

EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES, SABERES E FAZERES, MEMÓRIAS DE UM TEMPO¹

Josemir Almeida Barros

*FaE/UEMG/CBH - josemirbh@yahoo.com.br*²

Evely Cristine Pereira de Aquino

*FaE/UEMG/CBH - evelyaquino@hotmail.com*³

Oswaldo Samuel Costa Santos

*MST e FaE/UFMG - samuelcostasantos@yahoo.com.br*⁴

Neste estudo, procuramos refletir sobre algumas particularidades de nossas atividades no Projeto extensionista Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG 1º Segmento do Ensino Fundamental na Região Norte de Minas. O Projeto em questão foi uma parceria entre *instituições de ensino superior*⁵ e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Objetivamos, neste trabalho, analisar possíveis representações de saberes e/ou fazeres de educandos(as) e/ou educadores(as) que são trabalhadores rurais vinculados ao MST e participantes do Projeto de alfabetização mencionado. Trazemos ao debate algumas indagações: quais os significados da *Educação do Campo* para os(as) educadores(as) e/ou educandos(as) participantes do Projeto na Região Norte de Minas? Quais as alternativas encontradas pelos(as) educadores(as) para o desenvolvimento de atividades vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem em salas de EJA dos acampamentos e/ou assentamentos do MST? No que tange aos procedimentos metodológicos, utilizamos nossos cadernos de campo, relatórios, entrevistas semi-estruturadas e os registros de áudio, vídeo e fotografias.

Palavras-chave: Educação do Campo, EJA, Memórias.

¹ Texto apresentado no III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo; III Seminário sobre Educação Superior e as Políticas para o Desenvolvimento do Campo Brasileiro e I Encontro Internacional de Educação do Campo que ocorreu de 4 a 6 de agosto de 2010 na Universidade de Brasília (UnB).

² Professor da FaE/UEMG/CBH, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

³ Pedagoga e Mestre em Educação, Professora da Educação Básica.

⁴ Pedagogo e Especialista, Professor da Educação Básica e integrante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

⁵ A FaE/UEMG/CBH, DPE/UFV e FAFIDIA/FEVALE compõem o Projeto vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) do governo Lula. Participamos do projeto de 2008 até 2010.

Educação do Campo, representações por meio de fotografias

A *Região Norte*⁶ de Minas Gerais atualmente possui 7 (sete) salas de aula de educação de jovens e adultos (EJA) do Campo em Projetos de acampamento e/ou assentamento de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), distribuídas em 6 (seis) municípios. As salas de EJA na Região foram constituídas a partir do mês de maio de 2008, inaugurando uma nova fase de direitos assegurados pelas *populações camponesas*⁷ através de processos reivindicatórios. Dito isso, a Região possui tradição em processos de grilagem de terras demonstrando-nos resquícios de uma *elite agrária*⁸ que ainda determina grande parte dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais; impedindo, em muitos casos, o acesso das comunidades do campo à educação.

Desde o primeiro semestre de 2008, realizamos muitas atividades (visitas às salas de aula, oficinas de capacitação e ciclos de formação). Nós, integrantes do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG 1º Segmento do Ensino Fundamental, percorremos toda a Região em diversos contextos, e tínhamos como uma das metas assegurar o funcionamento das salas de aula, além de estabelecer possíveis parcerias com outras instituições de ensino das localidades. Em tais atividades, foi possível melhor entender parte dos contextos socioeconômicos e culturais, além das especificidades dos sujeitos jovens e adultos educandos(as) de acampados(as) e/ou assentados(as) na Região. A partir daí, constituíram-se novas e possíveis propostas de alfabetização de jovens e adultos que perpassaram pelas especificidades dos sujeitos envolvidos no Projeto.

O presente texto traz algumas pistas sobre o que temos encontrado a respeito da *Educação do Campo*⁹, algumas possibilidades, mas também alguns desafios. Assim, utilizaremos, além dos relatos escritos que podem também ser aqui entendidos como diários de bordo, preciosas narrativas, algumas fotografias que não devem ser entendidas como ilustrações de nossas atividades, mas que compõem parte de nossas trajetórias

⁶ A Região Norte de Minas Gerais possui ao todo 89 municípios em sua composição, em nossas atividades acompanhamos atualmente as salas EJA do Campo em 6 (seis) municípios a saber: Jequitaiá, Coração de Jesus, Campo Azul, Nova Porteirinha, São Francisco e Patos de Minas. Ressaltamos que Patos de Minas não compõe tal Região, mas em nosso Projeto extensionista tal município é de nossa responsabilidade.

⁷ Entendemos por camponeses as comunidades rurais e/ou trabalhadores rurais de acampamentos e/ou assentamentos de reforma agrária em Minas Gerais. Atualmente tais comunidades também são denominadas como *Povos do Campo*.

⁸ Segundo Leal (1997, p. 45), o problema de distribuição de terras no Brasil ainda não foi superado: “Considerado o problema de conjunto, a concentração da propriedade ainda é, nos dias atuais, o fato dominante em nossa vida rural.”

⁹ Utilizamos as palavras com iniciais em caixa-alta para destacar as especificidades de um “nascente” campo de estudos e pesquisas em áreas rurais, porém pouco estudado.

enquanto ricas produções a respeito do que vem a ser parte da *Educação do Campo*, na perspectiva do ver através das câmeras digitais dos outros, uma verdadeira semiótica. Utilizamos também entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. O caderno de campo a todo momento foi utilizado em nossas atividades, pois o consideramos fonte importante para nossas reflexões. Além disso, também utilizamos o MP3 para gravações de áudio, a câmera fotográfica e a filmadora, tudo isso por entendermos que as “nascentes” pesquisas também podem ser desdobramentos do Projeto extensionista ao qual nos integramos.

Acreditamos que processos educativos também se fazem “presentes” em fotografias, uma pedagogia dos signos e símbolo, rituais educativos que em muitos casos são desprezados pelo crivo tradicional da ciência cartesiana. “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] O ser que se auto-revela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Ao contrário do objeto das ciências naturais, o objeto das ciências humanas tem voz e é expressivo, por isso utilizaremos algumas expressões que demonstram parte de nossas atividades de acompanhamento e de pesquisas na Região Norte.

Ao enveredarmos por tais processos expressivos que levam em consideração as diversas vozes coletadas em nossas visitas às áreas, é significativo dizer que não estamos falando de educandos(as) como os discursos pedagógicos tradicionalmente o fazem, ou seja, desconsiderando que são pessoas marcadas por múltiplas identidades, trabalhadores(as) do campo, militantes de movimentos organizados, entre outros. Procuramos nos apropriar de uma pedagogia que considera a história de vida dos sujeitos do campo em seus diversos espaços e identidades, uma vez que são agentes que se movimentam e fazem suas histórias, reivindicam seus direitos a exemplo da constituição das salas de EJA do Campo.

Segundo Chartier (1993, p. 407): “A imagem é, para o historiador, ao mesmo tempo, transmissora de mensagens enunciadas claramente, que visam seduzir e convencer, e tradutora, a despeito de si mesma, de convenções partilhadas que permitem que ela seja compreendida, recebida, decifrável.” Entendemos que as fotos utilizadas por nós como fontes de pesquisa são enunciativas, “falam” de parte das realidades que percorremos em visitas, nos demonstram algumas especificidades encontradas, parte das dificuldades e

também parte das possibilidades de uma pedagogia diferenciada que chamamos de alteritária.

Somos responsáveis pelo acompanhamento das atividades da Região Norte de Minas Gerais e fizemos algumas escolhas, a saber, pela utilização de fotos ou imagens em nossos textos. Ressaltamos ainda que, apesar da proposta extensionista do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG ser bastante alteritária e/ou alternativa, vislumbramos processos contínuos e diversos de pesquisas, seja na busca por novas metodologias para a alfabetização de jovens e adultos, seja por formas mais adequadas à aproximação dos(as) acampados(as) e/ou assentados(as), entre outras especificidades, que em alguns casos vão além do Projeto em questão, para tal utilizamos múltiplas linguagens.

[...] a utilização de linguagens visuais acentua a necessidade de se redefinir as relações entre pesquisadores e seus sujeitos e ajuda a dirimir oposições reducionistas entre subjetividade e objetividade na pesquisa. Em vez da postura neutra do “observador participante”, a pesquisa passa a ser o resultado da interação entre pesquisadores, pesquisados, produtos e contextos históricos (LEITE; FELDMAN-BIANCO, 1998, p. 12).

É através das múltiplas linguagens que as fotografias aqui também se destacam, são registros intencionais, longe de toda e qualquer neutralidade, mas que revelam subjetividades e/ou identidades dos contextos socioculturais e históricos que percorremos. A fotografia é, sem dúvida, um documento, uma fonte histórica, um testemunho válido para nossas pesquisas e nossos relatórios. É a partir de tal perspectiva que abordamos a fotografia como imagem/documento, e esta, segundo Le Goff (2003) é um índice, marca de materialidade do passado, onde se diz sobre pessoas, objetos, infraestrutura rural, condições de vida, condições de trabalho, educação, entre outros.

Tanto os textos visuais em que as fotografias estão inseridas quanto os vários discursos verbais podem e devem ser entendidos como um possível resultado de expressão e conteúdo. Não nos preocupa neste instante a técnica de pesquisa utilizada, mas sim o processo enquanto parte de um circuito social válido e presente em nossas atividades na Região Norte de Minas. Dito isso, justifica-se a presença das fotografias neste texto, que, juntamente com outros tipos de fontes, compõem o verbal e o não verbal em uma trama de fios que agrega as diversidades de saberes encontradas por nós, independentemente dos níveis de alfabetização e/ou escolarização detectados em nossas visitas.

Talvez tenhamos uma verdadeira intertextualidade para a compreensão ampliada das diversas formas de agir diante dos desafios encontrados por nós, ao

chegarmos às salas de aula dos acampamentos e/ou assentamentos de reforma agrária. As fotos aqui utilizadas fazem parte de nossas escolhas, pois há um grande acervo fotográfico no *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*¹⁰ da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (NEPEJA/FaE/UEMG) que constantemente é “alimentado” por nós, integrantes do mesmo, e que está à disposição para pesquisadores e estudiosos dispostos a construir novos conhecimentos a partir de tais documentos.

Apresentamos as fotografias como “produtos” culturais e nos distanciamos de tendências que demonstram as mesmas em confronto com os textos escritos. Nossa ideia é de utilizarmos uma confluência de fontes captadas em nossas atividades no Norte de Minas. Também não desprezamos as possíveis outras interpretações daquilo que demonstramos, pois não pretendemos influenciar o olhar dos que não puderam ver o que vimos. Atualmente, acreditamos que coexistem e se articulam múltiplos códigos, e conseqüentemente, níveis diferenciados de codificação. Ao visitarmos as salas de aula da Região Norte de Minas, vimos e registramos muitas especificidades sobre a *Educação do Campo*, e nos propusemos a interpretar e transformar tais fontes em “produtos” científicos, sejam por meio de relatórios, artigos, baneres, entre outros, o que consideramos verdades vistas, lidas e reescritas por nós, mas que também se abrem para outras releituras. Dessa forma, possibilitaremos a você, leitor(a) ver o que vimos e ler em uma perspectiva mais ampliada o que selecionamos para este texto.

Memórias de um tempo

A memória pode aqui ser entendida como a “matéria-prima” capaz de possibilitar novas reflexões sobre as formas de pensar e construir conhecimentos, sejam as lembranças transmitidas oralmente e/ou aquelas que correspondem a formas diversas de representações, desde um simples objeto aos mais sofisticados. A memória tanto pode

¹⁰ Além de fotografias, existem filmagens, atas, relatórios, cartas, desenhos, cartazes, folderes, artigos e de uma base de dados sobre educadores(as), educandos(as), coordenadores(as) locais, alunos(as) universitários(as) estagiários(as), professores(as) universitários(as) coordenadores(as) regionais das diversas localidades de Minas Gerais, bem como coordenadores(as) em geral. As diversas fontes de pesquisas existentes no NEPEJA/FaE/UEMG não se limitam ao que aqui citamos. Entendemos que a pluralidade de documentos/fontes compõem um mosaico para possíveis e diversas pesquisas, o que faltam são pesquisadores(as) que queiram utilizá-las para trabalhos de conclusão de curso (TCC/monografias, dissertações e/ou teses). Muitas vezes, os(as) jovens pesquisadores(as) desprezam os acervos documentais já existentes, desta forma continuam “produzindo” mais dados, e por vezes encontram obstáculos para o acesso às salas de EJA do Campo (distância, tempo, recursos financeiros, etc.)

representar individualidades quanto coletividades. Sobre esta última, os agrupamentos sociais tendem a se manterem alimentados por tradições que trazem lembranças de aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos marcantes. Representam tempos e contextos diversos e que, por vez, contribuem para a constituição de formas de pensar as próprias práticas de organização em que processos educativos se fazem presentes. A memória também pode ser representada por narrativas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1994, p. 205).

A narrativa, na perspectiva de Benjamin (1994), também é comunicação, se entrelaça com outras narrativas, se constitui como diversas tramas, redes de sentidos e significados, marcas de um tempo, são pluralidades. Utilizamos os escritos de Benjamin (1994) em um sentido ampliado, assim os vinculamos à memória, longe de tradições autoritárias, pois nosso interesse é demonstrar o quanto de flexibilidade pode ser trazido para os processos de ensino e aprendizagem na EJA do Campo. Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo (2005, p. 35) diz: “O movimento de Educação Popular nos legou uma leitura positiva do saber popular. Os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados.” Entendemos que os saberes populares estão impregnados de memória, e permitem um caráter dialogal nos processos de aprendizagem. Essa é uma relação horizontal, como lembra Freire (2002).

O sistema escolar hegemônico normalmente não leva em consideração às narrativas dos sujeitos do campo. Desta forma, as memórias também se “perdem”, pois o ordenamento de conteúdos e a tradição dos métodos didáticos muitas vezes impossibilitam os entrelaçamentos, as interfaces de saberes e fazeres de tais comunidades.

A consolidação histórica do sistema escolar representou avanços que não podem ser perdidos: a ênfase no conhecimento a ser transmitido, o ordenamento dessa transmissão, as didáticas para sua aprendizagem, a capacidade de um corpo profissional para o ofício de ensinar, aprender etc. Entretanto esses avanços terminam por ser estruturados em lógicas temporais e espaciais e em lógicas de organização do trabalho e dos processos de selecionar, organizar e seqüenciar o conhecimento que se

tornaram um empecilho às modernas concepções do direito universal à educação. Essas lógicas da organização do sistema escolar vêm sendo revistas ultimamente e vêm sendo redefinidas para darem conta dos sujeitos reais e do direito igual de todos os coletivos sociais à educação, ao conhecimento, à cultura, a tal ponto que, nas sociedades democráticas, os sistemas escolares estão sendo redefinidos e buscavam-se formas mais inclusivas, igualitárias de garantir esses direitos. (ARROYO, 2005, p. 43-44).

Na perspectiva que Arroyo (2005), reforçamos a necessidade de amplitude de aspectos vinculados à educação, a exemplo dos próprios conteúdos que são selecionados para serem tratados ao longo das atividades de docência da *Educação do Campo*. A partir do momento em que a *Educação do Campo* nos permita a constituição e os reconhecimentos de práticas heterogêneas, recordamos a *memória*, isso enquanto um objeto de estudo ancorado na multiplicidade de valores e linguagens, saberes e fazeres de um tempo.

[...] a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Contudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais [...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, *apud*, Le GOFF, 2003, p. 98).

As memórias de um tempo também podem ser representadas de formas diferentes, desde que sejam artefatos das vivências dos seres humanos, documentos importantes para a produção de conhecimentos. Entendemos, neste ponto, o documento na perspectiva ampliada proposta pela História Nova, assim tanto os documentos escritos, quanto os filmes, as fotografias, entre outros, tendem a revelar-nos diante de boas indagações determinados consensos. “[...] o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem do passado, quanto para dizer ‘a verdade’”. (LE GOFF, 2003, p. 54).

Uma imersão nos dados de campo: aulas da *Educação do Campo*

No quadro abaixo, é possível verificar algumas das características das salas de aula da Região Norte. Assim, temos o número de educandos(as), o município onde está localizada, o nome do(a) educador (a) bem como a sua formação. Pode-se também

perceber que os educadores(as) não possuem formação específica para a atuação no magistério, a maioria concluiu apenas o ensino médio.

Salas de aula - Região Norte						
Acampamento (AC)	Município	Nº de alunos	Nº de Famílias	Nº de salas	Educador(a)	Escolaridade
AC Novo Paraíso	Jequitaiá	15	80	1	Maria de Jesus A. Fonseca (Sônia)	E.F. Incomp.
AC Novo Paraíso	Jequitaiá	15	80	1	Mácia de Jesus Santos	E.M.
AC Irmã Dorothy II	Coração de Jesus	12	30	1	Ronaldo Rodrigues Souza	E.M.
AC. Chico Mendes III	Campo Azul	11	22	1	Ângela Maria Batista Gomes	E.M.
AC. Dom Mauro	Nova Porteirinha	06	39	1	Clésia Mendes dos Santos	E.M.
AC. Frei Tito	Patos de Minas	04	30	1	Raquel Cristina de Oliveira	E.S. Incomp.
AC São Francisco II	São Francisco	11	16	1	Rosilene Oliveira dos Santos	E.M. Incomp.

Os(as) educadores(as) integrantes do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG na Região Norte não possuem formação específica para o desenvolvimento das atividades de docência. Em sua maioria, estão participando do processo de alfabetização como docentes pela primeira vez e apresentam muitas dificuldades sobre o lidar com a docência. Em uma das entrevistas realizadas por *Fernanda Cristiele Laiso*¹¹ ao educador Ronaldo, durante a *II Oficina de Alfabetização*¹², no município de Montes Claros, temos o seguinte diálogo:

Fernanda: *Fale do planejamento de suas aulas, Ronaldo.*

Ronaldo: *Sempre é difícil, no primeiro dia conversei com minha esposa, falei assim: o que é que vamos passar pra eles? Porque [...] tem uns que sabem alguma coisa, tem outros que não sabem nada [...], vamos começar com as coisas fáceis primeiro. Aí eu comecei com o a, e, i, o, u, o alfabeto. Umas continhas assim de mais, umas continhas mais simples, né! Aí só, que quando cheguei na sala aquele que já sabia alguma coisa ficou falando. Disse assim: “Ah, isso daí, essa coisa aí nós sabemos, tem que passar uma coisa mais difícil pra nós [...]” Foi quando eu vi que tinha que passar alguma coisa diferente. Pra um, pra outro, mas é [...] como é que eu posso te*

¹¹ Fernanda é estudante do curso de Pedagogia da FaE/UEMG, desenvolve pesquisa sobre a *Educação do Campo* em conjunto com outras alunas do mesmo curso: Janaína, Cláudia, Nathália e Diana. Os dados aqui apresentados são originários da pesquisa monográfica e também representam os esforços do grupo ao escolherem uma temática vinculada à *Educação do Campo* para seus estudos e pesquisas no que diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso. A pesquisa teve início em fevereiro de 2009 sob a orientação do prof. Josemir Almeida Barros, está prevista para finalizar em dezembro do mesmo ano.

¹² A oficina corresponde às atividades de estudos e diálogos coletivos sobre questões pedagógicas vinculadas às demandas previamente “apresentadas”, principalmente pelos(as) educadores(as) da Região.

dizer [...] Mas que é difícil é. Não é muito fácil não, igual prá gente que nunca deu aula, nunca [...] teve acesso nenhum, assim é difícil! Agora para uma pessoa que já está mais acostumada, acho que fica mais fácil.

Fernanda: *Mas você já está acostumado, rapaz! Tem quase um ano de atividades (risos).*

Ronaldo: *Mas [...] é difícil demais, você entra numa sala pra dar aula só pra pessoas adultas, porque a pessoa adulta com certeza sabe, ela pode não saber assim, escrever um monte de coisas, mas outras coisas, assim, entende muito mais, muito mais da vida do que a gente. Porque se fosse como as crianças, aí é totalmente diferente, aí você começava do zero e tal, mas com a pessoa adulta, ele entende da vida muito mais que a gente. Muito, aí você fica sem saber o que é certo, o que é errado [...]*

SOUZA, Ronaldo Rodrigues. Montes Claros, MG, 04 de abril. 2009. Entrevista concedida a Fernanda Cristiele Laiso.

A entrevista acima nos indica a riqueza que tal *corpus* de dados pode proporcionar nas entrevistas semiestruturadas. Ronaldo, o entrevistado que na ocasião era um dos integrantes da equipe do Norte de Minas, educador da sala de EJA do Campo no acampamento de reforma agrária Irmã Dorothy II, no município de Coração de Jesus, se coloca como portador de um conhecimento vivido sobre a sala de aula. Revela-nos algumas das sutilezas das práticas pedagógicas por meio das quais processos de aprendizagem se desencadeiam, tais práticas constituem-se por interatividades, assim os artefatos da *memória* se fazem presentes.

Podemos observar que, ao longo da fala do entrevistado, há diversas demonstrações sobre as realidades do contexto educacional do Projeto extensionista de alfabetização Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA/MG), tendo como proponentes Instituições de Ensino Superior (I.E.S) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST).

A sala de aula do entrevistado não corresponde ao ambiente “familiar” que estamos acostumados a frequentar nos grandes centros urbanos, é uma sala adaptada, pois não tem quadro de giz, o sistema de iluminação é precário, as cadeiras e carteiras são

desconfortáveis e muitas delas encontram-se danificadas. A sala de aula é, de fato, um ambiente que pouco se apresenta como chamariz para os(as) educandos(as), está situada em uma “construção” (arquitetura) bastante danificada, uma das “benfeitorias” da antiga fazenda, mas que foi transformada em espaço “coletivo” pelos(as) trabalhadores(as) rurais. Essa situação de precariedade se faz presente em outras localidades também e se arrasta por várias décadas. Isso nos indica a ausência de políticas públicas educacionais para o Campo e o desprezo aos sujeitos que vivem em tais áreas, demonstrando uma incompletude da cidadania, um vazio, um vácuo de direitos. Em nosso caso, a sala de aula foi uma adaptação, uma construção velha que se transformou em espaço de aprendizagem, isso sem recursos específicos destinados para a melhoria da mesma. Parece-nos que a *Educação do Campo* se apresenta enquanto uma necessidade que não deve ser limitada aos projetos temporários, tampouco aos propósitos populistas de governantes, mas sim por meio de políticas públicas constituídas através das reivindicações dos povos do campo, o que corresponde, a nosso ver à reafirmação da cidadania.

Elegemos dois eixos para nossas análises a partir das falas do entrevistado. O primeiro se orienta a partir das dificuldades de ministrar aulas sem ter uma formação específica, assim, os(as) educadores(as) podem ser considerados(as) “leigos(as)”. O segundo eixo corresponde aos desafios e alternativas encontrados pelos(as) próprios(as) educadores(as) no processo da prática docente nos acampamentos e/ou assentamentos de reforma agrária na Região Norte de Minas.

Sobre o primeiro eixo, Ronaldo, na entrevista concedida a Fernanda, nos demonstra o quanto é difícil ministrar aulas sem uma formação específica, se diz temeroso, dá exemplos do primeiro dia em que entrou na sala de EJA, “*Não é muito fácil não, igual pra gente que nunca deu aula, nunca [...] teve acesso nenhum, assim é difícil! Agora, para uma pessoa que, já está mais acostumada, acho que fica mais fácil*”. Na fala do educador, podemos verificar que ao mencionar a palavra “*acesso*”, o seu objetivo é dizer sobre a formação. Desse modo, assim suas dificuldades em lidar com o processo de ensino e aprendizagem também estão vinculadas aos acessos aos conhecimentos produzidos por meio do crivo da ciência. Ronaldo também demonstra parte do que realizou no seu primeiro dia de aula, “*Aí eu comecei com o a, e, i, o, u, o alfabeto. Umass continhas assim de mais, umas continhas mais simples, né!*”. Essa fala é carregada de significados, pois há um entendimento de que as “primeiras” letras do alfabeto, como também as operações

básicas de adição, seriam importantes para as atividades iniciais no processo de alfabetização. Neste ponto também recorremos a Silva; et. al. (2006).

Nessa perspectiva, consideramos importante termos em mente, desde logo, para quem vamos ensinar leitura, em que práticas de leitura essas pessoas se envolvem e com que objetivos almejam ler. Embora, às vezes, os objetivos de jovens e adultos que não lêem nem escrevem pareçam restritos a resolver questões específicas do seu cotidiano, não se justifica que devamos ensiná-los apenas as atividades de leitura e de escrita que tenham fins específicos como escrever e ler listas de compras, nomes e endereços numa agenda telefônica, receitas culinárias e etc. Tudo isso pode ser muito pertinente para a vida dos analfabetos jovens e adultos, mas seria, no mínimo, um equívoco se pensássemos que eles precisam da comunicação escrita apenas para usos instrumentais. (SILVA; et. al. 2006, p. 120-121).

No excerto acima, Silva; et. al. (2006) dizem sobre alguns cuidados a serem tomados no processo de alfabetização de jovens e adultos, são alguns desafios, mas ao mesmo tempo, na fala do entrevistado, verificamos que sua turma de EJA é multisseriada, são jovens e adultos com experiências diversas, com saberes diversos, mas que, diante de um processo de acesso aos conhecimentos se veem muitas vezes desestimulados por não serem de imediato contemplados, tudo isso pode até mesmo nos indicar parte das explicações pelos altos índices de evasão da EJA na *Educação do Campo*. Lidar com uma sala multisseriada é uma das realidades com a qual o educador Ronaldo se deparou no acampamento Irmã Dorothy II. Bastante temeroso a partir de tal descoberta, o educador repete o que escutou de um(a) educado(a) em sua sala de aula: “*Ah, isso daí, essa coisa aí nós sabemos, tem que passar uma coisa mais difícil pra nós [...]*”. O depoimento dos(as) educandos(as) da sala de Ronaldo trouxe um incômodo que não é desconhecido por nós, estudiosos, pesquisadores e/ou extensionistas: que conteúdos são pertinentes para a educação de jovens e adultos do campo? Que metodologias são mais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem de salas da EJA multisseriadas? Essas são questões primordiais que ocupam parte do imaginário dos(as) educadores(as), tanto aqueles(as) que tiveram acesso à formação inicial quanto os(as) chamados(as) “leigos(as)”. Não temos a pretensão de trazer respostas a tais indagações neste momento, porém, tais problemáticas nos demonstram algumas das preocupações que também temos.

No segundo eixo, que versa sobre os desafios e as alternativas encontradas para ministrar aulas, temos o seguinte depoimento: “*Foi quando eu vi que tinha que passar alguma coisa diferente. Pra um, pra outro, mas é [...]*”, Ronaldo, a partir de suas

descobertas em sala de aula utiliza uma “tática”¹³ que é passar *coisa diferente*, os significados de diferente neste momento estão vinculados aos saberes e/ou conhecimentos ainda desconhecidos pelos(as) educandos(as), e que, por vezes podem e devem ultrapassar os usos instrumentais das linguagens. O educador também menciona outros desafios ao entrar em sala de EJA, assim diz: “[...] *você entra numa sala pra dar aula só pra pessoas adultas, porque a pessoa adulta com certeza sabe, ela pode não saber assim, escrever um monte de coisas, mas outras coisas, assim, entende muito mais, muito mais da vida do que a gente.*” Neste ponto, Ronaldo faz comparações de suas experiências de vida com as experiências daqueles(as) que frequentam suas aulas, demonstra-nos que o acúmulo das experiências de vida de seus(suas) educandos(as) é mais um dos desafios que deve ser enfrentado.

A percepção a que o educador chega por meio de seu depoimento é fundante para o desenvolvimento das atividades de alfabetização e/ou escolarização dos jovens e adultos da *Educação do Campo*. Talvez essa seja uma proposta de construção de diálogos, pois, ao se deparar com saberes diversos em sala de aula, o educador, por força de seu ofício, repensa seu planejamento e, conseqüentemente, elabora propostas talvez mais interativas. Assim, as diversas vozes dos(as) educandos(as) tendem a ser representadas ao longo dos processos de alfabetização, uma mistura de saberes.

Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (FREIRE, 2001, p. 119).

Ao pensarmos sobre uma *educação dialogal*¹⁴, que leve em consideração tanto os saberes quanto os fazeres dos(as) educandos(as), estabelece-se um procedimento talvez mais plural de ensinar, de alfabetizar, que necessariamente valorize as experiências, e que, por consequência disso, seja um processo que estabeleça mais significados para os sujeitos envolvidos em tal processo. Como Freire (2001) disse, uma educação horizontal, não de cima para baixo.

¹³ Ver CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹⁴ Corresponde aos processos em que o(a) educador(a) aprende com os(as) educandos(as) da mesma forma que estes(as) aprendem com eles(elas).

Uma imersão nos dados de campo: uma oficina e muitas pistas dos fazeres da EJA do Campo

No mês de abril de 2009, a equipe responsável pelas salas de aula do MST no Norte de Minas realizou a II oficina de alfabetização. Tal atividade foi um dos desdobramentos das metas do Projeto *Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG 1º Segmento do Ensino Fundamental*. Normalmente, as oficinas são vinculadas às demandas das salas de EJA do Campo. Trazemos aqui parte de uma dinâmica onde os(as) educadores (as) formaram pares e cada um, a seu modo, relatou as dificuldades e também soluções encontradas diante de suas práticas docentes. O diálogo abaixo entre duas educadoras foi gravado por nós: em síntese, cada integrante da dupla teve um tempo de até 20 (vinte) minutos para expor dificuldades e soluções sobre os fazeres docentes. Em seguida, apresentaram ao coletivo suas experiências. Utilizamos uma dinâmica conhecida como *a cadeira*¹⁵.

Mácia: Vou relatar as dificuldades do acampamento da Clésia, do acampamento Dom Mauro, no município de Porteirinha, no Norte de Minas. Ela tem dificuldades para manter o pessoal em sala de aula e também de trazer quem está fora. É preciso que as pessoas tenham mais frequência, ela tem 12 (doze) educandos, mas geralmente vão 6(seis), eles faltam muito, às vezes vai a metade, mas sempre alternando, nunca é o mesmo grupo que falta. São poucos os que dão continuidade todo dia. Também falta material didático, quadro e óculos, assim o pessoal fica um pouco desmotivado. Eles precisam acreditar mais neles mesmos, isso é o que está mais visível, segundo a Clésia. Como lá não tem quadro de giz, ela roda tudo na folha e leva para o pessoal, faz o que pode, às vezes até o xerox, isso para o pessoal não ficar atrasado no processo. O horário das aulas também é uma escolha dos próprios educandos.

Clésia: Vou relatar as dificuldades do acampamento da Mácia, do acampamento Novo Paraíso no município de Jequitaiá, no Norte de Minas. Ela me disse que tem algumas dificuldades com a presença de todos que foram escritos, foram 30(trinta) divididos entre ela e a colega (Sônia), ficaram 15(quinze) e hoje tem 8 (oito) para cada sala. Eles têm um problema entre si, que é um sabe, aí o outro fica assim: “ele sabe, então não vou interromper a aula, vou sair porque não

¹⁵ GONÇALVES; PERPÉTUO (1998, p.48) mencionam o que corresponde a tal dinâmica. “1. Divide-se o grupo em duplas. Os participantes conversam dois a dois durante alguns minutos; 2. a seguir, voltam para o grupo; 3. com as mãos nos ombros de quem está sentado, o que está de pé apresenta o que está sentado e coloca-se no lugar dele, como se fosse ele. Depois se trocam as posições.”

consigo aprender”, aí tem um pretexto que ela usa, é um material didático do MST (jornais e cartilhas) para mudar a maneira de passar a coisa. Alguns têm a dificuldade pela falta de óculos.

Josemir e Evely: *Clésia, com quais as formas que Mácia enfrenta tais desafios?*

Clésia: *Ela, a Mácia, vai à casa do aluno, educando, conversa e mostra que ela pode ajudar, que é só ele ir para a sala [...].*

Mácia: *É, a gente tem tentado trazer e acompanhar cada um de pertinho, porque faz parte do dia a dia da convivência com eles, de um tempo pra cá por mesmo que não venha todo mundo, estou vendo que o pessoal está mais feliz na luta pela aprendizagem, e isso é muito gratificante, a gente espera sinceramente que cada dia melhore mais, porque a gente está lá para lutar por eles, basta eles quererem.*

SANTOS, Mácia de Jesus; SANTOS, Clésia Mendes dos. Montes Claros, MG, 05 de abril. 2009. Entrevista coletiva concedida a Josemir Almeida Barros; Evely Cristine Pereira de Aquino; Oswaldo Samuel Costa Santos, Fernanda Cristiele Laiso e Arthur Esteves da Costa.

O depoimento acima é parte de uma conversa mais ampliada em que os(as) educadores(as) participaram de forma coletiva, não enquanto grupo focal, mas talvez com algumas de suas particularidades, preferimos denominar tal etapa da imersão no campo de pesquisa a partir do que Kramer (2003) chama de entrevista coletiva, na qual as histórias de vida também vão se revelando, constituindo-se como memória coletiva. Percebemos que as discursividades são repletas de sentidos e/ou significados, em nosso caso a linguagem também é um produto social. No mesmo sentido, recordamos que Benjamin (1994) traz algumas preciosidades da linguagem, ao nos dizer sobre o “narrador” e o “oleiro”.

Parte dos depoimentos nos revelam a riqueza dos saberes daqueles(as) educadores(as) que, no exercício do magistério, mesmo que ainda “leigos(as)”, ou seja, sem formação inicial específica para alfabetizar, constroem redes muitas vezes apoiadas na mestiçagem onde multiplicam-se as possibilidades de ensinar. “Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais [...]” (Kramer, 2003, p. 65). Recordamos que, nesse processo, cada participante é também um “narrador”, um “oleiro”, já que nos dizem sobre os principais aspectos a partir de suas

dificuldades para levar adiante os processos de alfabetização. As entrevistas coletivas constituíram-se importante experiência para nós pesquisadores. A esse respeito, Barros (2008) também nos aponta algumas peculiaridades do campo de pesquisa a partir das entrevistas.

Destacamos que, no desenvolvimento da II oficina de alfabetização, a perspectiva de valoração das culturas locais e seus desdobramentos em processos de ensino e aprendizagem foram entendidos e configurados como ritmos balizadores de desenvolvimentos diversificados. Nesse sentido, pensamos que a lógica do pensamento único, que muitas vezes ainda impera em sistemas diversos de educação, não se fez presente naquele espaço. Tudo isso implica em assumir os princípios da diversidade, uma concepção de educação alternativa ao tradicional.

As duas educadoras, Clésia e Mácia, relataram nas entrevistas parte de suas dificuldades. Um dos pontos mencionados é sobre a frequência de seus(suas) educandos(as). Pensamos que, ao apontarem este como um fator que muitas vezes é determinante para a continuidade do funcionamento das salas de EJA do Campo, preocupam-se não apenas com as particularidades de cada educando(a), mas com a completude de um dos direitos sociais que é o acesso e a continuidade da alfabetização, ou seja, assegurar a cidadania.

Muitos são os fatores que ainda contribuem para as ausências de educandos(as) em sala de aula, o próprio contexto em que estão inseridos, onde a sazonalidade é promessa de dias melhores, de “feijão e arroz no prato”, ou seja, de comida para a família, torna-se um dos desafios para manutenção da frequência. No caso da educadora Clésia, Mácia diz o seguinte “*Ela tem dificuldades para manter o pessoal em sala.*” Nesta fala, acrescentamos o que constatamos através de nossas visitas *in loco*: o acampamento de Clésia fica próximo à urbes, isso acaba sendo mais um dos fatores que contribuem para o esvaziamento da sala de aula. “*São poucos os que dão continuidade todo dia.*” A mesma educadora, ao relatar para nosso grupo a preocupação com a continuidade da frequência, está demonstrando parte de suas dificuldades diante das constantes interrupções, parece que a execução de seu planejamento para as aulas de EJA do Campo é constantemente interrompido, e isso gera novas demandas, como por exemplo, lidar com algo que previamente foge ao seu “controle”.

Outra dificuldade constantemente encontrada é sobre a “[...] *falta de material didático, quadro e óculos* [...]”. Aqui há três itens considerados bastante relevantes,

principalmente quando a inexistência de um ou de outro, quando não de todos, tornam-se dificultadores para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem com maiores significados.

Por um lado, a existência de materiais didáticos, mesmo que sejam destinados a outros públicos, permitem o conhecer não apenas os formatos das letras e palavras, mas a aproximação e/ou a constituição de significados que lhes permitam o conhecer algo até então novo, o alfabeto, as letras, as figuras, o colorido da impressão, a gramatura, o cheiro e o formato do papel, entre outros. Ainda sobre o mesmo ponto, a não existência de quadro, aquele famoso quadro de giz, não chega a ser um empecilho, mas dificulta o ver as letras e palavras, além de contribuir para “atrasar” as atividades dos(as) educadores(as).

Em alguns acampamentos e/ou assentamentos, há a improvisação do quadro de giz, a exemplo da fotografia abaixo.



Figura 1 – À esquerda, um educando próximo à sua educadora segura o “quadro de giz” disponível na “sala de aula”. Lembramos que a turma de EJA funciona na mesma moradia do educando. Já à direita, a parede é um dos suportes para demonstrar as formas das letras. Nessa sala, não há quadro de giz.

O último item mencionado através das experiências de Clésia são os óculos. Ao constatarmos que a maioria dos(as) educandos(as) são jovens e adultos que possuem dificuldades para enxergar, a necessidade de óculos é uma constante, sua falta é de fato um empecilho para entendimento e compreensão daquilo que muitas vezes é representado por meio do alfabeto no quadro de giz, ou em outros suportes (folhas de cartolina, papel craft, lona preta, entre outros).

Na Região Norte de Minas, um único fator que é a burocracia para a liberação de recursos financeiros destinados aos exames oftalmológicos, bem como a feitura dos

óculos, prejudicou muito a dinâmica de acesso à alfabetização, isso porque a necessidade de óculos é premente para a maioria dos(as) educandos(as) jovens e adultos.

Avaliamos que a demora em tal processo para o acesso aos óculos contribuiu para elevar a desmotivação dos(as) educandos(as), pois o ver as letras e palavras é relevante para os jovens e adultos.

Além dos três pontos mencionados, outro detalhe também importante é citado por Clésia, mas diz respeito à sala de Mácia no acampamento Novo Paraíso, no município de Jequitaiá: *“Eles têm um problema entre si, que é um sabe, aí o outro fica assim: ‘ele sabe, então não vou interromper a aula, vou sair porque não consigo aprender[...]’”*. A sala de aula é um espaço multisseriado, isso em alguns casos, a exemplo do que é mencionado a partir das experiências de Mácia, torna-se mais um dos obstáculos para aqueles(as) educandos(as) que ainda estão na fase inicial do processo de alfabetização. Muitos(as) ficam envergonhados(as) diante de seus colegas de “classe”, e acabam não interferindo na sala de aula, demonstrando suas dúvidas, preferem a saída, ou seja, saem da sala de aula. Esse grave episódio contribui também para a infrequência detectada pelas duas educadoras.

Mácia utiliza em sala de aula diversos materiais didáticos, como por exemplo: *“[...] material didático do MST (jornais e cartilhas) para mudar a maneira de passar a coisa.”* Nesse contexto aproxima-se mais de alguns sentidos já construídos e experimentados por seus(suas) educandos(as), uma vez que são integrantes do MST. Dessa forma, algumas das discursividades que circulam na sala de EJA já são por eles(elas) conhecidas e apropriadas.

Avaliamos que uma das brechas encontradas por Mácia para melhor entender a realidade de seus(suas) educandos(as) é acompanhar parte de suas vivências, como podemos avaliar com o seguinte relato de Clésia: *“[...] a Mácia vai à casa do aluno, educando, conversa e mostra que ela pode ajudar, que é só ele ir para a sala [...]”*. A ideia de ir até a “casa”, que na verdade é a *barraca de lona e palha*, estabelece mais um compromisso com o processo de alfabetização, fazendo com que os(as) educandos(as) sejam considerados(as) agentes protagonistas.

Mácia ainda diz: *“É, a gente tem tentado trazer e acompanhar cada um de pertinho, porque faz parte do dia a dia da convivência [...] de um tempo pra cá, mesmo que não venha todo mundo estou vendo que o pessoal está mais feliz na luta pela aprendizagem[...] porque a gente está lá para lutar por eles[...]”*. Em uma das visitas que

realizamos *in loco*, no acampamento Novo Paraíso, constatamos a dinâmica de visita as “casas”, muito utilizada por Mácia e também por Sônia, que também é educadora do mesmo acampamento. Lá há duas turmas de EJA ao mesmo tempo. Denominamos as visitas às barracas de *Marcha pela Educação*, de acordo com algumas fotos a seguir que demonstram tal relato.

As educadoras convocaram alguns educandos violeiros e cantadores para auxiliarem nas visitas às barracas de lona e palha. Com essa iniciativa a *Marcha pela Educação* foi se constituindo com a participação de jovens, adultos, mas também de crianças, uma verdadeira alegria estampada em cada fisionomia.

Na “porta” de cada barraca de lona, o(a) acampado(a) era convocado(a) a dar explicações sobre o seu não comparecimento na sala de EJA do Campo.

Os(as) próprios educandos(as) providenciaram uma carroça para seguir entre as “ruas” do acampamento, algumas bandeiras do MST foram afixadas por crianças na mesma carroça. Debaixo de sol forte, a *Marcha pela Educação* seguiu, convenceu e emocionou muitos integrantes do acampamento, delegou responsabilidades aos participantes e reacendeu desejos pela educação.

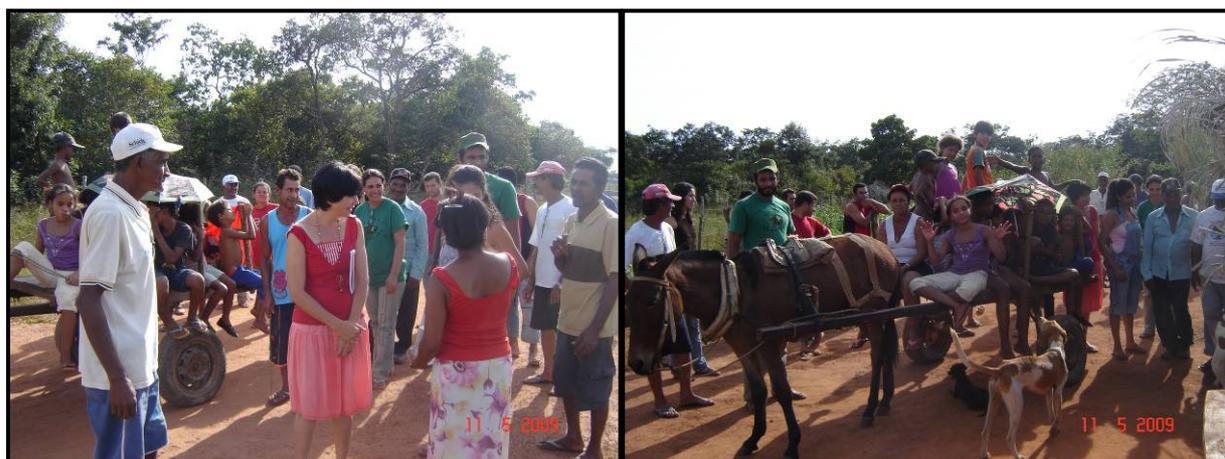


Figura 2 – A *Marcha pela Educação* foi um dos momentos que presenciamos no acampamento Novo Paraíso, em Jequietaí. Esse foi um momento de esforços coletivos, em que vemos crianças, jovens e adultos na busca por educandos(as) ausentes nos processos de aprendizagem, organizado pelas duas educadoras da área Mácia e Sônia.

Outro detalhe também relevante foi a organização de um debate denominado *Seminário pela Educação do Campo*, durante a qual as educadoras Mácia e Sônia, juntamente com a comunidade, promoveram, diante de nossa presença, um ciclo de debates sobre questões voltadas aos interesses dos(as) próprios(as) educandos(as).



Figura 3 – Ciclo de debates organizado pelas educadoras denominado de *Seminário pela Educação do Campo*.

A vida no campo também apresenta suas dificuldades, a começar pelo próprio acesso à terra. No Brasil, ainda verificamos a concentração de terras nas mãos de poucos. Segundo os resultados do *Censo Agropecuário 2006*¹⁶, a concentração de terras ainda é uma constante no Brasil. Junto aos aspectos econômicos, o mesmo documento também demonstra parte dos dados sobre o acesso à alfabetização e/ou escolarização em *áreas rurais*¹⁷. Apesar das dificuldades apontadas pelos(as) educadores(as), apoiamo-nos nas

¹⁶ Fonte: IBGE, < <http://www.ibge.gov.br> > Acesso em: 12 de outubro 2009: “Os resultados do Censo Agropecuário 2006 mostram que a estrutura agrária brasileira, caracterizada pela concentração de terras em grandes propriedades rurais não se alterou nos últimos vinte anos. A manutenção da desigualdade na distribuição de terras expressa-se na comparação das informações nos três últimos censos agropecuários: Na comparação entre 1985, 1995 e 2006, as propriedades com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% (7,8 milhões de hectares) da área total dos estabelecimentos rurais, enquanto os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares concentravam mais de 43% (146,6 milhões de hectares) da área total em ambos os três censos agropecuários. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representavam em torno de 1% do total, nos censos analisados.”

¹⁷ Fonte: *Ibidem*: “O Censo Agropecuário 2006 revela o baixo nível de escolaridade dos produtores agropecuários. A grande maioria deles são analfabetos ou sabem ler e escrever, mas não têm nenhum estudo

ideias trazidas por Freire (2001a, p. 96): “Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa*”.¹⁸ É diante dos diversos limites encontrados pelos(as) educadores(as) das salas de EJA do Campo que detectamos o desenvolvimento de atividades capazes de ressignificar desejos e sentimentos, de reacender a curiosidade pelas escritas e leituras. Constatamos a existência de práticas educativas associadas aos cotidianos que divergem da ideia de uma educação como reprodutora de ideologias dominantes.

Pois bem, olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. [...] Constitui as elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação as suas alternativas e estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa, por meio das quais o seu mundo social cria, diferencia, consagra e transforma boa parte do que ela própria é em um dado momento de sua trajetória. [...] construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais. São também as várias espécies duradouras ou transitórias de metodologias de ações motivadoras, assim como são as práticas instrumentais de algum trabalho destinado a lograr determinados objetivos. (BRANDÃO, 2002, p. 139).

Processos educativos entrelaçados às culturas, aos saberes e fazeres dos povos, é assim que se constituiu parte da EJA do Campo em assentamentos e/ou acampamentos de reforma agrária na Região Norte de Minas Gerais.

Algumas considerações que não são finais

(39%) ou têm ensino fundamental incompleto (43%), totalizando mais de 80% dos produtores rurais. Entre as mulheres, que respondem por cerca de 13% dos estabelecimentos agropecuários, o analfabetismo chega a 45,7%, enquanto entre os homens, essa taxa é de 38,1%. As taxas para os outros níveis de ensino são: 8%, para ensino fundamental completo, 7% para técnico agrícola ou nível médio completos, e apenas 3% com nível superior.

As regiões Norte (38%) e Nordeste (58%) concentram os maiores percentuais de produtores analfabetos ou sem nenhum ano de estudo, enquanto Centro-Oeste (13%) e Sudeste (11%) têm os maiores percentuais de produtores com técnico agrícola ou ensino médio completo.

Declararam que têm atividade econômica fora do estabelecimento agropecuário 1.479.362 produtores (28,5% do total), sendo 46% em atividade agropecuária e 50% em atividade não agropecuária. O mesmo acontece com os moradores no estabelecimento com laços de parentesco com o produtor: 20% destes tiveram alguma atividade fora do estabelecimento, dos quais a maioria (61,6%) em atividades não agropecuárias.”

¹⁸ O grifo é do autor.

A propósito, uma imagem/foto vale por mais de mil palavras?



Figura 4 – Educadores de turmas de EJA do Campo se esforçam para ler e escrever.

Uma imagem/foto não vale por mais de mil palavras, uma imagem/foto vale por ela mesma. Neste estudo, as imagens/fotos por meio de nossos questionamentos revelam-nos a importância de tais fontes e seus possíveis entrelaçamentos com os textos. É assim que entendemos a tessitura de conhecimentos, as redes de sentidos e significados que se estabelecem nos processos de alfabetização das turmas de EJA do Campo. Um conhecimento vale por si mesmo, não deve ser comparado a outros saberes, carrega a preciosidade de ser do jeito que é, mas constituído por diversos e em diversos contextos. Na imagem/foto acima, verificamos os esforços investidos tanto para ler quanto para escrever, situações e contextos que se entrecruzam, principalmente quando constatamos os altos índices de analfabetismo no Campo.

Entendemos que é pela linguagem, na linguagem e com a linguagem que as redes de sentidos vão estabelecendo maiores significados para os(as) educandos(as). Como se vê, o Sr. Natalino e o Sr. Paulo, cada um com narrativas próprias, mas com histórias de vida que se aproximam, primeiro, pelo desejo de conquista da terra, segundo, pela realização de um antigo sonho que é o acesso à linguagem alfabética. Desse modo, o ler e o escrever passaram a ser parte constitutiva da situação social em que se encontram.

Sem sombra de dúvida, o desejo dos dois educandos é parte de uma coletividade que se expressa a cada momento nos diversos espaços do ensinar e do aprender, e, diante de tais desejos, os(as) educadores(as) de EJA do Campo se desdobram para superar os desafios que constantemente encontram no ofício diário, mesmo que sejam “leigos(as)”. A todo momento, inventam e reinventam novas “táticas”, pois, segundo

Certeau (2002), as possibilidades de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas estabelecem novas formas de pensar. Os(as) educadores(as) são protagonistas, praticantes de processos de alfabetização, mesmo que não tenham tido a oportunidade de cursar uma determinada licenciatura. Os(as) educadores(as) movimentam-se nas tramas das redes, assim, as infindáveis situações desafiantes são também enunciadoras de “novas” propostas pedagógicas, porém, sem o crivo da ciência, mas são determinantes para a sutileza das ações, são em muitos momentos emancipatórias, como nos indica Santos (2005).

Por fim, ver os processos de alfabetização da *Educação do Campo* por dentro, bem como analisar suas possíveis determinações e necessidades, é mais do que revolucioná-lo. Diante das fotografias, depoimentos e cadernos de campo, pode-se inferir que são diversos os significados da *Educação do Campo*. Criam-se laços identitários capazes de manter o desejo dos(as) educandos(as) por conhecimentos tradicionais, e principalmente os alternativos, em um contexto bastante desafiador que é o tempo de acesso à terra.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; LINO, Nilma Gomes (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Josemir Almeida. *Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911)*. 349 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013.

BARROS, Josemir Almeida. *Rádio e educação: de ouvintes a falantes, processos midiáticos com crianças*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARROS, Josemir Almeida; AQUINO, Evely Cristine Pereira de. *Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: MST/MG Região Norte de Minas*. Belo Horizonte: NEPEJA/FaE/UEMG, 2009. 45 p. Relatório.

BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao*

“projecto de investigação sobre a infância em Portugal”. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 143-162, agosto 2013.

BARROS, Josemir Almeida; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 – 1911). *Revista HISTEDBR*, Campinas, v. 13, n. 50, p. 251-263, maio 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas I*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 12 de outubro 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. Documento. In. BURGUEIRE, André. *Dicionário das ciências históricas*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

FERREIRA, Nilce Campos Vieira. *Economia doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG - 1953-1997)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A., 2001.

_____. *Extensão ou comunicação?* 12 ed. São Paulo: Paz e Terra S/A., 2002.

_____. *Política e educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

GOHN, Maria da Glória. *Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GONÇALVES, Ana Maria; PERPÉTUO, Susan Chiode. *Dinâmica de grupos na formação de lideranças*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In. FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange e Souza; KRAMER, Sônia (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2003. P. 57-76.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997

LEITE, Miriam Moreira; FELDMAN-BIANCO, Bela. *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, Alexandro da; et. al. “Quando os alunos ainda não sabem ler...”: algumas reflexões sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. In. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SONTAG, Susan. *Sobre fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.