas sobre a temática formação de educadores do campo, o que indica a necessidade de maiores investimentos nesse campo de estudo.

O que as pesquisas selecionadas para o nosso estudo revelam sobre a formação de educadores do campo? Inicialmente, elas revelam suas origens em termos institucionais, ou seja, são pesquisas produzidas em 12 instituições públicas, localizadas nas diferentes regiões brasileiras, a saber: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (n=1), na região Sul; Universidade Federal de Minas Gerais (n=3), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (n=1), Universidade Federal de Juiz de Fora (n=1) e Universidade Estadual de Campinas (n=1), na região Sudeste; Universidade de Brasília (n= 3) e Universidade do Estado do Mato Grosso (n=1), na região Centro-Oeste; Universidade Federal da Bahia (n=2), Universidade Federal da Paraíba (n=2), Universidade Federal do Maranhão (n=1) e Universidade Federal de Sergipe (n=1), na região Nordeste; Universidade Federal do Pará (n=2), na região Norte.

Assim, são pesquisas produzidas em diferentes realidades regionais e instituições públicas brasileiras, sendo a maior concentração, em termos regionais, na região Nordeste, que concentra 31,5% das produções acadêmicas selecionadas; e em termos institucionais, na Universidade Federal de Minas Gerais e na Universidade de Brasília (UnB),

centrando (15,7%) dos trabalhos selecionados nessas duas instituições.

Em termos dos referenciais que sustentam a fundamentação teórica dessas pesquisas, identificamos a presença de um conjunto de autores nacionais que, nos últimos anos, tem contribuído para a consolidação da produção acadêmica em Educação do Campo e Formação de Educadores do Campo. Dentre eles se destacam Miguel Gonzalez Arroyo (n=17), Mônica Castagna Molina (n=10), Maria Isabel Antunes-Rocha (n=8), Roseli Salete Caldart (n=13), Antônio Munarim (n=8), Marilene Ribeiro (n=4), Maria Antônia de Souza (n=5) e Bernardo Mançano Fernandes (n= 7).

Em relação aos procedimentos metodológicos que orientaram o conjunto dos trabalhos selecionados, identificamos que a maioria das pesquisas utilizou, de maneira conjugada, três ou mais procedimentos de coleta de informações, na busca de uma melhor compreensão sobre os processos e os fenômenos educacionais investigados (BRZEZINSKI, 2014). Nesse contexto, a entrevista, a observação, a pesquisa documental e o grupo focal destacam-se como procedimentos mais utilizados na coleta de informações. No conjunto, identificamos um considerável número de estudos utilizando a entrevista (n=9), mas especificamente a modalidade da entrevista semiestruturada ao lado dos procedimentos de grupo focal (n=2), observação (n=8) e pesquisa bibliográfica (n=19) realizada em todos os estudos.

Em termos dos procedimentos técnicos de análise de dados, todos os estudos utilizaram análise documental, além de análise de conteúdo (n=8). É interessante destacar o predomínio, no conjunto dos trabalhos analisados, da utilização dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e da análise documental. A tendência

da utilização desses procedimentos nos estudos sobre a formação de educadores do campo, também foi identificada por Abreu (2008) nas pesquisas em ciências humanas e sociais, pelo reconhecimento do potencial dessas estratégias para complementarem as informações obtidas por outros procedimentos técnicos das pesquisas, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre o contexto e as especificidades dos objetos de estudo.

Em relação aos objetos de estudos das pesquisas, nossas análises revelam que os estudos sobre a formação de educadores do campo têm sido desenvolvidos em articulação com uma variedade de subtemas, abrangendo uma diversidade de processos e práticas educativas.

Especificamente, nos estudos que abordam o tema *Práticas Socioeducativas de Educandos do Campo (5/19)*, de maneira geral, privilegiam as expectativas e os posicionamentos dos educandos frente às experiências e às práticas de formação vivenciadas, sobretudo a alternância construída nos cursos de formação de educadores do campo. Como estudos que analisam as concepções e as práticas formativas dos cursos de formação, a maioria dos trabalhos utiliza relatos dos educandos do campo. Especificamente, em relação à alternância, os estudos evidenciam que a alternância é percebida pelos educandos como uma possibilidade de diálogo e de articulação entre a universidade e os modos de vida dos povos do campo, suas tradições, saberes, práticas tradicionais, territórios e modos de produção de vida (MEDEIROS, 2012).

Além disso, existe uma compreensão da alternância como uma estratégia que estimula o exercício da pesquisa e de reflexões, principalmente quando são instigados a identificar soluções e/ou

alternativas para melhoria da qualidade de vida e trabalho em suas comunidades e/ou assentamentos, numa dinâmica que complementa o processo de formação docente (MARQUES, 2010). Ainda em relação a essa perspectiva, os estudos destacam a especificidade dos cursos de formação de educadores do campo, no atendimento a um público de educandos com caraterísticas singulares, protagonistas de uma diversidade de movimentos sociais, com culturas, saberes e modos de produção de vida próprios que, ao "ocuparem" as universidades, através dos coletivos e das dinâmicas construídas, contribuem para a construção da identidade dos cursos.

Em relação ao tema *Movimentos Sociais e Formação de Educadores do Campo (4/19),* os estudos analisam a interface das experiências e práticas educativas produzidas pelos trabalhadores camponeses na diversidade de movimentos sociais do campo em relação aos processos de formação de educadores do campo (ZANCANELLA, 2011). Assim, os processos formativos construídos nos cursos ao se articularem com as práticas educativas vivenciadas pelos educandos em seus movimentos sociais contribuem para o crescimento desses sujeitos, enquanto profissionais e cidadãos políticos capazes de, em coletivos, criar condições necessárias de construção de outro projeto de desenvolvimento para o campo. Analisando a importância da articulação entre formação de educadores do campo e movimentos sociais, os estudos ainda apontam que, o educando, ao ingressar no curso, não somente busca um certificado de conclusão de ensino superior, mas, sobretudo, contribuir na sua comunidade/territórios, deixando evidente que a formação superior é pensada como alternativa de qualificar a luta por uma educação do/com o campo e seus coletivos.

Os estudos sobre o tema *Políticas Públicas e Formação de Educadores do Campo (4/19)* analisam, de forma geral, as políticas públicas de formação que têm sido conquistadas pelo movimento da Educação do Campo, através das lutas, mobilizações e protagonismo dos movimentos sociais do campo. Especificamente, os estudos buscam compreender o contexto de implementação, os objetivos e as concepções de políticas públicas como o Programa Escola Ativa, orientado para a melhoria da qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas; o Pronera, em seus cursos de Pedagogia do Campo e Pedagogia da Terra, dentre outros.

A análise dos estudos revelou que a educação do campo necessita ser considerada como política de inclusão educacional e social. As escolas do campo precisam de apoio institucional, financeiro e político para que possam desenvolver juntos aos seus educadores e educandos um projeto de educação e de escola de qualidade ancorados em fundamentos pedagógicos, mas, também, em experiências de vida e de trabalho da comunidade/territórios desses sujeitos (SILVA, 2011).

Quanto às produções acadêmicas sobre o tema *Práticas Pedagógicas de Educadores em Escolas do Campo (3/19)*, elas analisam como os egressos dos cursos de formação de educadores do campo têm atuado como docentes em escolas do campo, identificando, especificamente, os desafios enfrentados, as experiências pedagógicas exitosas e as práticas educativas articuladas à produção da vida no campo. A análise dos estudos evidenciou que os educadores do campo têm conseguido construir suas práticas pedagógicas ancoradas em princípios da educação do campo (PASSOS, 2012). Evidenciou, ainda, que os educadores em formação atuam como militantes dos movimentos sociais do campo, buscando desenvolver tanto com

seus alunos, quanto nos espaços de suas comunidades/territórios, práticas pedagógicas vivenciadas nos cursos de formação, inserindo-se em processos de construção da proposta político pedagógica das escolas do campo.

As produções acadêmicas sobre o tema *Organização Curricular das Licenciaturas em Educação do Campo (3/19)*, por sua vez, analisam os cursos de formação de educadores do campo em termos de construção da matriz curricular dos cursos, as propostas e os instrumentos pedagógicos, a organização dos tempos e espaços educativos do campo e da universidade, buscando considerar especificidades, expectativas e práticas educativas dos sujeitos envolvidos na construção desses cursos, ou seja, educandos e educadores formadores. Nesse contexto, os estudos evidenciam o desafio de criação e de organização pedagógica dos cursos de licenciatura em Educação do Campo nas universidades brasileiras, visto que se trata de licenciatura destinada a um grupo específico de sujeitos em formação para atuar em escolas também específicas – escolas do campo (COSTA, 2012). Além disso, são cursos construídos sob uma nova matriz curricular - por áreas de conhecimento, que se caracterizam também como experiências recentes da formação por alternância no ensino superior. As análises dos estudos revelam, ainda, que é a partir da organização do trabalho pedagógico que surgem demandas por novas práticas, novas relações, diferentes instrumentos pedagógicos, capazes de extrapolarem a rigidez dos espaços tradicionais das universidades.

A análise do conjunto das produções acadêmicas selecionadas no banco de dissertações e teses da Capes, de maneira geral e aqui sinteticamente apresentada, revela a fertilidade do campo de

estudos sobre a formação de educadores do campo, no qual a presença de diferentes temáticas revelam desafios, contradições e potenciais das práticas socioeducativas e pedagógicas que têm sido gestadas no campo da Educação do Campo. Revela, ainda, a presença de práticas educativas e de processos pedagógicos que buscam dialogar e ancorar a formação dos educadores nas lutas políticas, mobilizações e projetos de construção de outra educação, de outra escola e de outro projeto de desenvolvimento do campo.

A Formação de Educadores do Campo: o que revelam os artigos dos bancos de dados da Capes/SciELO

Do conjunto dos artigos identificados no Portal Periódicos da Capes (10) e na Base SciELO (20), foram selecionados 16 trabalhos. Desses trabalhos, a maioria (n=6) foi publicada no ano de 2015, enquanto os demais estudos foram publicados nos anos de 2010 (n=3), 2012 (n=4), 2013 (n=2) e 2014 (n=1).

De modo geral, os artigos referentes ao tema *Construção dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (7/16)* abordam o contexto de criação de políticas de formação dos sujeitos do campo e, sobretudo, a expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, com destaque para os desafios e potencialidades que perpassam a construção desses cursos. Especificamente, em relação ao contexto de criação das políticas e programas que impulsionaram a criação dos cursos, as análises dos estudos evidenciam que os movimentos sociais do campo têm conquistado importantes políticas públicas, a exemplo do Procampo e o Pronacampo, cujo principal compromisso é promover a formação dos sujeitos do campo.

Também sob essa perspectiva, os estudos evidenciam que dentre

os diversos princípios da formação de educadores do campo propostos pelas licenciaturas em Educação do Campo, a formação coletiva em diálogo com os movimentos sociais constitui base importante de construção da matriz curricular dos cursos, viabilizando outra teoria epistemológica de educação, capaz de romper com a hierarquia de saber, historicamente influenciada pelo paradigma de ensino tradicional, de práticas pedagógicas curriculares rígidas e desarticuladas com os modos de produção de vida no/do campo (ARROYO, 2015).

A despeito dos desafios nos processos de criação dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, os estudos também indicam a necessidade de garantir o acesso e a permanência de educandos vinculados aos movimentos sociais, pela importância desses sujeitos na construção de princípios e da identidade dos cursos. Outro desafio indicado pelos estudos em relação a algumas licenciaturas em Educação do Campo é o desenvolvimento de atividades no Tempo Comunidade, capazes de articularem a realidade de vida e de trabalho dos educandos com as atividades desenvolvidas no Tempo Escola. Apesar desses desafios, os trabalhos afirmam que a expansão dessas licenciaturas tem contribuído para a consolidação da Educação do Campo como área de produção de conhecimento, aliada a uma formação interdisciplinar dos sujeitos do campo e novas conquistas políticas e sociais (MOLINA, 2015).

Em se tratando dos estudos relacionados ao tema Práticas Sociais e Pedagógicas de Educadores em Escolas do Campo (9/16), eles analisam as práticas educativas e pedagógicas construídas pelos educandos tanto nos processos formativos nos cursos, quanto nas práticas como educadores em escolas do campo (JANATA; ARANHAIA, 2015). São, de maneira geral, trabalhos que abordam a formação de educa-

dores do campo, destacando a necessidade da interface entre os processos formativos e o contexto das escolas do campo, escolas indígenas e, ainda, de programas como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) Diversidade4 e o Programa Escola Ativa, em seus propósitos de fortalecimento da construção de práticas educativas e pedagógicas, em espaços escolares e não escolares, que sejam coerentes com os princípios da Educação do Campo.

Em síntese, as análises e as reflexões construídas pelos artigos analisados evidenciam, entre outros aspectos e a despeito dos desafios enfrentados, a existência de potencialidades dos processos de formação de professores quando eles são construídos e/ou orientados pelo diálogo e pela articulação com a realidade, as lutas, os movimentos e as práticas desenvolvidas pelos sujeitos do campo. É nessa dinâmica de articulações e de diálogos que também se potencializam os debates orientados para construir os avanços necessários em termos da organização curricular, alternância, instrumentos pedagógicos, entre outras dimensões que conferem sentido e sustentam politicamente a formação e a prática dos educadores do campo.

Algumas considerações

A construção deste estado do conhecimento nos possibilitou um rico panorama sobre a localização, natureza e contribuições teóricas dos trabalhos acadêmicos produzidos em nossa sociedade sobre a formação de educadores do campo, no período de 2010 a 2015. Entre outros aspectos, cabe destacar que a temática formação de

4 Lançado pela CAPES em 2010, a partir do Edital 002/2010/CAPES/SECADi-MEC, o PIBID Diversidade tem como objetivo atender às especificidades das Licenciaturas Interculturais Indígenas e de Educação do Campo, acolhendo projetos destinados às escolas indígenas e escolas do campo (SANT'ANNA; MARQUES, 2015).

educadores do campo, a despeito de ser relativamente recente na sociedade brasileira, tem sido objeto de um número significativo de pesquisas nos programas de pós-graduação em diferentes instituições e regiões brasileiras. Uma significativa produção acadêmica que, por sua vez, tem sido ampliada na medida em que ocorre o aumento de políticas públicas de formação de educadores, conquistadas pelo movimento da Educação do Campo. Exemplo é o Pronacampo e o Procampo que têm contribuído de maneira significativa para a expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, em diferentes instituições de ensino superior no país.

Nesse aspecto, a análise do conjunto da produção acadêmica sobre formação de educadores do campo tem possibilitado um conjunto de reflexões sobre os desafios, as contradições e os avanços das práticas e das dinâmicas pedagógicas em curso, na realidade brasileira, que buscam afirmar outros sentidos e outras lógicas na orientação dos processos da formação dos sujeitos do campo. São reflexões e análises que evidenciam as práticas socioeducativas de educandos do campo, os processos de construção dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, as práticas sociais e pedagógicas de educadores em escolas do campo, entre outros aspectos que são reveladores das nuances, singularidades e princípios políticos que orientam a formação dos educadores do campo. Todavia, a despeito dos avanços e contribuições da produção acadêmica nacional, é possível identificar uma ausência de estudos no âmbito da formação de educadores do campo que privilegiam como objetos de investigação os sujeitos que participam dessas formações, particularmente

os educandos em suas histórias de vida e representações sociais sobre os processos formativos vivenciados nos cursos. É um "silenciamento" que, por sua vez, indica a necessidade de novas pesquisas que possam contribuir para ampliar essa perspectiva de estudo.

Referências

ABREU, S. E. A. Pesquisa e análise documental. *In*: XVI Seminário de Atualização de Práticas Docentes: competências docentes no século XXI e em outros também, 2008, Anápolis, GO. ***Anais...*** Seminário de Atualização de Práticas Docentes. Anápolis, GO: Centro Universitário de Anápolis, 2008. p. 26-28. Disponível em: <http://www.unievangelica.edu.br/gc/imagens/noticias/1817/file/01.pdf.>. Acesso em: 20 abr. 16.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M.F.A. Diálogos entre teoria e prática na Educação do Campo e alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In:*_____. MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexão a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARROYO. M. G. Os Movimentos Sociais e a Construção de Outros Currículos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Ed. UFPR. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155038351004>. Acesso em: 20 mar. 16.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio à formação superior de licenciatura em educação do campo**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12394&Itemid=679>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Edital SESU/SETEC/SECADI, 2**, de 31 de agosto de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/in-

dex.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2016.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** (Org.). Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/882>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CALDART, R.S. Educação do campo. *In*: _____. CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FROGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, E.M. **Formação do educador do campo***:* um estudo a partir do PROCAMPO. 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas Estado da Arte. **Educação & Sociedade***,* ano XXIII, nº 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf.>. Acesso em: 20 mar. 2016.

JANATA, N.E.; ARANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, 2015. Disponível em<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em: 20 mar. 2016. MARQUES, T.G.M. **Pedagogia da terra***:* significados da formação para educadores e educadoras do campo. 2010. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MEDEIROS, M.O. **Novos olhares, novos significados**: a formação de educadores do campo. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOLINA, M.C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**. n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Curitiba: Ed. UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. ANTUNES-ROCHA, M.I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>.

Acesso em: 20 mar. 2016.

PASSOS, M.G.S. **Pedagogia da alternância**: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/ Campus Manaus Zona Leste. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SANT'ANA, P.A., MARQUES, L.O.C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645795>.

Acesso em: 20 mar. 2016.

SILVA, H.S.A. **Programa escola ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.** 201 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

ZANCANELLA, Y. **Cursos superiores universitários**: formação de educadores do campo. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

PARTE 3

SABERES COMPARTILHADOS EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

O ENSINO

MULTISSERIADO: REFLEXÕES ACERCA DAS POTENCIALIDADES DA APRENDIZAGEM COMPARTILHADA[1]

Elizete Oliveira de Andrade[2]

---

1 Este texto é parte da Tese de Doutorado em Educação: "Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas", sob a orientação do Professor Doutor Guilherme do Val Toledo Prado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2016.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do curso de Pedagogia da UEMG/Unidade Carangola. Pedagoga de Escolas Municipais do Campo de Carangola/MG.

Considerações iniciais

Propomos neste estudo uma reflexão da organização do ensino na modalidade multisseriada que tem sido continuamente vista como responsável pelo fracasso escolar de alunos(as) de escolas localizadas em áreas rurais e, também, como a representação da falta de qualidade do ensino nessas escolas. Na verdade, a multisseriação é uma das formas de organização escolar que, se pensada e estruturada na perspectiva da educação do campo[3], pode contribuir para uma aprendizagem efetiva e compartilhada entre os alunos e os professores[4].

Pesquisadores da temática em outros países, como o uruguaio Limber Santos (Universidad de la República, Uruguai), vêm afirmando que a interação entre crianças de diferentes graus e níveis de aprendizagens dentro das turmas multisseriadas, mediada

3 Pautada no reconhecimento dessa escola como espaço e lugar de direito das crianças e jovens das comunidades rurais, reconhecidas suas especificidades no que concerne à adequação do calendário escolar aos períodos de chuva, à plantação, à colheita e à formação adequada dos professores, dentre outros.

4 Não se pode perder de vista, no entanto, a materialidade de origem da educação do campo: campo, política pública e educação, pois é evidente que, somente a educação, não resolverá os problemas sociais daqueles que vivem no campo. Necessário se faz que sejam pleiteadas outras políticas públicas consistentes e condizentes com as áreas rurais brasileiras para que os sujeitos que optarem em morar e trabalhar nesses lugares possam viver com mais dignidade.

pela diversidade de saberes constituídos por elas e por meio do conhecimento sócio-histórico produzido, promove e potencializa a aprendizagem desses alunos, para eles, isto caracteriza uma aprendizagem compartilhada. Pesquisadores brasileiros como Salomão Mufarrej Hage e Oscar Ferreira Barros (UFPA); Maria Isabel Antunes-Rocha e Miguel Gonzáles Arroyo (UFMG); Fábio Josué Souza dos Santos e Terciana Vidal Moura (Uneb – Campos Amargosa); Mônica Castagna Molina (UNB); e outros, também, corroboram com essa perspectiva.

Dessa forma, não há razão lógica para a extinção de escolas do campo, baseando-se na justificativa da organização multisseriada e da suposta má qualidade do ensino nessas escolas.

Essa perspectiva se fortalece porque temos visto escolas do campo multisseriadas com resultados satisfatórios nas avaliações interna e externa. No município de Carangola (MG), há uma escola localizada na comunidade rural São Bento – Escola Municipal Bertholdo Cardoso dos Reis – que se contrapõe as justificativas de fracasso dos alunos imputadas à multisseriação. Os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental dessa escola, avaliados em Língua Portuguesa e Matemática pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – Simave – (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica de Minas Gerais – Proeb[5]/2012) obtiveram média superior às dos alunos do Estado de Minas Gerais e às do município de Carangola. Veja tabela abaixo:

5 O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>. Acesso em: 12/02/2014.

Tabela 1 – Resultado PROEB 2012
Fonte: Simave/CAED/UFJF, 2012

LOCAL	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
Minas Gerais	206,8	227,1
Carangola	198,3	220,8
E. M. Bertholdo Cardoso dos Reis	224,4	271,4

Os resultados demonstram que os alunos, mesmo estando em turma multisseriada (4º e 5º anos), conseguem se sobressair nas avaliações externas. Nessa mesma avaliação, as demais escolas multisseriadas do município – nove escolas em 2012 – obtiveram maior pontuação, tanto em língua portuguesa quanto em matemática, nos níveis intermediário e recomendado. Com esses dados, há uma pergunta latente: onde está o problema?

Obviamente, há escolas que apresentam pontuação no nível baixo, geralmente são as que mais sofrem com a alta rotatividade de professores. Há alguns anos, uma média de dois a três professores por ano. Logo, se vê que o problema não está apenas na organização do ensino como querem considerar. Ele é estrutural.

Mas, se a escola é organizada pelo multisseriamento, ou seja, pela junção de alunos de variados níveis de aprendizagem sob a regência de uma única professora, o questionamento a ser feito é: que proposta de ensino seria mais viável para o processo ensino-aprendizagem? Acreditamos que, por ser a sala de aula local onde acontecem diversas interações sociais que se dão por intermédio da linguagem, pode-se pensar em um aporte teórico que apresente subsídios para associar os conceitos de interação em Vigotski (1993;

2007) e de diálogo em Bakhtin (1992) e Freire (1983a, b; 1987; 1996) como elementos essenciais à socioconstrução do conhecimento e, consequentemente, da aprendizagem. É na interação professor/aluno, aluno/aluno, através do diálogo, que o conhecimento vai sendo construído (FREITAS, 1994).

Nesse sentido, pensamos em uma postura mais socializada de sala de aula, portanto de escola, na qual o aluno é agente ativo na construção do conhecimento e dessa forma, aprende na interação com o professor e com os outros. Assim, encontramos na abordagem de aprendizagem proposta por Vigotski (1993; 2007) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (1992) aporte teórico para pensar em uma proposta educacional que seja mais condizente com as demandas das escolas multisseriadas do campo. Destarte, percebemos que a teoria *sócio-histórica* ou *histórico-cultural* pode ser importante para se pensar em uma proposta de educação para essas escolas por associar a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem, esta entendida por Bakhtin e Vigotski como o meio pelo qual o indivíduo percebe o sentido das coisas e a partir dela a constituição dos homens como sujeitos.

Recorremo-nos, também, a Freire (1983a, b; 1987; 1996) por tratar a educação como um processo dialógico e por ver a escola como lugar de produção e construção de conhecimento que se dá em comunhão entre/com alunos/alunos e alunos/professor.

Apresentamos a seguir um recorte da abordagem da aprendizagem proposta por esses três pensadores.

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Para Vigotski (1993; 2007), o desenvolvimento é como uma aquisição cultural, portanto, desse modo, os indivíduos aprendem no coletivo, isto é, no diálogo com outras pessoas. O aluno é um ser sócio-histórico-cultural e, assim, aprende e desenvolve a partir da interação com as outras pessoas. O ambiente carregado de diversidade, como é a classe multisseriada, pode ser propenso também a uma aprendizagem diversificada e eficaz.

Em assim sendo, viver em sociedade é essencial para a transformação do homem – ser biológico em um ser humano. É através dessa vivência que as funções psicológicas elementares – reflexos e atenção involuntária – transformam-se em funções psicológicas superiores – consciência, planejamento e deliberação (VIGOTSKI, 2007). Essa transformação ocorre pelas informações recebidas do meio que são sempre intermediadas por outras pessoas.

Assim, o conceito de *mediação* entendido por Oliveira (1997, p. 26) como "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento" (grifos da autora) pode nos ajudar na compreensão de como o indivíduo aprende mediado por outras pessoas, no caso, pelo professor e pelos demais alunos. A *mediação* é vista como central na teoria de Vigotski (2007), pois é neste processo que as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – se desenvolvem.

É, portanto, na *mediação* com o ambiente que o homem utiliza os *instrumentos* – para a transformação da natureza e de si próprio – e os *signos* – linguagem, escrita, sistema numérico etc. – que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski (2007) faz a distinção destes dois elementos básicos responsáveis pela mediação: os *instrumentos* e os *signos*.

O *instrumento*, parafraseando Oliveira (1997, p. 29), "[...] é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza", ou seja, o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos. Dessa forma, constitui-se em um objeto social e mediador na relação entre o indivíduo e o mundo. Já o *signo* regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Assim afirma Vigotski (2007, p. 52),

> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os *signos* então são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, ou seja, "[...] dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, com os instrumentos" (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Para Vigotski (2007), *instrumentos* e *signos* são instrumentos que o homem utiliza para modificar a situação posta, ou seja, funcionam como meio de intervenção na realidade.

Enfim, o sujeito se apropria de marcas externas que vão se transformar em processos internos de mediação, chamados por Vigotski de *processo de internalização*. Freitas (1994, p. 93) afirma que este processo é "[...] eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpsicológico, portanto, sendo indispensável o papel de um outro". Assim, à medida que o indivíduo internaliza os *signos* que controlam as atividades psicológicas, ele cria os *sistemas simbólicos* que se caracterizam por estruturas de *signos* articuladas entre si. Rego (1995, p. 53) afirma que

> Os sistemas simbólicos (entendido como sistemas de representação da realidade) especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

O uso dos *sistemas simbólicos*, por exemplo, a linguagem, favoreceu o desenvolvimento cultural, social e intelectual dos grupos sociais e culturais ao longo da história. Nesse sentido, a linguagem é considerada como o principal elemento mediador na formação e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O caráter comunicativo da linguagem permite ao indivíduo a apropriação do mundo externo, construindo significados dentro do processo social e histórico, assim, a linguagem oral e a escrita ficam em constante interação com o pensamento humano.

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra o professor como mediador por meio da linguagem e é nesse encontro, através da linguagem, que o conhecimento vai se construindo. Então, a importância da intervenção do profes-

sor para a passagem de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora é imprescindível.

Freitas (1994, p. 93-94) afirma que

> Para Vygotsky (1984) a escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delineia a possibilidade da construção de ambientes educacionais como espaço para criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana.

Se escola é esse lugar de produção social de *signos*, a sala de aula é seu palco, pois não há ambiente mais heterogêneo que ela. Lá, mesmo em um regime de organização seriada, os alunos não são iguais, relacionando ao ritmo de desenvolvimento e à aprendizagem. Não há sala de aula homogênea nesse sentido. É preciso que o professor desenvolva estratégias diferenciadas para cada criança, pois elas não sabem da mesma forma o conteúdo, nem aprendem de uma só maneira.

Assim, as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais na teoria de Vigotski. Diz ele que "o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola", portanto, "[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 94-95). Ele reconhece a importância da aprendizagem e afirma que esta não é o desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 103) diz que

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Em suma, para que a criança avance nos conceitos científicos/escolares é preciso que o aprendizado seja combinado de algum modo com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra.

Para Vigotski, existem dois níveis de conhecimento mental: o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. No primeiro, o sujeito é capaz de realizar tarefas sem a ajuda de outras pessoas e caracteriza-se pelo nível de desenvolvimento que define as funções já amadurecidas na criança. No segundo, o sujeito só é capaz de desenvolver tarefas com a ajuda de outras pessoas, o que denota desenvolvimento. Entre o *nível de desenvolvimento real* e o nível *de desenvolvimento potencial* existe a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Esta Vigotski (2007, p. 97) definiu como

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, a ZDP representa aquelas funções psicológicas que estão em processo de maturação e que são chamadas por Vigotski (2007, p. 98) de "[...] 'brotos' ou 'flores do desenvolvimento'", por estarem ainda em estado embrionário. Com este conceito, percebemos que a interação entre alunos de idades e níveis de desenvolvimento e aprendizagem diferentes pode se tornar eficaz na reestruturação cognitiva e no desenvolvimento.

A partir do exposto, o bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes e potenciais, e que pode ser facilmente estimulado pelo professor e pelo contato como os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. Como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 125), "A escola precisa pensar

o desenvolvimento da criança de forma prospectiva e não retrospectiva. Deve inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz".

Ao falar de uma de suas descobertas – o *desenvolvimento intelectual unitário* – Vigotski (1993, p. 88) afirma que as diferentes matérias escolares interagem entre si, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

> [...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

Entendemos que, se a aprendizagem de uma matéria escolar contribui para a aprendizagem de outras, estar em uma sala de aula com alunos em níveis diferentes de aprendizagem vai deflagrar processos internos de desenvolvimento mental a partir do convívio desses sujeitos em interação e cooperação, o que ocasionará a aprendizagem de forma compartilhada e colaborativa. Vigotski (2007, p. 103) diz que "o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros".

Em atividades compartilhadas com outros alunos e/ou sob a orientação de um adulto – no caso o professor –, as crianças aprendem e se desenvolvem. Essas experiências levam ao deslocamento das funções psicológicas superiores nos contínuos

de sensível-mediado e de restrito-abrangente, fazendo avançar o desenvolvimento (GÓES, 1991).

Dessa maneira, a linguagem assume papel fundamental na mediação entre as relações sociais e a aprendizagem. Vigotski a compreende como encarregada da função mediadora de organização do pensamento e de comunicação. Ele enfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, estabelecendo uma unidade dialética entre pensamento e linguagem.

Assim, compreendemos que é a linguagem que possibilita o professor ser um mediador da aprendizagem. Esta passa a ser concebida como um processo de construção compartilhada, ou seja, uma construção social, na qual o professor pode atuar no desenvolvimento potencial do aluno para possibilitá-lo chegar por meio da aprendizagem ao desenvolvimento real.

No conceito de *zona de desenvolvimento proximal* está presente também o papel da *imitação* na aprendizagem. Vigotski (2007) refuta a tradição da teoria genética por considerar que a imitação acompanha o nível de desenvolvimento, formando estruturas internas de representação simbólica, evidenciando a inteligência, e sendo meramente cópia de imagens interiorizadas. Ele também refuta a concepção behaviorista na qual a imitação é a cópia objetiva e mecânica do estar próximo, mudando o comportamento do indivíduo e compondo seus hábitos. Para ele, a *imitação* é um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico ou restrito que lhe foi conferido.

Assim, a *imitação* pressupõe uma natureza social específica, um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Ao contrário de ser um processo

mecânico, Vigotski (2007, p. 101) enfatiza que

> [...] as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

O fato de a *imitação* não se constituir um processo mecânico se comprova devido ao entendimento de que uma pessoa só consegue *imitar* o que está no seu nível de desenvolvimento. Vigotski (2007, p. 100) dá o seguinte exemplo para justificar a afirmativa:

> [...] se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse.

A *imitação* em Vigotski tem sentido de instrumento de reconstrução e não pode ser confundida com atividades que visam apenas à reprodução, sendo estas descontextualizadas e mecânicas. Newman e Holzman (2002) dizem que longe de ser comportamento mecânico, a *imitação* na zona de desenvolvimento proximal é a atividade revolucionária de criar significado. É a *imitação* que torna possível o desenvolvimento das capacidades da criança em virtude de fazer o que ainda não consegue fazer. Afirmam Newman e Holzman (2002, p. 170-171) que

> Ao imitar (na ZDP) – ao dizer o que alguém disse ou pegar um lápis e "escrever" do modo como um escritor habilidoso escreve –, a criança está (agindo como/sendo considerada como/considerando-se a si mesma como/aprendendo que é) um aprendiz e um falante de palavras e frases ou um escritor. [...] A imitação, portanto, é uma atividade de desenvolvimento crucialmente importante porque é o principal meio pelo qual, na primeira infância, os seres humanos são considerados como à frente do que realmente são, como um outro diferente de si mesmos.

Dessa forma, as atividades com vistas à *imitação* propostas pelas

professoras devem intervir e desencadear processos de aprendizagem, pois a imitação se constitui uma atividade intelectual. Fernandes (2007, p. 13) diz que

> Admitir a presença da imitação é admitir que o ser humano é constituído nas relações sociais e culturais, no movimento contínuo da história. A essência da imitação está nas relações sociais e, no processo de aprendizagem, pode ser concreta, real, sem ser observável a olho nu. Ela está presente na própria forma do indivíduo se relacionar com os outros e nos mecanismos que formam as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, existe uma relação dialética do indivíduo com a coletividade que o constitui.

Na teoria vigotskiana, a ênfase está nos processos sócio-históricos, assim a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, destarte é preciso haver interação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Todo o aprendizado da criança passa pela descoberta, por parte de quem ensina da *zona de desenvolvimento proximal* de quem está aprendendo, e aquele deve encontrar o tipo de ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para que a criança consiga reelaborar o que já se sabe de modo eficaz para posteriormente utilizar nas suas relações sociais.

Bakhtin e a linguagem

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor).

As contribuições de Bakhtin (1992) para o ensino de língua e para a aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionadas a sua con-

cepção de linguagem que se constitui em um processo dialógico nas e pelas relações sociais. É a partir da relação social com o outro que o sujeito constrói sua realidade e esta se dá por meio da linguagem.

A ideia de interlocução proposta por Bakhtin modifica o papel do professor, dos textos e dos livros didáticos, pois passam a ser vistos como interlocutores, não apenas como transmissores de conhecimento. Bakhtin (1992, p. 121) afirma que "O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo".

Assim, para ele, o eu só existe na medida em que o outro o faz. Dessa forma, o sujeito está constantemente em construção sendo, portanto, histórico. É nas relações sociais, permeada pela dialogia, pela polifonia e pela polissemia que a subjetividade vai acontecendo e que também acontece a aprendizagem. Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 183), afirmam que "[...] para Bakhtin, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. O sujeito constitui-se nas interações de que participa", ou seja, para ele o sujeito é fundamentalmente dialógico.

Percebe-se então, que é através da linguagem que o indivíduo organiza sua vida mental que se estabelece, portanto, como elemento importante na constituição da consciência e do indivíduo.

Bakhtin não era pedagogo, contudo sua concepção de linguagem associada ao fenômeno social da interação e do diálogo tem muito a ver com a escola como lugar democrático, no qual alunos e professores interagem como sujeitos de saberes múltiplos. Essa concepção nos fornece pistas para o processo ensino-aprendizagem.

Para Bakhtin (1992), o diálogo é um ato social, uma vez que

a linguagem serve para conhecer os discursos dos outros e incorporá-los ao nosso cotidiano, sendo os discursos técnico, literário, ético e político. O discurso revela o *ethos* de uma cultura e de uma sociedade (BAKHTIN, 1992). Daí a importância da interação verbal como constitutiva da consciência dos sujeitos, pois como o autor afirma (1992, p. 107-108),

> [...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

A interação verbal, categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin, é o diálogo, pois através dele nos constituímos como sujeitos numa inacabada aprendizagem. A palavra se transforma e ganha diferentes significados nos diversos contextos sociais em que é pronunciada, estabelecendo nos sujeitos a dialogicidade, assim a incompletude na formação/transformação do sujeito. Este se forma e se transforma individual e coletivamente. Por ser a palavra "fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN, 1992, p. 36), ela é o mais puro e sensível modo de comunicação social. E é justamente o contexto que altera o sentido da palavra, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos nos quais ela pode ser inserida.

Na sala de aula, o professor deve atentar para os conhecimentos/saberes que o aluno traz consigo, para, a partir deles, desenvolver outras potencialidades e, sobretudo, compreender que estes saberes são marcados pelas condições de vida real que o meio sociocultural permite que ele tenha. É na interação verbal, por exemplo, que o aprendizado da língua materna acontece, pois, a língua é um

fenômeno histórico e não pode ser ensinada sem levar em conta suas funções sociais. Afirma Bakhtin (1992, p. 124) "A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes".

A linguagem em suas diversas formas está em constante movimento, assim como a (s) "verdade (s) ". Segundo Souza (1995, p. 21),

> Para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.

Na escola, a polifonia está presente. Numa classe multisseriada, ela se revela nos discursos produzidos pelos alunos e pelos professores em relação aos conhecimentos historicamente produzidos e nos saberes constituídos na prática e no lócus cultural.

Entende-se, desse modo, que é preciso haver um processo de mediação entre ouvinte e locutor para que os valores fundamentais de um dado grupo se explicitem e se confrontem. Bakhtin (1992) diz que a mediação se dá na e através da linguagem, ou seja, a palavra é mediadora do processo dialético entre o individual e o social.

Como se pode perceber, um traço comum entre Vigotski e Bakhtin é a perspectiva dialética (FREITAS, 1994). Desse modo, a realidade é construída por meio da polifonia, uma vez que há uma multiplicidade de vozes que se encontram durante as interações sociais.

Os estudos acerca da linguagem, por parte desses pensadores, levaram a escola a um novo enfoque desta na educação, já que passa

a considerar o aluno como construtor ativo de seu processo educacional. Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 180) afirmam que "[...] de modo extremamente esquemático, podemos dizer que a linguagem, tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos".

Nesses estudos, com a inclusão dos aspectos sociais e históricos de cada sujeito em seu processo educativo, a escola ganha aspecto heterogêneo no tradicional lugar da homogeneidade e passa a ser vista como lugar de pluralidades, pois se evidencia que é a partir das interações sociais entre seres singulares que o desenvolvimento e a aprendizagem são construídos. E mais, que os sujeitos estão em constante processo de desenvolvimento e de aprendizagem, por isso a importância que os autores atribuem ao "ainda não concluído, ao ainda em processo, do que àquilo que já está completado, que já está dado" (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 188).

Paulo Freire e a educação dialógica

> Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 69).

Paulo Freire inaugura, na história da educação brasileira, um pensamento dialógico, democrático e libertador. Em seu livro *Extensão ou comunicação?* (1983b), Freire fala da importância da comunicação no processo de conhecimento. Ele apresenta a comunicação como uma relação social igualitária, dialogal, na coparticipação dos sujeitos no ato de conhecer. Afirma que é preciso apropriar-se das novas tecnologias, das novas linguagens para reavivar a humanização do homem. Contudo, diz que mais do que a utilização de uma

nova tecnologia, a problematização e a conscientização são fundamentais no ato de ensinar e aprender.

Ao partir da realidade do educando para encontrar os temas geradores, Freire (1983b) desenvolveu uma visão crítica na qual reconhecia nos saberes dos educandos, as pré-condições para novas aprendizagens. Estabeleceu então, uma educação dialógica que negava a transmissão vertical dos conteúdos, a saber: o professor como detentor do saber e os alunos como receptáculos deste saber, numa educação que ele chamou de "bancária". Nesta, "em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem" (FREIRE, 1987, p. 58).

Sem a comunicação e sem o diálogo, não há o pensar autêntico, pois é a comunicação que dá sentido a vida humana (FREIRE, 1987). O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados, ambos, pela realidade, portanto, na intercomunicação.

Entende-se assim, que a educação não pode ser monológica, unilateral, ou seja, do professor para o aluno, pois, dessa forma, o aluno seria objeto e não sujeito da aprendizagem. Ao contrário dessa perspectiva opressora, Freire (1983, 1987, 1996) fala de uma educação *libertadora* ou *emancipadora* que é caracterizada como *dialógica*, *problematizadora*, *crítica* e voltada para a relação *reflexão e ação*, ou seja, para a *práxis*. É neste sentido que Freire (1996, p. 22) enfatiza que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

A educação *libertadora* ou *problematizadora* nega a pura transmissão do conhecimento, pois ela existência a comunicação, o di-

álogo entre educador-educando. Como afirma Freire (1987, p. 68),

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente (grifos do autor).

Como ato cognoscente, a educação *problematizadora* busca a superação da contradição educador-educando. Somente com esta superação, é possível estabelecer uma relação dialógica na qual educador-educando se tornam sujeitos do processo. Este é chamado a conhecer num ato cognoscitivo e, aquele, por sua vez, conforme destaca (FREIRE, 1987, p. 69),

> [...] refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Esta educação é *dialógica* porque

> "[...] 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 quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 23).

É nesse movimento dialógico que educador e educando não apenas conservam sua identidade, como também, defendem-na e assim crescem um com o outro (FREIRE, 2009).

Problematizadora porque é questionadora e dialética todo o tempo. O ensino, nesse aspecto, deve ir ao encontro da realidade social vivenciada pelos alunos. Sua cultura, sua história, seus saberes não devem ser desprezados. O diálogo torna-se, assim, o ponto principal para que educador e educando se debrucem sobre o mundo, percebam e assimilem novos conceitos reformulando sua realidade interna. A educação problematizadora tem no diálogo o "selo do ato cognoscente, desvelador da realidade" (FREIRE, 1987, p. 72).

Crítica porque se volta para a relação *reflexão e ação*, ou seja, para a *práxis* – prática-teoria-prática – porque "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 1996, p. 38). A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua. Freire (1996, p. 38-39) afirma também que

> A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Assim, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e vice-versa, ou seja, "no pensar para o fazer" e "no pensar sobre o fazer". Freire (1996, p. 39) diz ainda que "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Logo, a necessidade de formação permanente dos professores e da conscientização do inacabamento humano.

Freire nos estimula a pensar a escola do campo como lugar de aprendizagens múltiplas. Lugar de produção e de construção de conhecimento que se dá em comunhão entre/com alunos/alunos e alunos/professor. Nesse processo dialógico, respeitar os saberes que os educandos possuem é condição *sine qua non* para a aprendizagem. Freire (1996, p. 30) diz que

> É dever da escola não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Por isso, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, aquela em que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educandos, tornando-os autônomos, emancipados e inacaba-

dos, ou nas palavras dele (FREIRE, 1996, p. 26):

> [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Portanto, é através do diálogo que educador e educandos se transformam em sujeitos do processo da aprendizagem, uma vez que enquanto se ensina, aprende e ao aprender, ensina. Nessa relação dialógica, a perspectiva é que professor(a) e alunos(as) tendem a encontrar estratégias para fortalecer a escola e o ensino, comprometidos com a formação humana. A finalidade última da educação *libertadora* ou *problematizadora* é a conscientização e a transformação do homem em ser social e político.

Considerações finais

Vimos nas perspectivas teóricas de Vigotski (1993; 2007) e Bakhtin (1992) – pensadores russos – e de Freire (1983a, b; 1987; 1996) – educador brasileiro –, algumas contribuições para o desenvolvimento de uma nova pedagogia e para uma nova forma de compreender o processo ensino-aprendizagem. Em suas abordagens da aprendizagem é possível encontrar subsídios potentes para pensar a organização do ensino em classes multisseriadas nas escolas situadas em áreas rurais.

O diálogo, elemento-chave dessas abordagens, representa a grande potência para ensinar e aprender de forma compartilhada e mediada. Por isso, entendemos ser possível o processo ensino-aprendizagem em um grupo heterogêneo como o de uma classe multisseriada, desde que haja comunicação, interação, ou seja, um processo dialógico entre professor/alunos e alunos/alunos.

Guardadas as devidas proporções no que se refere à problemática das políticas públicas educacionais para os povos campesinos, como acesso e permanência dos(as) alunos(as), formação inicial e continuada dos(as) professores(as), condições dignas de trabalho, indiscriminado processo de fechamento ou nucleação das escolas, dentre outros, reafirmamos que as classes multisseriadas não representam o maior problema das escolas localizadas em áreas rurais, ao contrário, elas apresentam potencial pedagógico relevante na produção de uma educação inclusiva ao promover práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e para a diferença.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. reimp. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. **Reunião Anual da ANPED**, 30. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf.>. Acesso em: 2 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Extensão ou comunicação**? Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (coleção

Magistério, formação e trabalho pedagógico).

GERALDI, João Wanderley; FINCHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes:** Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohlde. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. *In*: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-29.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Marins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michel *et al*. (Org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

SABERES DO QUINTAL: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO POPULAR, AGROECOLOGIA E PATRIMÔNIO BIOCULTURAL

Emmanuel Duarte Almada[1]
Mariana Oliveira e Souza[2]

1 Biólogo e Mestre em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre (UFMG), Doutor em Ambiente e Sociedade (UNICAMP), Professor do Departamento de Ciências Biológicas, UEMG - Unidade Ibirité, Laboratório de Estudos Bioculturais.
2 Cientista Social e Mestre em Antropologia (UFMG), Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da UFMG - Unidade Ibirité, Laboratório de Estudos Bioculturais.

Carine Silva Gonçalves[3]
Geisa Gabriela da Silva[4]
Yan Victor Leal da Silva[5]
Ana Paula de Souza Cândido[6]
Shayane Fernandes de Morais Silva[7]
Márcio Guimarães Junior[8]
Carolina Marisa Dias Esteves[9]
Karine Silva Oliveira[10]

---

3 Licenciada em Ciências Biológicas (UEMG), Laboratório de Estudos Bioculturais.
4 Licenciada em Ciências Biológicas (UEMG), Laboratório de Estudos Bioculturais.
5 Licenciado em Ciências Biológicas (UEMG), Mestrando em Extesnsao Rural (UFV), Laboratório de Estudos Bioculturais.
6 Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG - Unidade Ibirité), Laboratório de Estudos Bioculturais.
7 Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG - Unidade Ibirité), Laboratório de Estudos Bioculturais.
8 Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG - Unidade Ibirité), Laboratório de Estudos Bioculturais.
9 Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG - Unidade Ibirité), Laboratório de Estudos Bioculturais.
10 Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas (UEMG - Unidade Ibirité), Laboratório de Estudos Bioculturais.

Os quintais como espaço do saber

Presentes no campo e na cidade, os quintais são espaços de intenso fluxo de espécies, memórias e saberes. A despeito das profundas transformações decorrentes do violento processo de urbanização brasileira, os quintais ainda são um elemento importante para a constituição do modo de vida camponês bem como para a vida de milhões de famílias nas periferias das zonas metropolitanas (GALLUZZI *et al.*, 2010; WOORTMANN, 1990).

Os quintais, para fins das reflexões aqui apresentadas, são compreendidos como "a área em torno das residências, sejam elas rurais ou urbanas, que se encontram imediatamente ao redor da casa, prestando-se a diversas atividades da vida cotidiana, destacando-se o cultivo de espécies vegetais e criação de animais" (ALMADA; OLIVEIRA, 2016). No meio rural, constituem um espaço essencial para a economia camponesa, sendo local de produção agrícola destinada principalmente ao consumo familiar e, em menor medida, à comercialização. Nas cidades, destacam-se por sua multifuncionalidade e diversidade, sendo frequentemente resultado dos processos históricos de migração para as áreas urbanas (GALHENA *et al.*, 2013). Chegando às cidades, a população migrante leva consigo espécies, memórias e saberes que constituem os quintais urbanos. Além disso, nas periferias os quintais são elementos para a reprodução de sociabilidades de modos de vida rurais, e eles explicitam a fragilidade de abordagens que reforçam a dicotomia rural-urbano.

Todavia, seja nas cidades ou no campo, os quintais são espaços fundamentais para o aprendizado, a inovação e a circulação de saberes. É neles que as crianças têm os primeiros contatos com os ciclos e os processos naturais, reconhecendo os períodos de floração

e frutificação de espécies, as interações ecológicas e a diversidade da vida presente no solo. Em comunidades rurais, é comum que a família destine um pequeno espaço de terra aos cuidados de crianças e adolescentes que ali realização suas primeiras experiências agrícolas.

Nos quintais também há uma intensa circulação de conhecimentos e espécies. As visitas de parentes e de amigos frequentemente incluem a doação ou a troca de mudas e de sementes, trocas saberes e memórias a elas associados, que relacionam biodiversidade a uma concepção de parentesco estendido. Também é nestes espaços que se realizam as benzeções e outros rituais de cura tradicionais em que humanos e não-humanos atuam no restabelecimento do equilíbrio da saúde do indivíduo e da comunidade. Plantas de proteção e outras espécies cultivadas, animais e humanos habitam os quintais e tornam esses espaços extremamente importantes. Ao ocupar um lugar relativamente periférico na moradia brasileira, os quintais compõem um rico patrimônio biocultural e um elemento central para o debate sobre os processos de educação popular em agroecologia.

Patrimônio biocultural nos quintais

A separação entre o mundo da natureza e o mundo da cultura está no cerne da ciência moderna e do modo de vida urbano-industrial capitalista (DESCOLA, 2012; LEFF, 2006; VIVEIROS DE CASTRO, 1996). Todavia, tanto no meio acadêmico quanto no meio político, o estabelecimento da crise ambiental em âmbito mundial no período pós-guerra foi marcado pela busca da superação dessa dualidade,

tanto do ponto de vista teórico quanto prático (MAFFI, 2005). A interdependência entre diversidade biológica e cultural é a base do conceito de patrimônio biocultural, que pode ser compreendido como o sistema composto por práticas, artefatos, espécies, saberes e memórias construídas historicamente por determinado grupo humano acerca dos ecossistemas onde vivem (ALMADA; OLIVEIRA, 2016). Portanto, a diversidade de espécies e saberes nos quintais são fundamentais ao modo de vida de comunidades rurais e urbanas.

Os quintais são espaço de manutenção da biodiversidade e dos saberes a elas associados. Em áreas urbanas, eles têm uma relevância ainda maior do ponto de vista ambiental, uma vez que favorecem a manutenção de processos ecossistêmicos em escala local e de paisagem, ao funcionarem como corredores ecológicos e ilhas de refúgio para muitas espécies. Do ponto de vista da diversidade cultural, os quintais são espaços de reprodução de modos de vida e práticas culturais extremamente ricos, embora marginais. Em um cenário mundial de avanço da homogeneização das práticas alimentares, das técnicas construtivas e mesmo das relações humanas, os quintais são também *locus* de resistência de memória.

A diversidade biocultural dos quintais é um elemento estratégico para construção e reconhecimento de outras racionalidades ambientais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2008; LEFF, 2006) que superem a lógica instrumental da sociedade de consumo em que tudo e todos foram reduzidos a condição de mercadorias (BAUMAN, 2001). Nos quintais, se estabelecem temporalidades e outras territorialidades contra-hegemônicas baseadas em um tempo lento, ou seja, baseadas no tempo dos ciclos da natureza que não se submetem ao tempo do capital. Nestes espaços, predomina o princípio da

fartura, da livre circulação e do dom em contraponto à escassez, ao lucro e à propriedade privada.

O patrimônio biocultural dos quintais se constitui de diferentes camadas de tempo e espaços. São plantas e animais provenientes de diferentes continentes e trazidos para o Brasil em diferentes períodos da nossa história. Os quintais brasileiros são híbridos da diáspora africana, das resistências indígenas e das adaptações de espécies europeias trazidas pelos colonizadores. Desta maneira, é impossível desconsiderar o papel desse rico patrimônio nos processos de educação popular e na promoção da agroecologia.

Saberes do quintal: biodiversidade e educação popular

Ações de educação ambiental a partir da formação e manejo de quintais, hortas escolares e/ou comunitárias têm se mostrado como ferramentas valiosas para o fortalecimento e o reconhecimento dos saberes populares sobre plantas medicinais e alimentícias. Além disso, os quintais são espaços extremamente valiosos para o ensino de ciências, uma vez que podem ser considerados pequenos ecossistemas manejados. Soma-se a isso o potencial destes espaços como meio de promoção da segurança alimentar e nutricional da comunidade envolvida, na medida em que estimulam a produção para o autoconsumo de alimentos e o reconhecimento do valor nutricional de muitas espécies tradicionalmente cultivadas e atualmente pouco conhecidas. Desta maneira, o projeto "Saberes do Quintal: biodiversidade e educação popular" buscam valorizar os saberes tradicionais, as memórias e a riqueza de espécies para a promoção de uma racionalidade ambiental que promova o bem-viver. Recorreremos, para tanto, às

práticas agroecológicas, que são pautadas pela defesa das memórias e da sabedoria sobre a natureza e contribuem para a elevação da diversidade biológica e os vínculos de cooperação entre diversas espécies. A agroecologia, enquanto campo científico e movimento político, visa um modelo de desenvolvimento socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável.

O município de Ibirité (MG), território de realização do projeto, caracteriza-se pela forte presença histórica da horticultura e, ainda que situado na região metropolitana de Belo Horizonte, ele é marcado por um complexo arranjo de elementos urbanos, periurbanos e rurais, configurando formas extremamente heterogêneas de ocupação do espaço. Este cenário favorece a utilização de processos educativos que extrapolem a sala de aula e que acontecem nos próprios espaços de vida cotidiana dos educandos, tais como as hortas comunitárias, quintais e áreas verdes.

O projeto tem sido desenvolvido desde 2014 pela equipe do Laboratório de Estudos Bioculturais da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Unidade Ibirité) e tem como objetivo principal o desenvolvimento de ações interdisciplinares de extensão e pesquisa em práticas agroecológicas como ferramentas de educação popular, tendo os quintais como o seu tema gerador. As atividades do projeto buscam a promoção do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares presentes nos quintais.

Desta maneira, partimos do princípio da "ecologia de saberes"[11] (SANTOS, 2005), promovendo espaços que levem os saberes populares para o interior da universidade e superem o pensamento colonial de transmissão do conhecimento científico para aqueles que supostamente não teriam nada a dizer sobre o mundo em que vivem (FREIRE, 2014).

As ações do projeto buscam por meio diversos promover o reconhecimento dos quintais como espaço de patrimônio biocultural como também espaços de educação não formal e formal. Entre as principais atividades que compõe o projeto, destacamos e apresentamos a seguir as experiências relativas ao (i) horto biocultural, (ii) ciclo de encontros saberes do quintal, (iii) jornal saberes do quintal, e (iv) visitas aos quintais do saber.

Horto Biocultural

Em um espaço de cerca de 2000m² está sendo implantado um horto com espécies arbóreas nativas de importância cultural, tanto frutíferas, quanto medicinais, madeireiras ou ritualísticas. Parte da área já se encontra em processo de regeneração e apresenta dezenas de espécies espontâneas de uso medicinal e alimentar. Muitas dessas espécies são utilizadas em oficinas e atividades desenvolvidas pelo projeto para o debate sobre os cuidados tradicionais com a saúde e a alimentação. Foram realizados diversos mutirões de plantio de

11 Para Boaventura de Sousa Santos, "*a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade*. (SANTOS, 2005 p. 176).

arbóreas e manejo do solo. O horto, dessa maneira, é um espaço para educação em agroecologia e, mais especificamente, para a propagação de espécies culturalmente importantes para as comunidades, muitas delas presentes nos quintais de Ibirité. O objetivo é que o horto se torne também um "grande quintal" por onde circulem saberes e espécies. O processo já tem ocorrido com a visita constante de moradores locais, estudantes que trazem e levam mudas e sementes e se alimentam da memória das plantas ali presentes.

Ciclo de Encontros Saberes do Quintal

Realizados mensalmente, o Ciclo de Encontros Saberes do Quintal, vem promovendo o encontro da comunidade acadêmica com conhecedores populares, como: raizeiros, benzedeiras, agricultores e outros atores que detêm saberes tradicionais sobre temas específicos. Desde o início do projeto já foram realizados 18 encontros, com temas variando de receitas tradicionais de alimentos, hortaliças tradicionais e não-convencionais ao uso popular de plantas medicinais, benzeção e controle natural de insetos na agricultura. Nesses encontros, destaca-se a satisfação e o contentamento dos conhecedores populares em estarem na universidade partilhando seus saberes. Por outro lado, é evidente o impacto positivo na formação dos estudantes de graduação que participam das atividades, os quais percebem a riqueza e a complexidade do conhecimento que existe fora da universidade. É frequente também na atividade que os estudantes se recordem dos próprios saberes que também possuíam e que se originaram no cotidiano com os quintais.

Em 2016 foi iniciada a elaboração e a divulgação de um informativo destinado à divulgação dos saberes tradicionais associados aos quintais. Trata-se de mídia impressa, em tamanho A3, que a princípio seria afixada nos coletivos urbanos da cidade, o que até o momento não aconteceu por dificuldades nos trâmites burocráticos da prefeitura do município. Desta forma, o informativo tem sido afixado em locais públicos como escolas, comércios em geral, postos de saúde e igrejas. O informativo é composto por três seções: (i) um pequeno texto com a temática dos quintais – trechos de poesias ou transcrições de depoimentos de moradores locais sobre seus quintais; (ii) "está na época": indicação sobre a sazonalidade de frutas, legumes e hortaliças; (iii) receitas: indicação de receitas tradicionais de alimentos, manejo de hortas ou uso de plantas para o cuidado com a saúde. Em geral, as dicas e as receitas também são fornecidas pelos conhecedores populares que participam do Ciclo de Encontros.

Quintais do saber: visitas aos quintais

Foram realizadas em 2015 duas visitas orientadas de estudantes de graduação de Ciências Biológicas a dois quintais em bairros próximos da universidade. A escolha dos Quintais do Saber foi baseada na elevada riqueza de espécies e no alto nível de envolvimento do morador com o manejo do quintal, além da importância do quintal para a sua identidade. A visita tem o intuito de permitir aos estudantes a compreensão do valor biológico e cultural dos quintais, além da partilha da memória e da história de vida dos moradores. Nos encontros, todos são, de fato, educadores e educadoras.

As ações desenvolvidas pelo projeto levam em consideração os princípios e as diretrizes da Educação em Agroecologia, que envolvem processos de ensino-aprendizagem voltados para a sustentabilidade (AGUIAR *et al.*, 2013, p. 3). Os princípios foram elaborados pela Comissão Organizadora do I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia (I SNEA), realizado em 2013, a partir da síntese dos Grupos de Trabalho e continuam em debate em outros espaços onde se encontram e atuam educadores em Agroecologia (AGUIAR *et al.*, 2013, p. 6). São eles: o *Princípio da Vida*, o *Princípio da Diversidade*, o *Princípio da Complexidade* e o *Princípio da Transformação*, descritos a seguir:

Princípio da Vida

Os seres humanos e não-humanos são partes da natureza, que deve ter sua manutenção e processos relacionados à regeneração considerados (AGUIAR et al., 2013, p. 7). Em respeito à diversidade de seres presentes nos diversos ecossistemas, os aspectos educacionais que contribuam para a formação integral do ser humano e os processos de transformação da realidade são priorizados, promovendo o cuidado e a afetividade com a vida, a sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, a vida comunitária e seus valores, e a economia solidária (AGUIAR *et al.*, 2013, p. 7-8).

Figura 1. Atividades desenvolvidas no âmbito do projeto Saberes do Quintal: biodiversidade e educação popular. A) Encontro de Quintais 2015; B) Quintal Urbano e Ibirité; C) Encontro de Quintais 2015; D) Ciclo de Encontros Saberes do Quintal - Oficina de Cobu de Fubá; E) e F) Encontro de Quintais 2015 - Troca de Mudas e Sementes; G) e H) Quintais Urbanos de Ibirité.



Figura 2. Jornal Saberes do Quintal - Junho a setembro de 2016.



Princípio da Diversidade

As múltiplas formas dos seres humanos se relacionarem com a natureza devem ser levadas em consideração neste modelo de educação que pretende levar a diversidade de modos de vida a sério. Devem ser reconhecidos os diferentes espaços onde a diversidade se manifesta contra o desenvolvimento hegemônico, como os quintais aqui descritos, e também os valores e saberes de povos e comunidades tradicionais importantes para a conservação da agrobiodiversidade. Devem ser valorizadas também nos processos de ensino-aprendizagem orientados para a agroecologia as questões de gênero, a diversidade étnica, a desigualdade geracional, entre outras, conferindo aos encontros promovidos a reafirmação de culturas e de identidades (AGUIAR et al., 2013, p. 9).

Princípio da Complexidade

Os processos de ensino-aprendizado devem ainda potencializar as trocas de saberes, valendo-se de uma perspectiva transdisciplinar, levando em consideração o "pluralismo metodológico e epistemológico" (AGUIAR et al., 2013, p. 10). Esses momentos podem priorizar uma visão holística que valorize a diversidade das formas de expressão, a relevância dos diferentes sujeitos para a construção dos conhecimentos agroecológicos e a relação indissociável entre extensão, ensino e pesquisa (*Ibidem*, p. 10). Neste contexto, os instrumentos metodológicos participativos são de muita importância, bem como a criação de redes de relacionamentos que conectem diferentes sujeitos e instituições. Essas práticas e saberes mobilizados contribuem para a superação das dicotomias presentes entre trabalho

intelectual/trabalho manual e teoria/prática, vinculando assim práticas, trabalhos, vivências e teorias (*Ibidem*, p. 10).

Princípio da Transformação

A educação defendida por esta orientação pode contribuir para a autonomia e o protagonismo dos sujeitos na "promoção da vida e da sustentabilidade do planeta" (AGUIAR et al., 2013, p. 12). O princípio da transformação destaca que a cooperação, a reciprocidade, a solidariedade e a autogestão podem levar ao bem comum nos campos e nas cidades, contribuindo para a consciência planetária, a transformação da realidade agrária e a atuação crítica quanto às diversas desigualdades que nos assombram.

O conjunto de atividades desenvolvidas pelo projeto, em maior ou menor grau, visa alcançar os princípios destacados acima que contribuem, sobremaneira, para sensibilizar os estudantes sobre as diferentes formas de expressões culturais e formas de respeito locais com os diversos seres não-humanos que compõem a natureza. Colaboram ainda com a criação de espaços mais horizontais na transmissão e troca de saberes e no empoderamento de sujeitos e coletividades para a valorização dos saberes tradicionais e de outras formas de desenvolvimento, principalmente, as relacionadas ao *bem-viver*.

Quintais e a busca do bem-viver

Os quintais são espaços onde humanos e não-humanos estabelecem redes dinâmicas e complexas de relacionamentos, sendo também espaços de resistência frente à homogeneização dos modos de vida. São, neste sentido, espaços que podem contribuir para a busca do *bem-viver*.

A ideia do *bem-viver* é uma filosofia baseada na cosmovisão dos povos indígenas andinos, que prezam pela constante luta por bem-estar material, espiritual e social que estão estreitamente relacionados aos conhecimentos e ao respeito da nossa espécie com a natureza (ACOSTA, 2016). São ideias que se opõem à concepção de desenvolvimento econômico dos ocidentais, que separam radicalmente os seres humanos da natureza e relacionam qualidade de vida principalmente ao crescimento econômico – aumento do Produto Interno Bruto – PIB –, à posse e, principalmente, ao consumo de bens materiais. Esta forma de perceber os seres humanos como parte indissociável da natureza tem respaldo político na luta de vários povos e comunidades tradicionais e foi recentemente incorporada às constituições da Bolívia e do Equador.

O *bem-viver*, entendido de forma holística, relaciona-se neste sentido à produção de formas de desenvolvimento que sejam capazes de empoderar sujeitos e coletividades, suas práticas, memórias e saberes para a redução da pobreza e para uma postura de fato mais sustentável em relação à natureza. Nesses termos, os quintais potencializam a busca pelo *bem-viver* na medida em que criam alternativas ao desenvolvimento hegemônico, ativam redes de relacionamentos e de ajuda mútua, fortalecem as medicinas tradicionais, contribuem com a soberania alimentar, prezam por uma relação respeitosa com os seres não-humanos e ampliam assim a qualidade de vida dos envolvidos.

Percorrer, conversar, divulgar e valorizar os quintais, os saberes, as práticas e a memória a eles associados nortearam este projeto, procurando reconhecer a diversidade cultural e os diversos modos de vida neles presentes. Descritos como espaços de trabalho, lazer,

descanso e histórias, os quintais inspiram novas formas de se relacionar com o mundo que nos cerca e uma educação popular realmente libertadora, no campo e na cidade.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

ALMADA, E.D.; SOUSA, M.O. Quintais como patrimônio biocultural. *In*: ALMADA, E.D.; SOUSA, M.O. (Org.). **Quintais**: memória, resistência e patrimônio biocultural. in press

AGUIAR, M.V.A.; MATTOS, J.L.S.; LIMA,J.R.C.; FIGUEIREDO, M.A.B.; SILVA, J.N.; PEREIRA, M.C.B.; VASCONCELOS, G.O.S.; CAPORAL, F.R. Princípios e diretrizes da educação em agroecologia. **Seminário Nacional de Educação em Agroecologia**, **1**. Recife, 2013.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DESCOLA, P. **Más allá de naturaleza y cultura**. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALHENA, D.H.; FREED, R.; MAREDIA. K.M. "Home gardens: a promising approach to enhance household food security and well-being." **Agriculture & Food Security** 2.1: 1, 2013.

GALLUZZI, G.; AYZAGUIRRE, P.; NEGRI, V. "Home gardens: Neglected hotspots of agro-biodiversity and cultural diversity". **Biodiversity and Conservation** 19(13):3635–3654, 2010. LEFF, E. **Racionalidade ambiental a reapropriação social da natureza.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

MAFFI, L. "Linguistic, cultural, and biological diversity." **Annu. Rev. Anthropol**. 34: 599-617, 2005.

SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, 23: 137-202, 2005.

TOLEDO, V.; BARRERA-BASSOLS, N. **La memoria biocultural: la importância ecológica de las sabidurias tradicionales**. Icaria editorial, Barcelona, España, 2008.

WOORTMANN, K. "'Com Parente Não se Neguceia": O campesinato como ordem moral". **Anuário Antropológico, 87.** Ed. UnB/Tempo Brasileiro, 1990.

Este livro foi elaborado no âmbito de projeto da Editora UEMG, publicado no edital nº 002/2017, no Laboratório de Design Gráfico da Escola de Design da UEMG.

O texto foi composto em Chaparral Pro. A capa e aberturas de capítulo foram compostos em Impact.

A capa foi impressa em papel couchê fosco 300 g/m². O miolo foi impresso em papel offset 120 g/m². Sua impressão foi feita na Gráfica CS em Presidente Prudente, SP, no ano de 2017. Tiragem de 300 cópias.