KATIA PINHEIRO DE FREITAS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PRODUÇÕES DO PERÍODO 2006-2011

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2013

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV

T
F866f
2013

Freitas, Kátia Pinheiro de, 1988-
Formação de educadores de jovens e adultos do campo: produções do período 2006-2011 / Kátia Pinheiro de Freitas. – Viçosa, MG, 2013.
xii, 145 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.
Orientador: Lourdes Helena da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.
Referências bibliográficas: f. 105-109.

1. Educadores - Formação. 2. Educação de adultos. 3. Educação do campo. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

KATIA PINHEIRO DE FREITAS

FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PRODUÇÕES DO PERÍODO 2006-2011

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Magister *Scientiae*.

APROVADA: 22 de março de 2013.

Vânia Aparecida Costa

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Rosa Cristina Porcaro

Lourdes Helena da Silva
(Orientadora)

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Aparecida, pela força que me renovam a cada amanhecer. Também, aos meus pais e aos meus irmãos, por me darem condições de realizar esta pesquisa. Ao meu querido Arlindo, com quem compartilho a minha vida em todos os momentos. À minha pequena Gabriely Vitória que, com sua ternura e inocência, me ensina a cada dia o significado de ser MÃE!

AGRADECIMENTOS

Neste momento de mais uma conquista, chega a hora de agradecer a todos que dela fizeram parte, uma vez que, para chegar até aqui, contei com a ajuda de divindades e pessoas que me orientaram e me acompanharam, sem nunca me deixarem desistir. A todos fica aqui o meu muito obrigada.

À Universidade Federal de Viçosa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Observatório da Educação do Campo/Núcleo UFV. Obrigada pela oportunidade de realização desta pesquisa.

À professora Lourdes Helena da Silva, pela orientação deste trabalho, pelo acolhimento e pela confiança depositada na sua realização. Obrigada pelo aprendizado.

Às professoras Vânia Costa, Gilvanice Musial e Rosa Porcaro que, prontamente, se dispuseram a ler e contribuir com o meu trabalho. Obrigada pelo respeito e rigorosidade com que analisaram este material de pesquisa.

Aos professores e funcionários do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela convivência, pelo aprendizado e pelas palavras de conforto nos momentos difíceis. Em especial, à professora Alvanize, pelo incentivo e compreensão nos momentos de fragilidade; à professora Heloísa Herneck, por ter sido quem me despertou o interesse de ingressar no Mestrado; à Eliane e Cida, pelo sorriso amigo e por me ensinarem que a simplicidade nos faz pessoas especiais.

Aos colegas do curso de Mestrado: Aneusimira, Milene, Míriam, Flávia, Érica, Marcos, José Márcio, Márcio Mol, Aninha, Carol, Rogéria, Lara e Elimar, pela partilha, cumplicidade e carinho nesses dois anos. Em especial à Aninha, pelas mensagens de carinho nos momentos difíceis e marcantes dessa trajetória acadêmica. À Érica, pela amizade sincera e incondicional. À Carol, pela amizade e apoio em todos os momentos da vida acadêmica. Vocês serão lembrados sempre com muito carinho.

Aos meus pais, João e Rita, que, mesmo sem compreenderem a importância deste trabalho, me incentivaram e me fortaleceram para que eu pudesse realizá-lo. Aos meus irmãos Quinha, Preta, Luís, Gilberto, Simone e Milton, que de uma forma ou de outra contribuíram com esta pesquisa. Aos meus sobrinhos Maura, Patrícia, Marcos, Priscila, Mônica e Danielle, com os quais aprendo a cada dia o “sabor” da vida.

De um modo muito especial, ao meu esposo Arlindo, pela compreensão das ausências e incentivo nos momentos de incerteza. O seu apoio me fortalece e me realiza.

À minha pequena Gabriely Vitória, com quem aprendo a cada dia que a vida é cheia de surpresas e pessoas especiais. Filha, você foi uma surpresa muito especial na minha vida e do seu pai, redirecionando nossos caminhos e fortalecendo ainda mais o nosso amor. Você mudou para melhor a minha vida, dando a ela um novo rumo e forças para seguir em frente.

Às amigas Carol e Cris, que sempre me incentivaram e me apoiaram na vida acadêmica. Obrigada pelo incentivo e carinho de sempre.

Ao Marcelo, padrinho de casamento e pessoa com a qual sei que posso contar. Obrigada pelos sorrisos e "piadinhas" nos horários de almoço.

À Érica Rodrigues pelo apoio, carinho e ombro amigo nos momentos de fraqueza. Conhecer você e o Cézar foi uma das melhores coisas nesses dois anos de Mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES vii
LISTA DE TABELAS viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS ix
RESUMO xi
ABSTRACT xii
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: PELA CONSTRUÇÃO DE OUTRO PROJETO DE EDUCAÇÃO E DE SOCIEDADE 8
1.1 O campo como território de disputa 8
1.2 O Movimento por uma Educação do Campo: histórico, princípios e avanços 11
1.3 Educação do Campo, EJA e educação popular: caminhos entrelaçados 24
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM CAMPO TEÓRICO EM CONSTITUIÇÃO 34
2.1 Formação de educadores: um processo contínuo e ininterrupto 35
2.2 Formação de educadores de jovens e adultos: um campo de ausências 41
2.3 A formação dos educadores de jovens e adultos do campo 50
CAPÍTULO 3 – A EJA DO CAMPO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS 56
3.1 As produções no Banco de Teses da CAPES 56
3.2 As Produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais 66
CAPÍTULO 4 – A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA DO CAMPO NAS DISSERTAÇÕES E TESES 72
4.1 As produções acadêmicas sobre a formação de educadores de EJA do campo 72
4.1.1 Souza Junior/UNEB (2006): educadores do Projeto de Educação e Capacitação de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária na Bahia 73
4.1.2 Mazilão-Filho/UFSJ (2011): educador do Método de alfabetização “Sim, eu posso” 76
4.1.3 Silva (2008): educadoras da EJA como modalidade da Educação Básica nas escolas rurais de Caeté (MG) 79
4.1.4 Souza/UFRN (2008): educadoras de EJA no contexto de luta pela terra no Estado de Sergipe 83

4.1.5 Lucas/PUC-SP (2009): educadores de EJA no Projeto de educação dos posseiros do Paraná 86

4.1.6 Moura/UFV (2011): educadores de EJA no Programa Projovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais 89

4.1.7 Vasconcelos/UFMG (2011): educadores de EJA de uma escola da rede estadual localizada em um Assentamento em Tumiritinga (MG) 91

4.2 Formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as pesquisas? 93

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....102

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 105

ANEXOS 110

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Variação entre total das produções acadêmicas de EJA e de EJA do Campo 58
Gráfico 2 –Distribuição das pesquisas pela natureza da produção acadêmica..... 59
Gráfico 3 – Distribuição da produção discente no período, conforme a natureza das produções acadêmicas 60
Gráfico 4 – Distribuição das produções acadêmicas por localização geográfica..... 61
Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por Instituições de origem 62
Gráfico 6 – Distribuição da produção acadêmica por Instituição de origem em Minas Gerais..... 69

Quadro 1 – Caracterização das pesquisas investigadas..... 94
Quadro 2 – Localização geográfica das experiências de EJA do Campo 95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Distribuição da produção acadêmica sobre a EJA do Campo 57
Tabela 2 – Distribuição das produções acadêmicas por temas de estudos 63
Tabela 3 – Distribuição das Dissertações por Instituições de origem 67
Tabela 4 – Distribuição da natureza das produções acadêmicas por Instituições de origem 67
Tabela 5 – Distribuição das produções acadêmicas por temas de estudo..... 70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFATRUP – Associação de Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária

FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina

FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MLT – Movimento de Luta pela Terra

Mobral – Movimento dos Atingidos por Barragens, do Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PEPO – Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná

PPGE – Programas de Pós-Graduação em Educação

Pronacampo– Programa Nacional de Educação do Campo

Pronera– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RTP – Reuniões Técnico-Pedagógicas

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Secretaria de Educação

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFAM – Universidade Federal da Amazônia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Viçosa

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFSE – Universidade Federal do Sergipe

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIUBE – Universidade Federal de Uberaba

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

FREITAS, Katia Pinheiro de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2013. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo: produções do período 2006-2011**. Orientadora: Lourdes Helena da Silva.

Esta dissertação propõe um debate teórico sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo, a partir da análise da produção acadêmica sobre essa temática, no período de 2006 a 2011. O objetivo deste estudo foi analisar como a temática "formação de educadores de jovens e adultos do campo" vem sendo investigada nas dissertações e teses no Brasil, especialmente em Minas Gerais. A Revisão de Literatura contemplou as temáticas "Educação do Campo" e "Formação de Educadores". Ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa quanti-qualitativa, a pesquisadora utilizou como procedimento técnico de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que teve um caráter inventariante e descritivo da produção científica. A produção bibliográfica foi analisada por meio do Método Análise de Conteúdo. Na análise da produção bibliográfica sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo, identificamos que se trata de uma temática ainda pouco explorada pelos pesquisadores no Brasil. A partir do conjunto das pesquisas analisadas sobre a formação de educadores da EJA do campo, foi possível identificar experiências localizadas nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Sergipe, Bahia e Ceará, que evidenciam contradições, desafios e possibilidades para a EJA do campo. As pesquisas analisadas revelam que se trata de um espaço de sujeitos diversos: posseiros, agricultores familiares, assentados da Reforma agrária, comunidades rurais. Entretanto, sinalizam também que a maioria das experiências educativas do campo encontra-se nos espaços referentes à Reforma agrária. Quanto aos educadores, estes compõem um grupo heterogêneo nas suas vivências e práticas, bem como na forma de atuação, sendo que a experiência prática e a inserção nos Movimentos Sociais foram consideradas, nas pesquisas, como um grande diferencial e como perspectiva na formação profissional desse educador. O grande desafio que as produções acadêmicas revelaram é em relação à ausência de formação específica para os educadores de jovens e adultos do campo. Dessa forma, constatou-se que há necessidade de uma política de formação inicial e continuada desses profissionais da educação.

ABSTRACT

FREITAS, Katia Pinheiro de, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, March of 2013. **Educator Training for Youth and Adults from the countryside: productions of the period 2006-2011**. Adviser: Lourdes Helena da Silva.

This paper proposes a theoretical debate on the formation of educators and young adults from the countryside, from the analysis of the scholarship on this subject, in the period 2006-2011. Our goal was to analyze how the theme "teacher training for youth and adults from the countryside" has been investigated in dissertations and theses in Brazil, especially in Minas Gerais. The literature review included the theme "Countryside Education" and "Teachers Education". Anchored in the theoretical-methodological quantitative and qualitative research, the researcher used the literature research as a technical procedure of data collection, which had an executor and descriptive character of scientific production. The bibliographic production was analyzed using the content analysis method. In the analysis of bibliographic production on Education for Youth and Adults (EJA) in the countryside, it was identified that this is a subject still little explored by researchers in Brazil. From the set of analyzed research on the education of EJA educators, it was possible to identify experiences in the states of Minas Gerais, Paraná, Sergipe, Bahia and Ceará, which show contradictions, challenges and possibilities for the field of adult education. The studies analyzed show that it is an area of diverse subjects: squatters, farmers, settlers of the land reform, rural communities. However, they also indicate that most of the educational experiences of the countryside lie in the spaces related to agrarian reform. As educators, these comprise a heterogeneous group in their experiences and practices, as well as in the form of action, and practical experience in social movements and the insertion were considered in the research as a major difference in and like a perspective in this educator training. The challenge that the academic productions revealed is related to the lack of specific training for educators of young people and adults from the countryside. Thus, it was found that there is the need for a policy of initial training and continuing education of professionals.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe um debate teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo, na busca por compreender as perspectivas e os desafios da formação de educadores. O interesse por essa temática de estudo emergiu da relação da pesquisadora com o meio rural e de construções no campo teórico, realizadas tanto pela formação inicial em Pedagogia quanto pela inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e, simultaneamente, no Programa Observatório da Educação do Campo/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)[1].

Nas diferentes experiências acadêmicas vivenciadas, embora não fizessem alusão às escolas rurais e ao campo brasileiro, a pesquisadora foi despertada para a sua problematização à luz dos referenciais teóricos da formação de professores. Esse contato ocorreu durante o projeto de Iniciação Científica, que discutiu a formação e as condições de trabalho de docentes que atuam no ensino fundamental[2]. Assim, o processo de construção desta dissertação não foi um processo aleatório, neutro e linear, mas um caminhar de leituras, vivências e reformulações teóricas. Desse modo, o reconhecimento da pesquisadora como integrante de uma comunidade rural, associado às experiências acadêmicas vivenciadas, foram fatores que contribuíram para despertar o interesse inicial de pesquisar, no Mestrado em Educação da UFV, a formação e o trabalho dos docentes que atuam nas escolas rurais da Zona da Mata Mineira. Posteriormente, com a inserção no Programa Observatório da Educação do Campo e a consequente constatação das fragilidades teóricas do projeto preliminar, novas questões foram sendo incorporadas à temática de origem e um novo objeto de estudo foi sendo construído.

Nessa conjuntura, a partir de leituras, debates realizados e conversas com a orientadora, foi possível identificar que a educação e, consequentemente, as políticas educacionais, são campos de disputa de dois projetos antagônicos no âmbito da

[1]O Programa Observatório da Educação do Campo é um projeto em rede, financiado pela CAPES/INEP, que integra pesquisadores de três universidades públicas mineiras: Universidade Federal de Viçosa

[2]Trata-se da pesquisa "A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado", desenvolvido sob a orientação da professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc e coorientação da professora Heloisa Herneck, realizada com apoio do PIBIC/CNPq, de agosto de 2009 a julho de 2010.

sociedade: de um lado, o projeto da sociedade política – governo, empresários – que coloca em prática os princípios da competência e do desempenho, sustentados numa lógica produtivista de mercado, em que a educação é vista como mais uma "mercadoria"; de outro, o projeto da sociedade civil – organizações não-governamentais, movimentos sociais e populares – que luta por uma educação de qualidade social, orientada pelos princípios do diálogo, da conscientização e da emancipação social.

Nesse espaço de tensão insere-se também a Educação do Campo, como estratégia de resistência dos sujeitos do campo às investidas do capital. A Educação do Campo é um conceito e um movimento que ganhou visibilidade no Brasil a partir de 1998, sendo resultado do processo de mobilização dos povos do campo pela conquista de direitos, aliado às parcerias com algumas universidades, as quais ajudaram a consolidar debates e experiências.

De acordo com Arroyo (2008), a Educação do Campo caracteriza-se como uma dinâmica de articulação da sociedade civil do campo, por meio de seus movimentos sociais, marcada por um olhar sobre o campo, que o reconhece como espaço de produção de vida e de conhecimentos, balizada pelo reconhecimento do direito à escolarização dos sujeitos que vivem no e do campo. Portanto, o Movimento de Educação do Campo no Brasil se constituiu na defesa e na luta por políticas públicas para os sujeitos do campo.

No conjunto das ações e experiências demandadas e colocadas em prática pelo Movimento da Educação do Campo, a EJA é uma das pioneiras, frente ao alto índice de analfabetismo que, conforme destacam Silva et al. (2011), ainda é uma realidade vivenciada pelos jovens e adultos do campo. A superação dessa realidade, por sua vez, encontra-se relacionada a outro desafio: a ampliação de um processo de formação dos professores e educadores da EJA do campo. A formação dos educadores do campo é, na avaliação de Arroyo (2007) e Souza (2008), um dos grandes desafios da Educação do Campo.

Nessa conjuntura, os movimentos sociais têm se articulado para reivindicar e propor, ao mesmo tempo, alternativas para a superação destes desafios educacionais. Nesse processo, o direito a uma formação específica dos educadores do campo tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais que, por meio de diversas estratégias, tem afirmado essa formação como um direito dos educadores e do Movimento da Educação do Campo e, sobretudo, como um dever do Estado.

Todavia, a despeito desse contexto, ainda pouco se conhece sobre as experiências de educação de jovens e adultos do campo, em especial no tocante à formação e à prática dos seus educadores. Nesse sentido, frente à constatação de um reduzido número de pesquisas que abordam a Educação de Jovens e Adultos do Campo, surgiu o projeto do Observatório da Educação do Campo, visando o desenvolvimento de um programa de estudos em rede sobre as práticas de EJA, letramento e alternâncias educativas no campo.

A presente pesquisa, inserida no Programa de Estudos do Observatório da Educação do Campo e ancorada nos estudos realizados sobre a formação e condições de trabalho de professores, orientou-se pelas seguintes indagações: o que tem sido produzido sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo no Brasil, especialmente em Minas Gerais? O que as pesquisas produzidas revelam sobre a formação dos educadores? Onde estão localizados esses estudos? Em que esses estudos contribuem para a reflexão sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo na contemporaneidade? Essas questões conduziram as análises feitas nesta pesquisa, de modo a evidenciar os principais elementos que, em nossa[3] compreensão, contribuem para o debate sobre a formação de educadores do campo.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou analisar a formação desses educadores, especificamente apresentando o cenário da EJA do campo em Minas Gerais e identificando as experiências e/ou programas implementados, os processos de formação de seus educadores, assim como os avanços e desafios destes processos de formação. Este estudo torna-se relevante porque, conforme ressalta Diniz-Pereira (2006), analisar a EJA em diálogo com a formação de professores em geral é bastante produtivo para os dois campos de estudos. No caso da presente pesquisa é também bastante significativo para os estudos sobre a Educação do Campo.

Além disso, como um estudo analítico e investigativo, esta pesquisa torna-se relevante pelas possibilidades de contribuir para a superação da lacuna teórica existente nos estudos da Educação do Campo em Minas Gerais, particularmente na temática da EJA do Campo, no contexto mais geral da formação de educadores. Do mesmo modo, por constituir-se um levantamento das propostas de formação, dos avanços e desafios da formação dos educadores de jovens e adultos do campo, poderá contribuir para subsidiar políticas públicas.

[3] Usamos o pronome “nossa” porque compreendemos que este trabalho não foi realizado apenas por uma pessoa e sim por duas: a pesquisadora e sua orientadora.

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa foi analisar como a temática formação de educadores de jovens e adultos do campo vem sendo investigada nas dissertações e teses no Brasil e em Minas Gerais. **Especificamente**, pretendeu-se:

a) Identificar o conjunto das dissertações e teses produzidas sobre a EJA do Campo no Brasil, especialmente em Minas Gerais;

b) Selecionar e descrever as dissertações e teses sobre a formação de educadores do campo; e

c) Analisar as perspectivas e desafios da formação de educadores de jovens e adultos do campo a partir da produção acadêmica identificada.

Na realização dessa investigação, a presente pesquisa se ancora na abordagem quali-quanti da pesquisa, a qual tem sido uma tendência da pesquisa social. De acordo com Gatti (2005), os métodos qualitativos e quantitativos caminham juntos: ao mesmo tempo em que o procedimento quantitativo explica, traduz e dá sentido ao modo como um fenômeno se manifesta, a investigação exige que os dados sejam analisados e interpretados qualitativamente. Dessa forma, a abordagem quali-quanti possibilita englobar o dado em si e o conteúdo ou significado que ele expressa.

Na particularidade do processo investigativo realizado na presente pesquisa, os dados quantitativos foram essenciais porque ajudaram a descrever a situação da EJA e da formação de educadores desse campo de atuação, no conjunto da produção teórica existente sobre a temática. Paralelamente, a análise qualitativa colaborou para a interpretação de todo o conteúdo das fontes selecionadas, dialogando com estudiosos que auxiliaram na problematização da formação de educadores. Esse diálogo foi difícil, porém, necessário e essencial, uma vez que a formação dos educadores do campo não ocorre desconectada da formação dos demais profissionais que atuam em outras áreas do ensino.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 221), fazer uma análise qualitativa "[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível". Dessa forma, o pesquisador interpreta e traduz em um texto cuidadosamente escrito, "[...] com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa" (CHIZZOTTI, 2006, p. 221).

Nessa perspectiva, para coleta dos dados, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de identificar e analisar o corpo de informações e conhecimentos

produzidos, no período de 2006 a 2011, sobre a formação dos educadores de jovens e adultos do campo no Brasil, especialmente em Minas Gerais. Também foi objetivo dessa pesquisa bibliográfica identificar quais propostas/experiências de EJA e de formação de educadores do campo têm sido estudadas. Para atender a esses objetivos, foi realizada uma pesquisa no Banco de Teses da CAPES e nos acervos de bibliotecas das principais Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais.

Na consulta no Banco de Teses da Capes, consideramos a palavra-chave Educação de Jovens e Adultos, conferindo as dissertações e teses em cada um dos anos considerados no recorte temporal. As pesquisas que indicavam no título, resumo ou palavras-chave algum indício de que se tratava de uma pesquisa realizada sobre a educação de jovens e adultos do campo, foram salvas em pastas no computador para posterior análise.

A pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado que se desenvolve tomando como fonte material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral (VERGARA, 2005). Assim, fornece instrumental analítico para todo tipo de pesquisa, pois objetiva proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos sobre o assunto em questão, e oferecer mais elementos de análise, por se tratar de uma sistematização que engloba inúmeros teóricos que se dedicam ao tema (GIL, 2002). Sua finalidade, portanto, é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa.

Na particularidade desta investigação, a pesquisa bibliográfica se fez relevante para analisarmos quais experiências/programas de EJA e de formação dos educadores do campo são mais estudadas, quais aspectos da formação são mais enfatizados e quais ainda necessitam ser investigados, etc. Portanto, ela teve um caráter inventariante e descritivo da produção científica do período de 2006 a 2011[4]. Soares (2000) avalia que esse tipo de pesquisa é recente no Brasil e de suma importância para a ciência, visto que pode conduzir uma compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, conhecendo sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas. Além disso, a autora considera que as pesquisas bibliográficas são importantes para revelar o processo de construção científica.

Para análise dos dados coletados, recorreu-se ao Método de Análise de Conteúdo, utilizando as contribuições de Franco (2005) e Chizzotti (2006). Tal método

[44] O conhecimento sobre a EJA já vem sendo inventariado no Brasil por pesquisadores como Haddad (2002) – período de 1986 a 1998 – e Ribeiro (2009) – período de 1999 a 2006.

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, contribui para reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Esse procedimento técnico de pesquisa integra uma busca teórica e prática – com um significado especial no campo das investigações sociais.

Para Chizzotti (2006), a Análise do Conteúdo tem técnicas historicamente elaboradas que vão permitir extrair os significados de um texto. Tal análise decompõe o texto em categorias, compostas por indicadores que permitam uma enumeração das unidades e, a partir disso, estabelecer inferências generalizantes. Na Análise de Conteúdo, considera-se que a mensagem do texto pode ser apreendida decompondo-se o seu conteúdo em fragmentos mais simples que podem ser palavras, termos ou frases significativas. Interessa, nesse método de análise, identificar a frequência ou constância com que as unidades (palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas) aparecem para, então, fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto. De acordo com o autor, em um texto a ser analisado, as palavras estão reunidas em torno de categorias, ou seja, em torno de um conceito ou atributo, que tem um grau de generalidade, o qual confere unidade a um campo do conhecimento, em função do qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado (CHIZZOTTI, 2006).

Nessa perspectiva, no conjunto do material encontrado foi realizado um estudo detalhado das pesquisas para identificação de como a temática formação de educadores tem sido explorada pelos pesquisadores. Do mesmo modo, também se buscou identificar as propostas/experiências de EJA e de formação de educadores, analisando os avanços e os desafios sinalizados nessa formação. As pesquisas foram agrupadas em temas por aproximação do conteúdo, que incluem a localização geográfica das dissertações e teses, as metodologias utilizadas, os programas ou projetos investigados, os desafios e as perspectivas identificados.

Conforme Duarte (2002), o trabalho de análise dos dados é bastante difícil e exige um trabalho de organização e categorização, de acordo com os objetivos propostos na pesquisa. Nessa perspectiva, buscamos neste estudo organizar e categorizar os dados, por meio de tabelas e gráficos, para delinear, a partir das análises da pesquisa bibliográfica, aspectos indicadores dos avanços, desafios e perspectivas da formação de educadores de EJA do campo.

Para apresentação dos resultados da pesquisa, a presente dissertação está estruturada, além desta Introdução, em duas partes teóricos, duas partes de apresentação dos resultados e as Considerações Finais.

Na primeira parte, buscou-se situar e descrever os contornos da Educação do Campo no Brasil, basicamente os conflitos, tensões e avanços na constituição desse Movimento. Para isso, o campo foi apresentado como um território de disputas e embates políticos; discorreu-se sobre o Movimento da Educação do Campo, descrevendo seu histórico, os princípios que o fundamentam e sua relação com a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos.

Na segunda parte, buscou-se analisar a formação de educadores, trazendo alguns conceitos importantes a serem considerados, entendendo a formação na perspectiva de um *continuum;* descreveu-se em linhas gerais o contexto da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, marcado por descontinuidades e falta de espaços de formação; e fez-se uma reflexão sobre a formação dos educadores de jovens e adultos do campo, objeto deste estudo.

Na terceira parte, apresentou-se os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, por meio de um panorama das produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo, tendo como referência o Banco de Teses da CAPES e os sítios dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais.

Na quarta parte, foi feita uma análise de como a temática formação de educadores é abordada nas dissertações e teses, apontando elementos que dialogam com a literatura da área.

Na quinta parte, as pesquisas identificadas sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo foram descritas e os principais aspectos que possibilitaram identificar perspectivas e desafios da formação desses profissionais foram analisados.

Por fim, nas Considerações Finais, fez-se uma síntese desta dissertação, apontando também algumas reflexões feitas a partir da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO: PELA CONSTRUÇÃO DE OUTRO PROJETO DE EDUCAÇÃO E DE SOCIEDADE

Este capítulo tem por objetivo situar e descrever os contornos do Movimento de Educação do Campo no Brasil, abordando os conflitos, as tensões e os avanços na constituição desse Movimento. Para isso, está organizado em três subtópicos complementares. No primeiro subtópico, apresenta-se o campo como um território de disputas e embates políticos no que se refere tanto às relações de produção, quanto às questões educacionais e de formação dos seus sujeitos[5]. No segundo subtópico, discorre-se sobre o Movimento da Educação do Campo, apresentando seu histórico, os princípios que o fundamentam e as principais conquistas no âmbito das políticas públicas que tem sido implementadas, visando uma educação de qualidade para os povos que vivem no e do campo. Por fim, no terceiro subtópico, constrói-se um diálogo entre a Educação Popular, a EJA e a Educação do Campo, destacando os elementos comuns que nutrem suas práticas educativas.

1.1 O campo como território de disputa

Na sociedade capitalista, caracterizada pela existência de classes sociais, está inserida a luta de classes com projetos históricos diferenciados que disputam seus espaços políticos e buscam afirmar suas propostas. As ideias que permeiam tais projetos se materializam por meio de atitudes, ações, valores e conjunturas específicas que buscam fortalecer e legitimar a disputa entre classes sociais. É neste cenário que, conforme Fernandes (2008) e Menezes-Neto (2009), se insere o campo brasileiro. Este, ao longo de sua história, tem sido marcado por embates, tensões e disputas entre projetos políticos, econômicos e sociais distintos.

Essas disputas são travadas tanto nos meios de produção, quanto nos espaços socioeducacionais. Sobre esse aspecto, Menezes-Neto (2009, p. 25) afirma que as relações sociais no campo encontram-se na disputa entre dois projetos políticos distintos: "[...] de um lado, o agronegócio[6], que se apresenta como 'globalizado e

[5]Os termos "sujeitos do campo", "povos do campo", "trabalhadores e trabalhadoras do campo" foram usados como sinônimos para fazer referência àqueles que vivem no/do campo.

[6] O termo inclui todos os setores relacionados às plantações e às criações de animais, como comércio de sementes e de máquinas e equipamentos, as indústrias agrícolas, os abatedouros, o transporte da produção e as atividades voltadas à distribuição (SANTOS, 2008; MENEZES-NETO, 2009).

moderno' e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrafo".

Assim, o autor sinaliza que o projeto político, social e econômico do agronegócio representa a face do capitalismo moderno, pois concentra grandes extensões de terras destinadas às monoculturas (de eucalipto, de café, de cana de açúcar, de soja etc.); ao uso intensivo de tecnologias e pesticidas (a exemplo do agrotóxico); aos transgênicos; à cultura de exportação; ao trabalho assalariado; dentre outros. Dessa forma, o agronegócio é amplamente divulgado, em especial pela mídia e pelos "governos conservadores", como sinônimo de inovação, eficiência, produtividade e competitividade da agricultura e da pecuária brasileira.

Por outro lado, no projeto camponês, conforme afirma Menezes-Neto (2009), os sujeitos que vivem na terra lutam por ela, para que possam produzir alimentos para sua subsistência por meio da agricultura familiar e, vivem, em muitos casos, em situação de pobreza e carências. Além disso, "[...] são considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para os padrões de produção capitalista" e, por isso, como ineficientes no processo de desenvolvimento do país (MENEZES-NETO, 2009, p. 25).

Dessa forma, podemos compreender o campo como um território de embates entre projetos distintos: de um lado, o capitalismo e a lógica do agronegócio, que compreende o campo como espaço de produção de mercadorias, de competição de produtos e insumos comerciais; de outro lado, o camponês e a lógica da agricultura familiar, que compreende o campo como território de luta pela sobrevivência, de valores, de história e de vida.

De modo análogo, Fernandes (2008) afirma que se têm dois campos: o campo do agronegócio e o campo do campesinato. Para a autora, esses dois campos são organizados de modos distintos, a partir de diferentes relações sociais com o território. Nesse sentido, ela exemplifica que "[...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território para sua existência, para o desenvolvimento de todas as dimensões da vida" (FERNANDES, 2008, p. 40). Existem, portanto, relações sociais e organizacionais distintas que convivem no campo brasileiro.

Assim como as relações econômicas e de produção encontram-se nessa tensão, a educação, como parte da totalidade social, também convive em meio a projetos políticos distintos. Em outras palavras, uma educação que se coloca a serviço, de um lado, de

interesses da sociedade capitalista; e de outro, de interesses dos trabalhadores, movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo. Assim, dois projetos de educação convivem, propondo e construindo práticas educativas que melhor se adequem aos objetivos por eles almejados, conforme explicita Menezes-Neto (2009, p. 25).

> O modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o "mercado de trabalho", na "eficiência produtiva", na "integração ao sistema" e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste. Esse outro "modelo" defendido e já com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no direito à cidadania, no direito ao conhecimento crítico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos [...].

O que o autor nos mostra é que a formação do sujeito do campo é considerada necessária nos dois projetos em questão, embora com objetivos distintos. De um lado, o agronegócio busca na formação uma espécie de "adequação", de "modernização" do sujeito do campo às relações capitalistas do "mercado de trabalho", marcadas pela competitividade, produtividade, alienação do trabalhador e maximização dos lucros. Por outro lado, o projeto camponês vê na educação um potencial de transformação dos sujeitos do campo, mediado pelo trabalho com a terra e pela construção do conhecimento. A educação pensada nessa lógica é contra-hegemônica e visa, portanto, a superação da desigualdade social e da educação funcional e classista, buscando a perspectiva de uma educação transformadora e emancipadora (FERNANDES, 2008; MENEZES-NETO, 2009).

Assim, podemos compreender, a partir das análises de Fernandes (2008) e Menezes-Neto (2009), que a educação pensada na lógica do agronegócio é meramente funcional, servindo à perpetuação do capital, da desigualdade social e da sociedade de classes. Essa concepção de campo e de educação está a serviço da lógica do capital econômico e não é de seu interesse pensar a vida humana, mas a mercadoria e a perpetuação do capital.

Entretanto, é na perspectiva do projeto camponês, contra a hegemonia do agronegócio e do capitalismo no campo, que se insere o projeto, o conceito e o movimento denominado Educação do campo, colocado como um projeto alternativo às relações sociais e econômicas vigentes. Nesse sentido, a educação do campo, que não se

encontra no vazio social, convive nessa mesma disputa das relações de produção, sendo expressão da resistência dos sujeitos do campo às investidas do capital, uma vez que essas relações hegemônicas não favorecem o desenvolvimento daqueles que buscam sua sobrevivência no campo.

Os debates sobre a Educação do Campo são relativamente recentes no cenário educacional brasileiro, oriundos de uma trajetória de 15 anos do Movimento, marcado por avanços, conflitos e desafios históricos. É sobre essa trajetória que o próximo subtópico se detém, destacando alguns elementos que caracterizam o contexto de surgimento desse Movimento.

1.2 O Movimento por uma Educação do Campo: histórico, princípios e avanços

O movimento *por uma educação do campo* nasceu de encontros regionais e nacionais em torno da construção pelo direito a terra, saúde e educação dos sujeitos do campo (SANTOS, 2008). Assim, o Movimento denominado Educação do Campo surgiu em um contexto de resistência do campesinato à lógica produtivista e de exclusão do capitalismo brasileiro. Ainda que o Brasil seja um país de origem agrária, historicamente, os sujeitos do campo foram "esquecidos" pelas políticas sociais, particularmente no campo educacional. Suas especificidades em relação às formas de produção, de conhecimento e de subsistência sempre foram consideradas como "arcaicas", como um rural atrasado.

Conforme Molina (2010), a educação rural sempre teve uma visão elitista, fundamentada numa realidade oligárquica e latifundiarista que, além das carências e limitações de recursos e de infraestrutura, atua no sentido de negação do próprio campo. A escola rural, dessa maneira, acaba sendo um grande estímulo à migração e ao abandono do campo, bem como à destruição dos modos de vida das populações tradicionais e dos saberes produzidos por elas.

Desse modo, a educação rural trata-se de uma concepção de educação que exclui os sujeitos do campo do processo de conhecimento e de desenvolvimento, pois apesar de ser localizada no meio rural, é desvinculada da cultura, da história, dos valores e das formas de vida nele existente (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008; MOLINA, 2010).

A partir do exposto, essa educação rural pode ser compreendida como um instrumento a favor do capitalismo, elitista e latifundiarista. É uma educação baseada na

cultura urbana e realizada de modo a inculcar valores, culturas, modos de vida, que não se identificam com a cultura do camponês, e que não potencializa uma formação para a transformação social. Pelo contrário, visa à conformação do sujeito à sua realidade, de modo que aceite sem se manifestar (MOLINA, 2010).

Nesse sentido, os estudos que abordam a produção acadêmica sobre a educação no meio rural no Brasil, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, como o de Damasceno e Bezerra (2004) são convergentes na constatação da grave situação da realidade educacional do campo. Entre os principais problemas, as autoras apontam a insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados, com constante rotatividade; currículos inadequados que privilegiavam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; etc.

Os elementos apontados configuram um diagnóstico de precariedade e desigualdade no meio rural brasileiro. Nesse período, o imaginário consolidado era o que projetava o espaço urbano como caminho natural e necessário para o desenvolvimento, progresso e sucesso econômico do país (DAMASCENO; BEZERRA, 2004).

A partir desse imaginário e do entendimento de que a realização do trabalho no campo, com a agricultura, não exigia qualificação, o poder público se mostrou ausente no oferecimento de condições educacionais para os povos do campo. Essa ausência de políticas educacionais específicas para a educação rural, na história da Educação, é reconhecida, dentre outros autores, por Damasceno (2004).

Em contraposição a essa situação vivida pela população rural, sobretudo na dimensão educacional, a partir da década de 1980, os movimentos sociais do campo começaram a pautar, no conjunto de suas lutas específicas[7], outro projeto de escola, de educação e de sociedade que, construída com o protagonismo dos sujeitos do campo,

[7] Conforme Soares (2010, p. 425), os diferentes sujeitos do campo têm um conjunto de lutas que também são diferentes no conteúdo e na forma: os “Posseiros” com a resistência na terra, os “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, os “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, os “sem-terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, os “seringueiros” empatando a derrubada da floresta, entre outras.

reconhecesse e valorizasse suas experiências, singularidades e capacidades de produzir conhecimento. Desse modo, conforme Molina (2009), a sociedade brasileira viu surgir na década de 1990, um movimento de ações reivindicatórias em prol da garantia dos direitos educacionais dos trabalhadores rurais.

Esse movimento ficou conhecido como Educação do Campo e representa, portanto, um projeto político e pedagógico a serviço do camponês, construído coletivamente para atender aos interesses dos sujeitos que vivem no e do campo. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2008), o movimento de educação do campo emerge da luta de movimentos sociais[8] e sindicais do campo por uma educação comprometida com a emancipação, com a cultura, história e valores dos sujeitos do campo que, historicamente, foram marginalizados e desconsiderados pelas políticas públicas.

Desse modo, duas diferenças básicas dos conceitos acima descritos são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, por meio de movimentos organizados, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, sob a lógica do capitalismo hegemônico.

Portanto, os dois conceitos projetam distintos territórios no campo. A Educação do Campo, enquanto realidade e teoria em construção, concebe o campo e sua gente, com seus modos de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, sua organização política, suas identidades e manifestações culturais, e seus conflitos. Por outro lado, a Educação Rural, predominantemente, concebe o campo apenas como espaço de produção, no qual as pessoas são vistas como recursos humanos (SANTOS, 2008).

A educação dos povos do campo, nessa perspectiva, é um embate entre distintos projetos educacionais. A educação rural, conforme afirma Ribeiro (2012), representa um projeto político-educacional marcado pela negação histórica dos agricultores e dos povos do campo enquanto sujeitos da produção de alimentos, de culturas e de saberes. Analogamente, compreendendo o Rural como uma relação social no campo, Santos (2008) afirma que a educação pensada nessa perspectiva serve ao capitalismo como

[8]"Movimentos sociais são ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes camadas sociais, articuladas em certos cenários de conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil [...]" (GONH, 1997, p. 251).

instrumento de inserção do sujeito do campo no modelo de desenvolvimento hegemônico, no caso o agronegócio.

Contra esse projeto elitista e excludente presente no campo brasileiro, "[...] movimentos sociais populares contrapõem a educação do campo, um projeto coletivo incorporado no processo de luta pela terra de trabalho" (RIBEIRO, 2012, p. 460). Assim, a educação do campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais camponeses pensa o campo como território de trabalho, de luta, mediado pela educação.

Esse projeto de campo e de educação dos movimentos sociais do campo, conforme explicita Santos (2008), é construído na perspectiva da autonomia desses sujeitos, onde a educação é pensada para o desenvolvimento do território do campo. Isso significa que no projeto da educação do campo, desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis.

A educação do campo, desse modo, surge em denúncia e em oposição a uma educação rural totalmente desvinculada dos interesses e reais necessidades dos povos do campo. A grande novidade desse conceito e movimento, conforme explicita Molina (2009, p. 31) "[...] não se refere apenas à história recente que representa, mas principalmente ao protagonismo da luta por sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional: os trabalhadores rurais".

Nesse aspecto, Caldart (2008) afirma ser possível identificar muitas questões no debate conceitual da educação do campo. Desse modo, ela chama a atenção para três questões que, em sua análise, podem revelar contradições importantes. A primeira questão pontuada por ela é que pensar a educação do campo exige que ela seja pensada em sua materialidade de origem (ou de raiz), ou seja, esse conceito e o Movimento, só podem ser pensado a partir da tríade Campo – Política Pública – Educação. Para Caldart (2008), é a tênue relação entre esses elementos que constitui a novidade histórica da Educação do Campo. A autora chama a atenção para o cuidado com esses termos, pois eles não podem ser considerados separados um do outro, visto que:

> [...] pensar os termos separado significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do campo. E mais, se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações, é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade [...] o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

Desse modo, a autora reafirma que o Movimento de Educação do Campo nasce em um campo de contradições sociais, de luta pela terra, de luta de classes. Nasce da mobilização desses sujeitos humanos e sociais que querem política pública específica para um campo que é específico: o campo dos camponeses. A autora acrescenta que a Educação do Campo nasce como crítica à educação descolada da realidade e luta por um debate pedagógico colado na realidade, nas relações sociais concretas, na complexidade da vida cotidiana.

A segunda questão pontuada por Caldart (2008) é que a Educação do Campo assume-se como uma especificidade na discussão de país, de política pública, de educação. Para a autora, a especificidade da Educação do Campo é o campo. Ou seja, os camponeses, historicamente marginalizados pelas políticas públicas, querem se fazer presentes na sociedade, querem ser incluídos nela. Esses sujeitos sociais querem se fazer presentes para ajudar a pensar o projeto de país, o qual deve ser pensado desde um projeto de campo, "[...] um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação" (CALDART, 2008, p.74).

Avançando nessa reflexão, a autora pontua a terceira questão que se trata da constituição do próprio movimento, ou seja, dos distintos momentos (ou etapas) da Educação do Campo. Conforme Caldart (2008), a educação do campo se constitui de três elementos fundamentais: negatividade, positividade e superação.

Negatividade porque é a expressão da denúncia e da resistência à condição natural de os povos do campo serem considerados inferiores, atrasados; que a situação de miséria seja seu destino; que no campo não tenha escola; que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola; que o conhecimento produzido pelos camponeses seja sinônimo de ignorância. Ou seja, é negatividade porque os movimentos sociais do campo negam essa situação e, por isso, denunciam e resistem a ela.

O segundo elemento, positividade, expressa que a denúncia não é espera passiva, mas combinada com práticas concretas do que fazer, do como fazer a educação, as políticas públicas, a organização coletiva, a escola. O terceiro elemento descrito por Caldart (2008), a superação, expressa que o movimento de educação do campo traz a projeção de outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo-cidade, de educação e de escola. Ou seja, superação porque, frente a realidade excludente vivenciada no campo, os movimentos sociais tem a perspectiva de transformação social

e de emancipação humana por meio da educação. Assim, na positividade e superação, combinam práticas educativas que vêm inovando o cenário educacional no país.

Nessa mesma linha de pensamento, Souza (2008) afirma que o surgimento e a estruturação da educação do campo caracterizam-se pela ausência e pela experiência. Em outras palavras, significa dizer que os movimentos sociais construíram e acumularam conhecimentos e experiências a fim de superar a insuficiência, a carência de infraestrutura, de recursos humanos e financeiros.

É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos; ausência de técnico-agrícola; ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emergem experiências como o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), a Pedagogia da Terra, a Educação de Jovens e Adultos, a Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo (SOUZA, 2008).

Assim, a Educação do Campo é fruto de resistência, mobilização e práticas concretas que postulam uma nova forma de pensar e fazer a educação dos sujeitos do campo. Nessa perspectiva, a realidade da Educação do Campo em sua recente trajetória já acumula algumas experiências inovadoras nos aspectos político, pedagógico e social das escolas do campo que, conforme Silva (2009), sinalizam que os povos do campo estão na luta por uma educação específica à sua realidade e não meramente enquanto conquista democrática. Para a autora, esses sujeitos que vivem no e do campo buscam uma educação que possa contribuir para a superação das contradições sociais do campo.

As experiências exemplificadas por Silva (2009) são os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs); o trabalho no âmbito da educação de jovens e adultos do Movimento de Educação de Base (MEB); o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) com as Escolas de Assentamento, Escolas de Acampamento, Escolas Ativa e Escolas Itinerantes; e o trabalho desenvolvido por comunidades e professores com inúmeras Escolas Isoladas. A autora afirma que essas experiências, com suas concepções e práticas educativas, “[...] conferem outros significados à função pedagógica, política e social da escola do campo” (SILVA, 2009, p. 18).

Do mesmo modo, Ribeiro (2012) aponta que a educação do campo comporta, atualmente, uma multiplicidade de experiências educativas que conferem riqueza as

práticas no campo. As experiências elencadas pela autora, que complementam as enumeradas por Souza (2008) e Silva (2009), são: a Ciranda Infantil para a pré-escola no âmbito do trabalho educativo do MST; e o ensino fundamental, médio e profissional, incluindo a educação de jovens e adultos, o ensino superior de graduação, com bacharelado e licenciatura, e de pós-graduação, desenvolvidos por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Nessa perspectiva, conforme Batista (2006), a bandeira maior de luta dos movimentos sociais do campo é por Reforma Agrária, mas abarcam outras lutas e demandas dos sujeitos do campo por compreenderem a necessidade de políticas públicas por direitos sociais, políticos e trabalhistas, pelo respeito à diversidade de sujeitos do campo, pela garantia de políticas públicas etc. Lutam, assim, por um novo projeto de sociedade. Nas palavras da autora,

> Os movimentos sociais do campo têm entre as principais reivindicações a reforma agrária na perspectiva de uma radical transformação da estrutura agrária baseada no latifúndio. Porém, diante da diversidade de sujeitos e de relações sociais que se configuram no campo eles abarcam diversas demandas, incluindo em suas lutas outras questões tais como: direitos sociais e trabalhistas, melhores salários, contra o trabalho escravo, pelos direitos dos atingidos pela construção de barragens, pela afirmação e respeito à cultura indígena, pelos direitos da mulher, pela garantia de políticas que garantam a produção agrícola, entre outras. Eles atuam na perspectiva de mudar as condições concretas de opressão, de carências, de exclusão, de discriminação, apontam um projeto de produção autossustentável e baseado na agroecologia, na construção de relações sociais de produção autogestionárias, baseadas na solidariedade; buscam uma sociedade sem preconceito, sem discriminação (BATISTA, 2006, p. 1).

Desse modo, a educação do campo é comprometida com a diversidade de sujeitos que vivem no e do campo, com a diversidade de culturas, histórias, com a diversidade de práticas e experiências educativas assumidas e desenvolvidas por eles. De acordo com Arroyo (2012, p. 231), "[...] as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade". Ainda em sua análise, o autor reafirma que "[...] reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo".

Portanto, a Educação do Campo nasce e se fortalece pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo; é marcada por outro olhar sobre o campo: um olhar que concebe o campo como espaço de produção de vida e os sujeitos que nele vivem como

sujeitos de direitos, com histórias, valores, particularidades e identidades próprias. Um olhar que valoriza os sujeitos coletivos que lutam por políticas públicas, para que garantam o seu direito a uma educação no e do campo. **No** campo, porque reivindicam o direito de serem educados no espaço onde vivem; e **do** campo, porque querem uma educação pensada a partir de seus interesses e com a sua participação; uma educação vinculada à sua identidade e necessidades humanas e sociais (CALDART, 2008).

Podemos considerar, desse modo, que a Educação do Campo é gestada na contradição do sistema capitalista, na disputa por projetos antagônicos: a sociedade capitalista, na disputa pelo capital, colocando a dimensão econômica acima de tudo, especificamente no campo, na lógica do agronegócio; e a sociedade civil, buscando mecanismos de sobrevivência, em outra lógica: a de produção da vida. É o confronto entre a concepção de campo como setor de produção de mercadorias, da estrutura capitalista, e a concepção de campo como espaço de produção de vida e existência humana em toda sua complexidade, das classes camponesas (MOLINA, 2010).

A luta pela Educação do Campo só pode ser compreendida, por conseguinte, na especificidade do protagonismo dos sujeitos coletivos do campo. Conforme destaca Santos (2008), é a compreensão da ideia do direito a ter direito que fundamenta a ação dos movimentos sociais do campo, como demandantes de políticas públicas para materializar o previsto na Constituição, mas não concretizado na realidade social. É a luta pelo direito à educação, à moradia, a terra, à saúde, etc. É, portanto, o direito a fazer parte dessa sociedade "democrática".

A autora destaca que a luta dos movimentos sociais por políticas públicas é para impedir que a educação se transforme em mercadoria, em serviço, a qual "[...] só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. [...] Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado" (SANTOS, 2008, p. 27). Assim, a luta dos movimentos sociais é pela concretização daquilo que é direito constitucional e que pode ser instrumento de transformação social.

Os sujeitos do campo se mobilizaram em seus movimentos sociais e hoje já podem colher os frutos dessa mobilização. Conforme Souza (2008), a educação do campo, construída pela ação dos movimentos sociais na luta pela concretização de seus direitos, têm conquistado espaço na agenda política nacional e nos debates entre pesquisadores. Com isso, essa concepção de educação, alternativa ao modelo

hegemônico, se fortalece como possibilidade de transformação social e emancipação humana dos povos do campo.

Dessa forma, na recente trajetória de organização e luta dos sujeitos coletivos do campo, alguns eventos e conquistas podem ser destacados como marcantes na construção dos princípios da educação[9] do campo. Dentre eles, o marco inicial pode ser considerado, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2008), a realização do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária* (ENERA), em 1997, por ter sido onde tiveram início as ideias para uma nova educação urgente e necessária no campo.

Assim, o marco inicial da educação do campo se dá pela acumulação de lutas e práticas do MST por uma educação de qualidade que servisse de instrumento para o fortalecimento do próprio Movimento. No documento final do Encontro supracitado, as educadoras falam da urgência de uma educação pública de qualidade para os povos do campo e de melhores condições de trabalho para os educadores comprometidos com essa causa (ARROYO; CALDART; MOLINA,2008).

Somado a isso, 1998 marca, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2008), um novo jeito de lutar, no sentido de conquistar uma educação construída a partir da identidade dos povos do campo. Nesse ano, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, organizada pelo MST, pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO), com forte presença dos diferentes movimentos sociais, populares e sindicais do campo. Durante a Conferência foi afirmada a necessidade de um novo projeto de desenvolvimento para o campo, onde a educação básica seria uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo.

Para Vendramini (2007, p. 123), essa Conferência marcou uma ruptura com a educação rural e o nascimento de um novo conceito de campo:

> Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Portanto, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo marca um novo jeito de identificar o campo, os sujeitos do campo e a educação por eles

[9] Esses princípios serão elucidados mais adiante neste tópico.

demandada. Nessa Conferência, também foi debatida a situação de descaso em que se encontrava a população rural e a necessidade de políticas públicas que garantissem a esses sujeitos o acesso e a permanência nas escolas do campo, construídas a partir de suas particularidades, considerando sua história, seus valores e sua cultura.

Um dos pontos fundamentais discutidos e deliberados na Conferência, como compromisso e desafio para movimentos sociais, universidades e poder público, foi a Educação de Jovens e Adultos do Campo, pela constatação de um alto índice de analfabetismo nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária. Nesse aspecto, a formação de educadores e educadoras de EJA, articulados com uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político-pedagógico específico, foram considerados pautas de luta do movimento da Educação do Campo. Nessa época, já se entendia a necessidade de políticas de valorização profissional desses educadores e educadoras, garantindo concursos públicos específicos para o campo e condições efetivas de trabalho para esses profissionais (ARROYO; CALDART; MOLINA,2008).

Como resultado dos intensos debates nessa Conferência, no mesmo ano (1998), foi criado o Pronera, como uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária. O Programa se realiza por meio de parcerias entre diferentes esferas governamentais, instituições públicas, movimentos sociais e sindicais do campo, com o objetivo de garantir educação para os assentadosda reforma agrária.

As ações do Pronera estão voltadas à alfabetização de jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária; à formação técnico-profissional e superior em diversas áreas do conhecimento; à escolaridade e formação de educadores para atuar nessas áreas; dentre outras (BATISTA, 2006; SANTOS, 2008). O Programa representa, nesse sentido, um importante avanço para os povos do campo e, conforme aponta Arroyo (2008), tem práticas que inovam as políticas educacionais pensadas no campo quer seja para a formação de educadores, quer seja para a formação profissional, ou no que se refere à democratização do acesso da população camponesa ao ensino fundamental, médio e superior.

Outra importante conquista do movimento por uma educação do campo foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como resultado de reivindicações das organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação que respeite as identidades diversas dos povos do campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). As Diretrizes assumem como

integrantes dessas identidades diversas os Pequenos agricultores, os Sem-terra, os Povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais.

A aprovação dessas diretrizes representou, na análise de Fernandes (2002), um avanço significativo na construção do Brasil rural, por considerar as especificidades dos povos do campo. As diretrizes reconhecem o campo como território de peculiaridades, dinâmicas e potencialidades, o que é um grande avanço do ponto de vista legal e institucional. No entanto, há que se considerar que nem sempre o que está posto na legislação se materializa na realidade, o que evidencia desafios do ponto de vista prático dessas políticas educacionais.

Silva (2009), por exemplo, constata, a partir de um estudo feito em Minas Gerais, que a maioria das Secretarias de Educação do Estado desconhece as Diretrizes, o que sinaliza para a necessidade de que as políticas públicas sejam avaliadas periodicamente, uma vez que apenas instituir uma lei não garante efetividade real. No estudo da referida autora foi constatado que, além de os municípios mineiros, em grande parte, desconhecerem as Diretrizes, não desenvolviam, à época do estudo, ações educacionais específicas para os sujeitos do meio rural. Silva (2009) constatou, ainda, que a maioria dos municípios mineiros desenvolve a nucleação das escolas rurais, ou seja, desativa escolas menores presentes no campo e aloca os educandos para escolas no núcleo urbano por meio de transporte escolar.

Dessa forma, a aprovação das Diretrizes é um avanço do ponto de vista legal, mas que traz o desafio da avaliação de como ela está sendo desenvolvida na prática cotidiana das escolas. Somado à aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com representantes de movimentos sociais, sociedade civil e Governo Federal, na cidade de Luziânia (GO).

A Conferência teve como objetivo fortalecer e ampliar a mobilização popular, socializar práticas e reflexões produzidas na área, discutir estratégias de implementação das diretrizes operacionais para educação básica do campo, além de produzir subsídios para uma educação pública de qualidade. Nesse evento, conforme Souza (2008), ficou explícita a intenção do Movimento por uma educação que ajudasse a promover um novo projeto de sociedade, que fosse justa, igualitária e democrática, contrapondo-se ao agronegócio, e gerando uma ampla reforma agrária.

Do mesmo modo, Arroyo (2007, p.165) sublinha que nesta Conferência, cuja preocupação era com a concretização de um tratamento público específico para a

Educação do Campo, enquanto política pública permanente no Brasil, "[...] os movimentos sociais do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: 'Educação, direito nosso, dever do Estado' passou a ser o grito dos militantes educadores".

Nessa mesma direção, outro importante avanço da educação do campo se deu com a sua inclusão no Ministério da Educação (MEC) que instituiu, em 2003, um Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo. Já em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[10], contemplando em sua estrutura a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Segundo Molina (2010), a Coordenação Geral de Educação do Campo da SECADI foi criada como resultado das ações pleiteadas junto ao MEC no Documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Seu objetivo era elaborar uma proposta específica de formação de educadores do campo, o que resultou no Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo. Estas vêm sendo oferecidas por algumas universidades públicas brasileiras. Nesse sentido, o Governo Federal vem coordenando a construção de políticas educacionais do campo.

Nesse aspecto, o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra também é um dos avanços alcançados pela educação do campo na esfera política, por configurar-se como uma política pública voltada à juventude do campo. O Programa surgiu em 2005, vinculado à SECADI, com a meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores/as de diferentes estados e regiões do Brasil, oferecendo qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa, portanto, ampliar o acesso e a qualidade da educação aos jovens historicamente excluídos do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2009).

Ainda na especificidade dos acontecimentos marcantes da educação do campo, no que se refere às políticas educacionais, destacamos a recente aprovação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Conforme informações divulgadas no Portal do MEC, o Programa foi aprovado em 20 de março de 2012 com o objetivo de assegurar oportunidades educacionais para os povos do campo. O Pronacampo oferece

[10]Atualmente, a denominação é Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo. Dentre as ações previstas estão o fortalecimento da escola do campo e quilombola, por meio de quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica (PORTAL MEC).

A base do programa é o oferecimento de uma educação contextualizada, que promova a interação entre o conhecimento científico e os saberes das comunidades. Apesar desse *slogan*ser amplamente divulgado na mídia e no sítio oficial do Ministério da Educação, o documento formulado durante o Fórum Nacional de Educação do Campo, em 2012, problematiza o seu formato, a sua lógica de formulação e as suas ênfases e conclui que ele se aproxima muito mais dos princípios e da lógica da Educação Rural do que das ações e dos sujeitos que constituem o Movimento de Educação do Campo. Portanto, fica evidente no documento a necessidade de um olhar cuidadoso e crítico ao analisar o Pronacampo no contexto da luta do Movimento.

Ao lado de todos os avanços e conquistas desse Movimento, é relevante destacar a importância que as pesquisas acadêmicas têm no sentido de conhecer e valorizar os sujeitos do campo, além de potencializar a construção de políticas públicas. Nesse sentido, de acordo com Souza (2008; 2010), a partir de 1980 houve um crescimento das pesquisas cujo eixo central estavam voltadas para a relação movimentos sociais e educação, no âmbito da Educação do campo, com destaque para as experiências educativas no MST.

Em pesquisa bibliográfica da referida autora, foram identificadas 170 teses e dissertações sobre a relação Educação do Campo e Movimentos Sociais, no período de 1987 a 2007. Esse conjunto de produções representa, em sua análise, um salto quantitativo em relação ao período de 1980 a 1990 para o qual Damasceno; Bezerra (2004) encontraram 162 teses e dissertações, numa proporção de 12 trabalhos na área da educação rural para mil trabalhos nas demais áreas da educação.

Ainda em suas análises, Souza (2008; 2010) reconhece o predomínio dos estudos sobre a luta pela terra e o surgimento do MST. A partir da exposição de sua pesquisa, identificamos que os temas das pesquisas identificadas revelam uma diversidade de preocupações dos pesquisadores com a realidade educacional, seja do ponto de vista pedagógico, organizacional, identitário das escolas do campo/do MST. A formação de educadores – objeto desta pesquisa – é também um dos temas pesquisados, conforme destaca a autora.

A sistematização e socialização das pesquisas sobre a Educação do Campo podem potencializar o debate sobre esse Movimento, favorecendo o avanço. Além disso, potencializa a Educação do Campo como área de estudos e produção científica, de modo que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo possam ser conhecidos, respeitados e valorizados.

Esse conjunto de experiências e conquistas dos movimentos sociais tem como objetivo originário a garantia do direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo. Entretanto, pensar a educação do campo não significa reduzi-la a uma dimensão estrutural, curricular e metodológica dos processos escolares.

Conforme alerta Molina (2009, p. 31), compreender a educação do campo requer uma "visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo", ou seja, significa englobar "os processos culturais; as estratégias de socialização; as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo". Construir a educação do campo nessa perspectiva político-ideológica exige, portanto, a transformação da educação escolar em suas dimensões pedagógica, política e estrutural.

Desse modo, compreender a educação do campo, enquanto conceito e movimento, exige a compreensão de que esse não é um movimento apenas pedagógico, mas que abarca princípios diversos que orientam as práticas educativas e o projeto de construção de uma nova sociedade e de um outro modelo de desenvolvimento do campo. Conforme explicita Caldart (2009, p. 40), "[...] a educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)".

Apesar de a Educação do Campo ter conquistado espaço na agenda política e visibilidade nacional na década de 1990, seus princípios fundamentais remontam à Educação Popular, onde tem suas raízes mais profundas. São esses princípios que se buscou desenvolver no subtópico seguinte, estabelecendo relações entre essas formas de educação.

1.3 Educação do Campo, EJA e educação popular: caminhos entrelaçados

Conforme já foi explicitado, a educação do campo, enquanto conceito e movimento, ganhou visibilidade no Brasil a partir dos anos de 1990, na luta dos sujeitos

do campo pelos seus direitos educacionais. Entretanto, autores como Batista (2006; 2007) e Paludo (2006), dentre outros, analisam que as práticas educativas desse movimento têm influências/heranças de um movimento político-pedagógico mais antigo: a educação popular. Desse modo, neste subtópico, buscamos um entrelaçamento desses dois movimentos educacionais, que contribuem para a formação de sujeitos historicamente excluídos, com ações bastante eficazes nas práticas de educação de jovens e adultos e formação de educadores.

De acordo com Gadotti (s/d) e Paludo (2006), a Educação Popular teve sua origem na América Latina, representando um conjunto de ideias, práticas e acontecimentos inovadores no campo da Educação, sendo o educador Paulo Freire seu principal disseminador, a partir de suas ações na Educação de Jovens e Adultos. Para Paludo (2006), a educação popular se refere a uma concepção de educação das classes populares, sendo sua origem vinculada aos Movimentos Sociais Populares de resistência do povo na América Latina.

Sobre essa origem, Gadotti (s/d, p.24) afirma que a Educação Popular, enquanto concepção de educação, "[...] é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal [...] [nascida] no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado". Essa afirmação de Gadotti (s/d) pode ser explicada a partir de Paludo (2006) quando considera que a educação popular nasceu e se constituiu enquanto uma teoria e prática educativa alternativa à pedagogia tradicional dominante, historicamente a serviço do capital, da manutenção das estruturas de poder, da dominação e da exclusão.

A referida autora acrescenta que a educação popular está vinculada ao empoderamento, à organização e ao protagonismo dos trabalhadores, visando à transformação social destes. Dessa forma, compreendemos que a Educação Popular nasce em um contexto de luta, de mudança, de contestação da ordem vigente. Portanto, ela é outra alternativa teórica e prática para a emancipação da classe popular.

No Brasil, a Educação Popular ganhou força nos anos finais da década de 1950 e início de 1960, por meio da organização de movimentos sociais de resistência à concepção político-pedagógica universalista vigente até então. Se quisermos dividir a história da Educação de Jovens e Adultos em fases, podemos dizer que a Educação Popular foi o seu segundo e importante momento, dando à EJA uma nova configuração,

a partir da organização de movimentos sociais de resistência à concepção político-pedagógica universalista dos anos anteriores (SILVA, 2006)[11].

Nesse momento, alguns movimentos populares se destacaram, a exemplo do Movimento de Cultura Popular (MCP) criado em 1960 no Recife; do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); da Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler, implantada em Natal, em fevereiro de 1961; da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) da Paraíba; do Movimento de Educação de Base (MEB), com a educação das classes camponesas e do Sistema Paulo Freire[12]. Para Silva (2006), a educação popular, a partir desses movimentos, passa a ser entendida não só como direito de cidadania, mas como uma necessidade concreta de um novo processo educativo, político, econômico, social e cultural.

Atuando mais decisivamente com ações de educação de adultos, o Movimento de Educação Popular contrapunha-se à ideologia do desenvolvimento, compreendendo o analfabetismo como resultado da estrutura desigual da sociedade capitalista. Sua ação era de compromisso político, com vistas à transformação social e formação integral do sujeito, compreendendo a educação como um direito do ser humano, independente das necessidades do mercado de produção e de trabalho.

Para Silva (2006) as lutas da população do campo contra a exclusão educacional e pela reforma agrária contribuíram para redefinir a educação no período após 1960. Embora date de 1958, a autora aponta como marco dessa redefinição o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual foi convocado em função do declínio e desmoralização das Campanhas desenvolvidas nos anos anteriores. O objetivo, conforme afirma Paiva (2003), era fazer uma revisão conjunta dos profissionais da educação sobre o que havia sido feito e o que deveria ser feito posteriormente para superar a situação educacional vigente. Como preparação do Congresso, foram elaborados seminários regionais, nos quais os educadores poderiam apontar as temáticas e os problemas locais a serem aprofundados no Congresso.

---

[11] A partir dos trabalhos de Paiva (2003), Fazzi (2007) e Porcaro (2011), é possível analisar o percurso da EJA em quatro grandes momentos na história da educação brasileira, marcados por diferentes interesses e políticas públicas para o atendimento educacional do público jovem e adulto. O primeiro deles é a partir dos anos de 1940, com as campanhas de alfabetização de adultos; o segundo na década de 1960, sob forte influência da pedagogia humanista crítica de Paulo Freire; o terceiro durante a ditadura militar, novamente com as campanhas de alfabetização; e o quarto após sua inserção na legislação brasileira na década de 1988 até os dias atuais, a partir do reconhecimento da educação como um direito dos jovens e adultos.

[12] Para maior aprofundamento, ver: PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

Paiva (2003) avalia que o II Congresso Nacional de Educação de Adultos fez emergir novas ideias pedagógicas, refletida numa diversidade de posicionamentos ideológicos defendidos pelos participantes. Ainda, confirmando a citação anunciada por Silva (2006), Paiva (2003) acrescenta que o referido Congresso mostrou um novo momento da educação de adultos, no qual a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos caminhava ao lado das preocupações quantitativas que já se tinha.

Das ideias inovadoras oriundas do Congresso, Paiva (2003) e Silva (2006) destacam as do grupo do Seminário Regional de Pernambuco, do qual Paulo Freire foi relator. Silva (2006, p.69) enfatiza que Paulo Freire "[...] convoca a um trabalho com o homem e não para o homem [...] convoca o trabalho educativo da escola a ser com o homem e não para o homem".

Vê-se, dessa forma, que Paulo Freire já defendia que a ação educativa a ser realizada com os adultos deveria partir de sua realidade e ser construída com sua participação. Essa é uma ideia herdada pela educação do campo, construída com o protagonismo dos movimentos sociais, defendendo uma educação que seja campo e de seus sujeitos.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), de Paulo Freire, fica evidente que sua compreensão do adulto/educando é a de um ser inconcluso, inacabado, em constante transformação. Dessa forma, o autor preconiza um trabalho educativo no qual o diálogo é fundamental e ação e reflexão devem ser indissociáveis. Essa educação mediada pelo diálogo deve ser potencializadora da problematização e da tomada de consciência pelo educando, por meio da qual ele pode transformar a si e ao mundo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a ideia de Paulo Freire, que fundamentou a educação de adultos nesse período, parte fundamentalmente de uma "pedagogia do oprimido", ou seja, de uma transformação que só ocorre intermediada pelo oprimido que tem o poder de se libertar e de libertar o mundo em que vive. Assim, Paulo Freire defendia uma educação cujo objetivo era o de conscientizar para transformar. A educação de adultos, nesse viés, deveria ser realizada com os educandos, a partir de suas reais necessidades e mediada pelo diálogo, importante dispositivo pedagógico (FREIRE, 1987).

De acordo com Fazzi (2007) e Porcaro (2011), a educação de adultos após 1960 foi fortemente influenciada pela pedagogia humanista crítica de Paulo Freire, na qual havia a compreensão de que alfabetização e educação são processos interligados. Nesse

processo, as práticas educativas partiam da realidade dos educandos, que eram sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

De acordo com Paiva (2003), uma grande mudança da EJA no período da educação popular em relação ao período de campanhas para erradicação do analfabetismo é exatamente em relação à concepção de analfabeto subjacente. Se o período de campanhas, iniciado em 1940, era marcado pelo preconceito contra o analfabeto que era considerado como um sujeito incompetente e inculto, a educação popular, em especial a partir das ideias de Paulo Freire, vem trazer o analfabeto como um homem capaz, produtivo e responsável também pelo desenvolvimento do país.

A educação popular, dessa forma, era realizada em diferentes espaços educativos. Especificamente no meio rural, conforme Silva (2006), a educação dos adultos era realizada por meio de programas radiofônicos[13], sob ação dos Movimentos de Educação de Base (MEB). O MEB foi um movimento de educação popular sob a responsabilidade da CNBB cuja opção, de acordo com Silva (2006), foi pela educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas.

O MEB desenvolveu também trabalhos nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais. Para a autora supracitada, um dos trabalhos pedagógicos de maior riqueza do MEB foi a Animação Popular "[...] que consistia em encontros das comunidades para reflexão política, aprofundamento das discussões e ação para a transformação de situações vividas pela comunidade" (SILVA, 2006, p. 71).

Silva (2006) considera que as práticas de educação popular durante os anos de 1960 foram bastante produtivas e cunharam uma concepção de educação popular, que representam um conjunto de práticas que se realizam e, ainda hoje, se desenvolvem no processo histórico no qual estão imersos os setores populares. Além disso, afirma que essa concepção de educação popular é parte das estratégias de luta por sobrevivência e libertação desses setores.

Silva (2006) avalia, ainda, que essas ideias oriundas da educação popular serviram de fundamentos para a emergência de movimentos pedagógicos e sociais posteriores, como os movimentos sociais do campo, por exemplo. Além disso, a autora nos ajuda a identificar três grandes ensinamentos da educação popular para os

[13] Programas de rádio destinados à instrução desses sujeitos, uma vez que era a forma mais eficaz de a educação chegar a eles. Conforme Paiva (2003), a rádio como ferramenta pedagógica surge como alternativa ao ouvinte que estava distante da prática do ensino.

movimentos sociais do campo existentes na atualidade: a educação como formação humana, a educação como emancipação humana e a educação como ação cultural.

Desse modo, Silva (2006, p. 74) afirma que esse período deixou o ensinamento de que a ação educativa precisa resgatar a concepção de educação no sentido amplo de construção "da humanidade do ser humano e do planeta". Nessa concepção ampla da educação, a realidade em sua "complexidade histórico-cultural" deve ser sempre o ponto de partida, considerando suas ambiguidades, contradições e possibilidades. Ademais, a concepção de homem deve ser a de um ser inconcluso, inacabado, em constante (re)construção.

Além disso, Silva (2006), ancorada nas ideias de Paulo Freire, considera que o homem em seu processo de humanização, está em constante busca de sua libertação e emancipação. Nessa compreensão, os sujeitos possuem história e, na luta por seus direitos fundamentais, (re)criam pertença e identidade em relação ao outro e à natureza.

Além do mais, a educação é uma ação cultural porque é mediada por formas de vida, em sua relação com o meio ambiente e com o trabalho, porque compreende criatividade, comunicação, diversidade, valores culturais. Para Silva (2006) esses ensinamentos foram importantes na aprendizagem dos movimentos sociais do campo.

Analogamente, Fazzi (2007) e Porcaro (2011) analisam que a década de 1960 representou uma referência no panorama da Educação de Jovens e Adultos, a partir de Paulo Freire e serve, ainda hoje, para compreendermos os dilemas e tensões dessa modalidade educacional. Esse período da EJA sob influência da educação popular e, sobretudo, das ideias de Paulo Freire, trouxeram uma nova concepção do educando, considerando-o como um ser inacabado, em constante transformação.

Paludo (2006) acrescenta, ainda, que a educação popular busca a formação de seres autônomos, protagonistas, sensíveis e comprometidos com o gênero humano e fortemente enraizados nas comunidades. Com isso, depreende-se que a educação do campo é um movimento que tem essa concepção popular, uma vez que sua gênese é marcada pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pela superação da exclusão social dos sujeitos do campo, em especial na dimensão educacional.

Além disso, para Gadotti (s/d), a educação popular tem como um de seus princípios originários o respeito ao senso comum trazido pelas classes populares em sua prática cotidiana, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. É nessa perspectiva, também, que se realiza a prática educativa na educação do campo, partindo dos saberes, da cultura, da história dos sujeitos para, então, construir um

conhecimento a partir da existência social dos povos do campo. Nessa perspectiva, Molina (2009) salienta que um dos princípios da educação do campo é propriamente o reconhecimento e valorização dos saberes e experiências construídas pelos sujeitos do campo.

Nesse sentido, conforme Molina (2009), os processos educativos na educação do campo devem propiciar aos educandos articular os saberes científicos àqueles adquiridos na sua existência como camponeses. Ao potencializar essa construção e articulação de conhecimentos, a ação educativa estará reconhecendo e valorizando a identidade dos sujeitos.

Ainda na análise de Gadotti (s/d, p. 25), "[...] a educação popular, hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto com a emancipação humana". Esse é também o compromisso da educação do campo: um compromisso com a libertação, com o empoderamento, com a conscientização dos sujeitos do campo que historicamente foram oprimidos e excluídos do processo de construção do conhecimento (PALUDO, 2006).

Nesse sentido, a educação popular e a educação do campo compartilham do princípio de que a educação deve potencializar aos oprimidos a tomada de consciência das tensões e contradições que marcam sua realidade social e, a partir disso, lutar para transformá-la (BATISTA, 2006; 2007). De acordo com Freire (1987), a educação deve ter como compromisso central a libertação dos oprimidos, deve ser uma educação libertadora, voltada para a transformação social que, por sua vez, só é possível por meio da conscientização, ou seja, de uma tomada de posição, de uma postura crítico-reflexiva frente à realidade social.

Essa educação popular, portanto, deve ser uma educação política, histórica e humanizadora; uma prática educativa capaz de transformar homens e mulheres em sua situação de submissão na sociedade (FREIRE, 1987). Conforme analisa Batista (2006), essa concepção de educação popular, inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, é uma educação libertadora, cuja origem e fortalecimento se deram nas classes populares e seus movimentos sociais, buscando a superação de uma educação tradicional, uma "educação bancária", a serviço da classe dominante.

Em outras palavras, para Batista (2006, p. 2), a educação popular é uma "[...] educação contra-hegemônica, posto que afirma um projeto de educação aliado a um projeto alternativo de sociabilidade". Nesse ponto de sua argumentação, a autora

evidencia que é nessa perspectiva que está inserida a educação do campo. Isso significa reafirmar que a educação do campo, assim como a educação popular, é uma proposta de educação a serviço do oprimido, do camponês, da diversidade cultural; é uma proposta de educação comprometida com a crítica à sociedade capitalista dominante e que apresenta um projeto educativo para libertar o oprimido.

Na educação popular de Freire (1987), o diálogo é privilegiado como um princípio pedagógico importante no processo de libertação dos oprimidos, salientando a liberdade e autonomia dos educandos no processo educativo. Para o referido autor, é por meio do diálogo que o oprimido toma consciência de sua existência no mundo e é, através dele, que tem a possibilidade de transformar sua realidade.

A educação do campo também partilha desse princípio, ou seja, conforme Arroyo (2008), a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos, com sua história, cultura e valores. Nessa perspectiva, a relação dialógica entre educando e educador deve permear todo o processo educativo, bem como o caráter político e transformador da educação. Do mesmo modo, Batista (2006, p. 3) afirma ser o diálogo um elemento crucial dentro dos movimentos sociais, expressando o processo de comunicação entre os sujeitos na busca por sua emancipação e libertação.

> Ele [o diálogo] é potencializador da discussão dos temas que envolvem as demandas, as análises, a definição de táticas e estratégias de mobilização, de ação dos movimentos. Como princípio pedagógico ele é fundamental no processo ensino-aprendizagem, no processo de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos do mundo.

Aliás, conforme a mesma autora, foi com Paulo Freire que teve início uma nova forma de pensar a educação dos povos do campo direcionada "[...] às classes populares que tivesse como primado da formação uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribuísse para a organização dos setores oprimidos e apontasse para a transformação da realidade de opressão vivida pelos indivíduos" (BATISTA, 2007, p. 2). Com isso, a educação do campo, segundo a autora, começa a questionar o seu currículo, passando a se pautar nas condições concretas do mundo dos camponeses, recorrendo a novas metodologias de ensino, tais como aos temas geradores de Freire, buscando a formação de sujeitos críticos para a construção de uma nova sociedade.

Ao analisar as raízes da educação do campo, Paludo (2006, p. 9) destaca os principais conceitos da Educação Popular que nutrem a Educação do Campo: a indissociabilidade entre o político e o pedagógico, que afirma uma concepção de educação como processo político; um marco ontológico, sendo o ser humano sujeito de

direitos; um marco ético; "[...] um marco epistemológico que interpreta o conhecimento como construção humana e social, construído na relação entre prática – teoria – prática"; uma proposta pedagógica, cuja base do ato educativo é a problematização, o diálogo e a participação; "[...] uma concepção ampla de educação que envolve processos formais e não formais".

Em síntese, esses princípios expressam que a educação só faz sentido se for realizada como expressão de uma prática da liberdade, conforme propôs o próprio Freire: "[...] é matriz [a noção de liberdade] que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados" (FREIRE, 2006, p. 13). Desse modo, o que demarca as concepções de educação popular e do campo é a centralidade e o protagonismo dos sujeitos na ação educativa, ou seja, a educação só se realiza a partir da materialidade do sujeito de história, de valores, de cultura, em busca de sua liberdade.

Conforme salienta Arroyo (2008, p. 77), é propriamente a existência social no campo que demarca a concepção de educação da educação do campo, concepção essa de perspectiva emancipatória e socialista.

> É fundamentalmente o debate sobre o trabalho no campo, que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isto demarca uma concepção de educação. Integra-nos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. Esta concepção nos aproxima e nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é desta tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar-fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social.

Nesse sentido, a educação do campo recebe como herança da educação popular uma concepção de educação voltada para as classes populares, na perspectiva de oferecer-lhes condições de superação da situação de exclusão social. Igualmente, herda um posicionamento pedagógico que não se desvincula do posicionamento político, na busca pela emancipação.

Além disso, Molina (2009), corroborando com Paludo (2006) e Arroyo (2008), destaca outros princípios da educação do campo que, na análise desta dissertação, foram também herdados da tradição pedagógica da educação popular: "[...] o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto- organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e

seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo" (MOLINA, 2009, p. 32). A autora acrescenta, ainda, que trabalhar nessa perspectiva exige mudanças nas práticas educativas dos educadores do campo que, por sua vez, implica um rompimento do modelo tradicional de formação de educadores do campo.

A partir do exposto, identificamos que as relações entre educação popular, EJA e educação do campo são bastante profícuas e potencializam a construção de outra educação, na perspectiva de uma outra sociedade. Pensar essa relação é pensar uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social; é pensar uma relação educativa que está além do trabalho com conteúdos escolares, mas em busca da construção de um ser social comprometido com as causas de seu tempo e buscando a sua transformação. Portanto, é pensar uma relação educativa que não é apenas formal, escolarizada, mas que ocorre também em outros espaços da educação não-formal.

Pensar essa relação é, também, pensar a educação como instrumento político de conscientização e de politização, por meio da construção de um novo saber. Ainda, conforme salienta Batista (2006), os princípios da educação popular fundamentam os movimentos sociais em suas reivindicações por políticas públicas, expressando uma concepção de educação e de política educacional engajada com as classes populares. A educação popular e a educação do campo constituem-se, portanto, numa educação contra-hegemônica, mantendo um vínculo indissociável com as classes trabalhadoras.

De acordo com Gadotti (s/d), atualmente a educação de jovens e adultos é a expressão mais viva da educação popular, visto que esses jovens e adultos buscam a superação de sua condição de vida (moradia, saúde, alimentação, educação) que estão na raiz do analfabetismo. Podemos dizer também que a EJA ocupa papel decisivo nas diferentes ações empreendidas pelo Movimento de Educação do Campo, em especial as desenvolvidas por meio do Pronera. Pensar a EJA do campo, na atualidade, exige pensar em educadores comprometidos e bem formados, capazes de dar conta das demandas de sujeitos tão singulares.

Assim, no capítulo a seguir, a complexidade da formação de educadores de jovens e adultos do campo é colocada em cena. Desse modo, é estabelecido um diálogo e interlocução com os teóricos da formação de professores para problematizarmos a situação atual da formação de educadores de jovens e adultos do campo no Brasil.

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UM CAMPO TEÓRICO EM CONSTITUIÇÃO

Nos capítulos anteriores, discorremos tanto sobre o Movimento de Educação do Campo e sua luta por uma educação específica e de qualidade para os povos que vivem no e do campo, quanto sobre a trajetória da EJA no Brasil, indicando alguns dos avanços e desafios na efetivação do direito à educação dos jovens e adultos.

Nessa revisão, vimos que a luta por uma educação do campo vem alcançando seus objetivos, na medida em que o Movimento tem somado inúmeras conquistas no âmbito de experiências educativas diversas, das políticas públicas e da visibilidade política e acadêmica. Também foi mostrado que a EJA é marcada por um processo lento na efetivação do direito à educação e que há um alinhamento ao mercado de trabalho das inúmeras políticas adotadas ao longo dos anos.

Nessa perspectiva, em uma análise comparativa, identificamos que tanto os sujeitos da Educação do Campo quanto os da EJA foram colocados, historicamente, a margem das políticas públicas, especificamente no setor educacional, gerando altos índices de analfabetismo. O que se identifica, em relação aos sujeitos históricos da EJA do campo e da cidade, é que são contemplados de forma secundária nas políticas educacionais, por meio de projetos e programas dispersos, descontínuos e sem levar em conta as especificidades e desejos desses diferentes grupos. Devido a isso, surgem na atualidade movimentos coletivos que lutam pela superação dessa realidade.

Essa é mais uma marca integradora da EJA e da Educação do Campo: as lutas que integram jovens e adultos, do campo e da cidade, na busca por recuperar o direito negado de exercer plenamente a cidadania. No bojo de constituição dessa luta em defesa da educação de qualidade para os sujeitos do campo, nos quais se incluem também os jovens e adultos, a necessidade de formação de educadores para atuar nessa realidade é constatação unânime.

Dessa forma, este capítulo se debruça sobre esse grande desafio, especificamente sobre o desafio da teorização da formação de educadores de jovens e adultos do campo. Para isso, o tópico se encontra subdividido em três subtópicos: no primeiro, apontamos o conceito de formação que se insere na perspectiva de uma formação contínua; no segundo, descrevemos em linhas gerais o contexto da formação de educadores de jovens e adultos no Brasil, marcado por descontinuidades e falta de espaços de formação; e, no

terceiro, fazemos uma reflexão sobre a formação dos educadores de jovens e adultos do campo, objeto deste estudo.

De início, destacamos que a denominação “educadores” é considerada mais ampla que a denominação “professores” para a problematização da formação dos profissionais que atuam na EJA. A opção pela expressão “formação de educadores” se dá pela necessidade de englobar tanto o professor da educação formal quanto o educador que atua na educação não-formal, considerando que a atuação na EJA extrapola os espaços escolares.

Conforme Silva et al. (2011), a expressão educadores é suficiente para englobar esses dois sujeitos/espaços da formação de jovens e adultos. Dessa forma, nas referências deste estudo sobre o profissional que atua na EJA, é usado o termo “educador”. Todavia, quando a referência for relacionada às ideias de um determinado autor, usaremos o termo adotado por este.

2.1 Formação de educadores: um processo contínuo e ininterrupto

Para iniciar a análise sobre a formação dos educadores de jovens e adultos do campo, há que se atentar, inicialmente, para a concepção de formação que se considera neste estudo e o contexto no qual ela se dá, ou seja, no bojo de constituição da profissão docente. Nesse sentido, Garcia (1999) argumenta que, embora haja tendências contrapostas em relação ao conceito “formação”, não há sentido em eliminá-lo, como alguns postulam.

Garcia (1999) assume que tal conceito é susceptível de múltiplas perspectivas e, analisando algumas das definições dadas a ele, considera que a maioria delas associa o conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal. O autor adverte, porém, que embora haja essa componente pessoal da formação, ela não ocorre unicamente, de forma autônoma.

Em linhas gerais, o conceito de formação defendido por Garcia (1999) é o de um processo sistemático e organizado, que se refere tanto aos sujeitos que estudam para serem professores, quanto aos que já atuam na docência; é o de uma formação que tem uma dupla perspectiva – individual e coletiva – sendo essa última considerada mais interessante, porque possibilita espaço de reflexão e trocas de saberes. Conforme enfatiza o autor, a formação é avaliada, em última instância, em função da qualidade do ensino recebido pelo aluno na escola.

Nessa perspectiva, a formação é entendida por Garcia (1999) como um processo contínuo que pressupõe a necessidade de integração entre desenvolvimento curricular e organizacional da escola, entre formação científica e pedagógica, entre teoria e prática, numa dinâmica na qual essa formação seja espaço de estímulo à capacidade crítica daqueles que se formam. Nóvoa (1995), por sua vez, considera que a formação de professores é o espaço no qual se produz a profissão docente.

Além disso, Nóvoa (1995) entende que a formação de professores deve acontecer na perspectiva de um processo contínuo e precisa estimular a reflexão, produzindo um profissional capaz de exercer a profissão docente de forma autônoma e reflexiva. Por fim, considera a formação como um lugar que, mais do que aquisição de conhecimentos e técnicas de trabalho, seja espaço e momento de socialização e de configuração profissional.

Nóvoa (1995), ainda, apresenta, a partir de Eusébio Tamagnini (1930), três dimensões consideradas essenciais à formação de qualquer professor: preparação acadêmica, preparação profissional e prática profissional. Do mesmo modo, o autor propõe que a formação de professores estimule o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional da escola.

O desenvolvimento pessoal seria produzir a vida do professor – na medida em que a pessoa é indissociável do professor – e ao mesmo tempo, produzir a profissão docente. De acordo com Nóvoa (1995), estar em formação sugere um investimento que é pessoal e deve se dar na perspectiva de um trabalho livre e criativo, visando à construção de uma identidade pessoal, que é também profissional.

O desenvolvimento profissional, por sua vez, seria produzir a profissão docente, isto é, deveria estimular um trabalho mais coletivo e promover a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade por sua formação e se envolvam efetivamente na implementação de políticas educativas. Significa, portanto, que o professor precisa articular teoria e prática, ação e reflexão.

Por fim, o desenvolvimento organizacional, na visão de Nóvoa (1995), seria produzir a escola, ou seja, deveria articular a formação dos professores com a mudança institucional. Em outras palavras, o autor considera que o grande desafio da formação de professores é conceber a escola como um ambiente educativo e, portanto, que qualquer inovação no campo educacional depende dos professores, de sua formação, de sua prática pedagógica, além de uma mudança que deve se dar em nível exterior, isto é, no âmbito das instituições educacionais e de seu funcionamento.

Desse modo, Nóvoa (1995, p. 25) considera que a formação deve ser um processo permanente, associado à prática diária dos professores e das escolas. Além disso, ressalta que "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". Fica evidente, portanto, que teoria e prática devem caminhar lado a lado no processo de formação de professores, visando à construção de uma prática reflexiva.

Por conseguinte, a partir de Nóvoa (1995) e Garcia (1999), compreendemos a formação de educadores como um processo que deve ser contínuo e permanente, articulando um investimento pessoal e um investimento institucional. Nessa perspectiva, a formação não pode se dar de forma desconectada do contexto de atuação dos educadores, ou seja, de sua prática docente. Isso significa que discutir a formação de educadores é um exercício complexo que deve ser aliado a uma reflexão sobre a profissão docente.

Além disso, pensar a formação como um processo contínuo, na perspectiva do desenvolvimento profissional, é fundamental no processo de democratização do ensino, visto que esse processo envolve os professores, sua formação, sua valorização profissional e suas condições de trabalho. Coerentemente, se queremos a democratização do ensino, especificamente para os jovens e adultos do campo, é necessário, antes, possibilitar a formação de seus educadores, com a consequente valorização desses profissionais (LIBÂNEO, 2007).

Do mesmo modo, Libâneo (2007, p.15) avalia que as transformações no fazer docente "[...] só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade". Essa consciência, por sua vez, só é adquirida e/ ou construída por meio de processos sólidos e contínuos de formação de professores. Igualmente, Nóvoa (1995, p. 25) analisa que a formação deve estimular "[...] uma perspectiva crítico-reflexiva" [...], potencializando aos professores "[...] um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada".

Assim, a formação de professores inscreve-se como importante dispositivo para a prática docente, preparando professores para serem autônomos e crítico-reflexivos. Nessa mesma direção, Romanowski e Martins (2010) avaliam a formação como um elemento importante na profissionalização docente e na construção de uma autonomia

coletiva e individual e pressupõem que, dessa forma, a formação continuada constitui-se como componente importante no desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Nóvoa (1995), a noção de desenvolvimento profissional, cuja conotação é a de evolução e de continuidade, parece ser a mais adequada para superar a justaposição entre formação inicial e continuada e também a que melhor se adapta à concepção do professor como profissional do ensino. Portanto, dizer que o professor deve estar em desenvolvimento profissional, significa que ele deve estar em constante formação, a começar pela formação inicial. Nesse processo "[...] não se pretende que a formação inicial ofereça 'produtos acabados', encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional" (NÓVOA, 1995, p. 55).

Apesar de os teóricos da formação de professores fazerem as proposições de que a formação deve ser um processo contínuo e que estimule a reflexão e o pensamento crítico, Romanowski e Martins (2010) constatam que há uma desarticulação da formação de professores com a prática docente. Essa desarticulação é considerada reflexo da regulação e do controle do trabalho, expressados sob critérios de produtividade, redução de gastos e excelência.

Esses critérios são resultados da nova organização do trabalho, inspirada na lógica do padrão de acumulação flexível que, por sua vez, marcam a profissão do professor pela ampliação e complexificação de suas tarefas. Santos (2004, p. 1146) analisa que para entender as alterações ocorridas no trabalho docente, é necessário situá-las no conjunto das alterações no campo social e, particularmente, no setor educacional.

> No presente estágio do capitalismo, tem sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado Mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino.

Desse modo, o setor educacional é condicionado pelas "forças" econômicas, em função de seus interesses. No que diz respeito ao trabalho docente, a autora avalia que este sofre injunções do campo social, político e econômico e as políticas oficiais, orientadas por organismos internacionais, tem encaminhado os docentes, na maioria das

vezes, a um processo de intensificação e precarização de seu trabalho, com a consequente perda de autonomia profissional.

Essa intensificação do trabalho docente pode ser entendida como a ampliação das responsabilidades e atribuições dos professores, considerando o mesmo tempo de trabalho e indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação (GARCIA; ANADON, 2009). Quanto à precarização do trabalho docente, os sinais são visíveis, em termos de valorização, prestígio, poder aquisitivo, condições de vida, respeito e satisfação no exercício do magistério, ou seja, o trabalho é precarizado exatamente porque essas condições não são oferecidas (BOING; LÜDKE, 2004).

Consequentemente, ao analisar a trajetória da formação de professores nos últimos anos, Gatti (2008) argumenta que a preocupação com essa formação decorre, em maior grau, das mudanças no mundo do trabalho e da constatação do baixo desempenho escolar. A autora aponta diversos documentos internacionais, a exemplo dos relatórios do Banco Mundial, nos quais é visível a prioridade de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial, o que tem se dado na perspectiva da ênfase nas competências[14], tanto para alunos quanto para professores.

Além disso, Romanowski e Martins (2010) consideram que, no atual cenário em que as políticas públicas inscrevem a competência e a regulação profissional, há uma tendência crescente de que a formação continuada seja mais uma forma de controle e regulação profissional, ao invés de servir à profissionalização e ao desenvolvimento profissional docente. Por sua vez, Gatti (2008) considera que um ponto importante para o debate sobre a formação continuada no Brasil é com relação ao financiamento público: a formação continuada recebeu mais recurso que a formação de professores em cursos regulares (licenciaturas) nas instituições públicas. Assim, a referida autora avalia que o melhor seria investir na formação inicial dos professores e deixar para a formação continuada realmente os aperfeiçoamentos e especializações.

Sob a mesma perspectiva, ao analisar a formação de professores, a profissão e a profissionalização docente, Maués (2003), Fanfani (2007) e Gatti (2008) consideram que existe um alinhamento das reformas educacionais ao mercado, que concebe a

[14] Gatti (2008) assinala que o uso do termo competências e/ou habilidades contornou a dificuldade em falar de domínio de técnicas para o trabalho docente e formação em tecnologias, que ficou descartada sob o rótulo tornado pejorativo de “tecnicismo”.

educação como mercadoria. As reformas, nessa lógica, são entendidas como parte do processo de regulação social e de ajuste estrutural - com a redução de gastos, no qual o Banco Mundial sugere uma formação mais rápida e que se dê fora das universidades.

Isso aponta para uma formação aligeirada, abrindo espaço para a privatização e para um descompromisso com a qualidade do ensino. Além disso, as reformas educacionais orientadas nessa lógica comprometem a profissionalização e a autonomia dos professores, ao atribuir-lhes inúmeras demandas[15] e culpabilizá-los pela situação deficitária do ensino, sobretudo no ensino fundamental.

O que nos interessa destacar, a partir das questões elencadas, é que, apesar de a formação de professores ser considerada pelos teóricos da área como de fundamental importância para o exercício da prática docente e para a configuração da profissionalização, as reformas educacionais implementadas nesse campo têm atuado no sentido de sua desvalorização, retirando-a das universidades e primando pela redução de gastos em detrimento da qualidade da formação.

Tendo isso em vista, analisar a formação de professores é um exercício complexo e que deve, necessariamente, ser articulado à reflexão sobre a própria profissão docente. Nesse sentido, inúmeros são os estudos nacionais e internacionais dedicados a essa temática. No que se refere aos estudos desenvolvidos no Brasil, Brzezinski e Garrido (2006 *apud* PORCARO, 2011), constatam que os estudos sobre a formação dos profissionais da educação têm se expandido nos últimos anos, devido à ampliação do sistema educacional e do aumento de programas de pós-graduação na área de educação.

Quanto ao foco principal desses estudos, as autoras constatam que esses estão voltados para a formação de professores na modalidade à distância e semipresencial e, também, para a formação de professores que atuam na educação infantil. Além disso, Brzezinski e Garrido (2006 *apud* PORCARO, 2011), constatam que a grande preocupação dos pesquisadores está voltada para os professores iniciantes e para os professores em exercício, o que demonstra que a prática docente é o ponto alto dessas investigações.

Do mesmo modo, André (2010) considera haver um aumento do interesse pela temática formação de professores nos últimos anos. De acordo com a autora, o foco dos

[15] Essas questões passam pelos processos de intensificação e precarização do trabalho docente, em um contexto de sua reestruturação. Para maior aprofundamento, conferir Boing e Lüdke (2004), Garcia e Anadon (2009), dentre outros.

pesquisadores agora é o professor, com suas opiniões, suas representações sociais, saberes e práticas, correspondendo a 53% do total dos estudos sobre formação de professores em 2007. Entretanto, a autora confirma haver uma lacuna nos estudos sobre a formação docente para atuar nos movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural.

Igualmente, Diniz-Pereiras (2006) constata que, especificamente sobre a formação do educador, ainda há uma carência de estudos sistematizados sobre a formação dos educadores da EJA no Brasil; falta diálogo entre o estudo sobre a formação do educador de EJA e o estudo sobre a formação do educador em geral; e ainda, há a necessidade de mais investigações sobre a formação inicial/acadêmica dos professores. Nesse cenário, compreendemos que esta pesquisa pode trazer elementos para essa sistematização dos estudos.

As contextualizações e questões discorridas até aqui são essenciais para a reflexão sobre a formação atual, em seus espaços e condições, bem como em sua importância na constituição da profissão docente.

2.2 Formação de educadores de jovens e adultos: um campo de ausências

Parece consenso entre os pesquisadores que se dedicam aos estudos da EJA no Brasil (MOURA, 2009; SOARES, 2010; dentre outros) que o ensino destinado aos jovens e adultos é pouco atrativo, com conteúdos que se distanciam dos interesses e da vivência dos educandos. Os processos formativos na EJA têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular.

De acordo com Moura (2009), os professores, atuando sem a devida qualificação, desenvolvem uma prática pedagógica desconectada da realidade socioeducacional dos educandos e o mais grave: na maioria das vezes, esses educadores usam o mecanismo de reprodução do próprio processo de escolarização para determinar a metodologia (técnicas, recursos e atividades) nas salas de EJA. A autora considera necessário que os professores tenham conhecimentos de referenciais teórico-metodológicos próprios da EJA, de modo que compreendam as "[...] características e especificidades dos alunos nos aspectos antropológico, histórico, filosófico, cultural, psicológico e sociolinguístico" (MOURA, 2009, p. 47).

Soares (2010) corrobora nesse sentido ao avaliar que a superação dessa problemática deve passar por ações realizadas por e com educadores bem formados, que

tenham acumulado experiências e conhecimentos sobre a aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Para além dessa acumulação é necessário pensar, como Nóvoa (1995), na necessidade de que esse profissional tenha tempo e espaço para refletir criticamente sobre a realidade socioeducacional da EJA.

Ainda, é preciso cuidado com o tipo de formação a ser oferecida a esses educadores, uma vez que, conforme Nóvoa (1995, p. 41), "[...] a formação de professores tem se preocupado com uma fragmentária aquisição de informação e competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual". Em outras palavras, é necessário pensar uma formação que habilite os educadores a melhor desenvolver suas práticas com os jovens e adultos, mas que, aliado a isso, também potencialize a reflexão, o pensamento crítico diante dessa realidade tão singular.

Conforme Moura (2009), há uma prática secular de improvisação dos professores da EJA que decorre da ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ser responsável pela alfabetização de seus pares. Nóvoa (1995), corrobora com essa visão ao afirmar que as Universidades veem seu papel reduzido no que concerne à formação de professores, devido a diferentes formas de resistência:

> [...] de sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autônomo; e de sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária. Uns e outros têm do ensino a visão de uma atividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos (NÓVOA, 1995, p. 15).

Isto posto, é possível identificar que a ideia de que ensinar é um dom, uma atividade natural não é proveniente apenas da EJA, mas da educação como um todo. Decorre disso, como já foi mencionado anteriormente, que os educadores de jovens e adultos, em sua maioria, atuam sem a devida formação, ou mesmo sem formação nenhuma. Moura (2009) constata, nessa conjuntura, que a formação dos professores da EJA continua a ser um dos maiores desafios para a educação brasileira, que é negado ou desconsiderado pelos governantes do país.

Além disso, conforme Soares (2010), os educadores que atuam na EJA são aqueles que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação com pessoas jovens e adultas e que, por isso, têm suas práticas baseadas em saberes construídos a partir da experiência da docência e/ou

na experiência da educação regular com crianças e adolescentes. Também, os próprios materiais didáticos são, na maioria, infanto-juvenis.

A EJA, em seu processo histórico, é marcada por um processo de rupturas e descontinuidades, com ações governamentais diversas ao longo de sua história, embora todas voltadas para o objetivo maior de desenvolvimento do país (SOARES, 2010). Assim, o mesmo tratamento foi dado aos educadores de jovens e adultos que, embora estejam presentes oficialmente na educação brasileira desde a década de 1940, não foram valorizados ao longo de sua história, dado o entendimento de que ensinar adultos era natural, ou seja, simples e fácil: qualquer um que soubesse ler e escrever poderia ser educador.

Desse modo, Moura (2009) avalia que desde as campanhas de alfabetização de adultos, a partir dos anos de 1940, todas as iniciativas governamentais ressentiram-se de uma política de formação de professores. A educação dos adultos, em especial até a década de 1985 (final da ditadura militar), foi desenvolvida por professores improvisados, temporários e selecionados por políticas paternalistas e eleitoreiras.

No final da década de 1950 e início de 1960, sob influência da pedagogia humanista de Paulo Freire, começa haver uma nova visão do educador de adultos, não mais como um transmissor do conhecimento, mas como um mediador do diálogo. De acordo com Porcaro (2011), as obras deste educador são importantes subsídios para a compreensão do processo de formação do educador de jovens e adultos no Brasil, por enfatizar a relação educador-educando.

Desse modo, conforme a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), o educador é aquele que, na ação e na reflexão, é capaz de estabelecer com os educandos uma nova relação com o saber e com o mundo, uma nova forma de pensar e atuar, onde possam "[...] pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação" (FREIRE, 1987, p. 41). Para o autor, ação e reflexão formam uma unidade e devem ser consideradas simultaneamente, sem dicotomizá-las. Assim, a ação e a reflexão devem mediar o trabalho do educador, o que corresponde a afirmar que teoria e prática devem caminhar lado a lado na prática docente.

Nos anos finais da década de 1980, a Educação de Adultos passou a denominar-se Educação de Jovens e Adultos, devido ao grande número de jovens que demandavam essa educação. Também nesse ano foi promulgada a Constituição Federal (1988), que traz um avanço para a EJA ao garantir a educação como um direito de todos. No entanto, Moura (2009) analisa que a Constituição não trouxe nenhum avanço em relação

aos educadores, visto que não encaminhou qualquer proposição legal voltada para a formação de professores no sentido de atender a modalidade.

Já no início da década de 1990, Moura (2009) aponta um avanço teórico-metodológico na EJA, com o advento de novos referenciais, a exemplo da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro, e da influência dos referenciais da Linguística e sociolinguística. Entretanto, avalia que no que se refere às políticas e ações governamentais para a EJA, não houve nenhuma mudança substancial, assim como não houve alteração nas proposições para a carreira e formação de professores dessa modalidade, "[...] com exceção de iniciativas de alguns municípios brasileiros que fazem opção por desenvolver programas de formação continuada para os professores da área" (MOURA, 2009, p. 52). Ou seja, parece haver uma tendência de que os municípios assumam a responsabilidade pela EJA e pela formação de seus educadores.

Soares (2008, p. 85) também destaca essa ação dos governos municipais, e amplia para os estaduais, "[...] no sentido de promover ações de 'capacitação' do corpo docente por meio da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto". Assim, é possível afirmar que a EJA sobrevive em terrenos arenosos, ganhando por um lado, lutando de outro para conquistar seu espaço.

No que concerne à formação de seus educadores, Soares (2003, p. 130) *apud* MOURA (2009, p. 53) destaca a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual "[...] estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos". Entretanto, a referida legislação não faz proposta de uma política de formação desses educadores.

Outro documento oficial destacado por Moura (2009) é a Proposta Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos, elaborada e publicada em 1998 pela ONG Ação Educativa, com patrocínio do Ministério da Educação. A autora avalia que esse documento, cujo propósito era subsidiar a elaboração das propostas curriculares nos estados e municípios, "[...] não faz qualquer referência à necessidade de política de formação para os professores, inclusive a formação continuada para elaboração das propostas locais" (MOURA, 2009, p.53).

Dessa forma, embora a LDB já reconhecesse a necessidade de formação específica para os educadores da EJA, o documento subsequente não apresentou avanço em relação a isso. Para a autora supracitada, ancorada em Soares (2003), somente a

partir de 2000, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos fica claro que o profissional da EJA precisa ser bem formado para atender a especificidade desta modalidade de ensino. O grande avanço deste documento oficial é o de definir que "[...] as licenciaturas e outras habilitações se integrem ao sistema público de ensino no sentido de possibilitar formação inicial e continuada desses profissionais" (MOURA, 2009, p. 54).

A despeito da constatação da necessidade de uma formação específica para os educadores da EJA, Soares (2010) considera que as ações das universidades, com relação à formação do educador de jovens e adultos, ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, a potencialidade dessas instituições como agências de formação. O curso de Pedagogia, na visão do autor, de onde advém boa parte dos profissionais que atuam com o público da EJA, ilustra a pouca expressividade da oferta de formação inicial.

Podemos notar que, do mesmo modo que a educação do campo é praticamente invisível nesse curso, a formação oferecida pelas universidades ainda é bastante incipiente no que se refere à EJA. Há o oferecimento de uma ou duas disciplinas teóricas sendo, na maioria das vezes, optativas.

Tal verificação é compartilhada por Soares (2010) que, em um levantamento realizado, analisa que os dados do INEP indicavam a existência de 1698 cursos de Pedagogia no Brasil em 612 instituições de ensino superior, dos quais apenas 27 ofereciam a habilitação de EJA. Esses dados são alarmantes, sobretudo quando se considera que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos recomendam uma formação específica para os professores, a qual "[...] deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (BRASIL, 2000, p. 50). Desse modo, uma formação específica para o educador de EJA é necessária, visto que educar é um trabalho complexo, difícil, demorado e que exige preparo.

Nessa direção, Moura (2009, p. 55) analisa que os avanços anunciados nos diferentes documentos oficiais elencados anteriormente não caminham lado a lado com proposições de ações contínuas e efetivas por parte do estado brasileiro. Conforme a referida autora,

> O estado brasileiro, em detrimento da implantação de uma política pública de formação; do incentivo às instituições de ensino superior para que introduzam em seus projetos político-pedagógicos cursos de formação inicial e eventos de formação continuada; da orientação às secretarias estaduais e municipais para que estabeleçam planos de cargos e carreiras e uma política de formação continuada para professores da EJA, utiliza a estratégia de desenvolvimento de Programas de formação continuada elaborados nos gabinetes com ações extemporâneas, passageiras e descontínuas [...] Essas ações de caráter centralizador e passageiro são planejadas e desenvolvidas sem a participação democrática e efetiva dos principais sujeitos da ação: os professores.

Essa citação confirma a tendência apontada por Gatti (2008) de haver por parte dos governos um maior investimento na formação continuada em detrimento da formação inicial de professores. Sobre esse aspecto, de acordo com Porcaro (2011), na atualidade, a dificuldade de efetivação da EJA, dentro de um padrão de qualidade, está mais na questão metodológica, especificamente no que se refere à formação inicial e continuada dos professores.

A autora observa, a partir de Soares e Simões (2005), que a maioria dos educadores de jovens e adultos trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, visto que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Devido a isso, os educadores vivenciam precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica desses educadores, conforme também já foi apontado por Moura (2009) e Soares (2010).

Para a maioria dos professores, conforme Silva et al. (2011), um argumento utilizado para justificar a atuação na EJA é da existência de laços estreitos com os estudantes – seja pelo pertencimento às mesmas comunidades, seja por motivações diversas, de ordem política, filantrópica, religiosa, entre outras - o que possibilitaria a promoção de processos de aprendizagem mais horizontalizados e significativos para os envolvidos. Compreendemos que esse pertencimento às mesmas comunidades é um elemento positivo na EJA, desde que aliado a um processo sistemático de formação.

Quanto às terminologias “formação inicial” e “formação continuada” comumente utilizadas no campo da formação de professores, as autoras supracitadas chamam a atenção para o cuidado em seu uso no contexto da EJA. Isso porque essas terminologias, por vezes, podem não se adequarem a eles. Nesse aspecto, Soares (2006, p. 283) corrobora ao afirmar que a formação acadêmica dos educadores de jovens e

adultos nem sempre antecede a prática docente e que "[...] não raras vezes, o educador, qualquer que seja sua escolaridade, constitui-se na prática e, desafiado por ela, procura a formação acadêmica, que, nesse caso, não pode ser denominada 'inicial'".

Silva et al. (2011) realizaram um estudo no Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), referente ao período de 2006 a 2010. Ao mapear as pesquisas cujo foco é a formação do educador da EJA, as autoras identificam três formas usadas para designar os processos de formação desse educador: formação inicial, formação continuada e autoformação.

O conceito de formação inicial das referidas autoras é entendido, a partir de Diniz-Pereira (2006), como a formação desenvolvida nos cursos de Pedagogia ou nas Licenciaturas, ou seja, nas Instituições de Ensino Superior. Incluem-se nessa delimitação a participação discente nos projetos e nos programas desenvolvidos pela via da extensão universitária nas escolas e os estágios supervisionados.

Quanto à segunda terminologia usada para a formação do educador – a formação continuada ou permanente – Silva et al.(2011) consideram a formação em serviço, entendendo a aproximação entre o contexto de trabalho e o contexto de formação. Assim, a formação diz respeito aos diferentes cursos, minicursos, palestras, oficinas pedagógicas, programas de capacitação, reuniões pedagógicas, estudos coletivos, os quais são oferecidos de forma variada aos educadores, em função dos diferentes contextos de atuação.

No que concerne à terceira forma de os pesquisadores da ANPEd analisarem a formação do educador de jovens e adultos – a autoformação – Silva et al. (2011) compreendem-na como a formação que acontece no cotidiano de atuação, durante a vivência como educador; é uma formação que ocorre pela prática, pela ação-reflexão, que possibilita aos docentes mobilizarem os seus saberes sempre que necessário.

A partir do exposto, podemos entender a formação inicial como a primeira formação do educador, ainda antes da atuação profissional, o que, conforme Moura (2009), Soares (2010) e Porcaro (2011) destacaram, não é a realidade da maioria dos educadores de jovens e adultos. Por outro lado, a formação continuada em cursos, palestras, oficinas de curta duração, é o que tem sido predominante, tanto no contexto dos educadores em geral, quanto no contexto específico do educador de jovens e adultos, como já vimos anteriormente. Soma-se a elas a autoformação, cujas características apontam para uma formação que é individual, autônoma e mediada pela

ação-reflexão, a partir da experiência de cada educador, somada as questões e acontecimentos de seu contexto.

Embora cada uma dessas etapas de formação seja importante para o educador, independente da modalidade de ensino em que atua, convém-nos destacar a necessidade de que essa formação seja entendida como um *continuum*, conforme advertem Nóvoa (1995), Garcia (1999), dentre outros. Nesse processo, a formação inicial é o primeiro e importante passo do processo de construção da identidade profissional docente. A formação continuada é, como o próprio nome diz, a continuação do processo de formação, momento de reformular os conhecimentos e técnicas de trabalho adquiridos. A autoformação é um processo que pode e deve ser mediada por processos mais sistemáticos de formação, como a inicial e a continuada. Entretanto, essas etapas não devem ser isoladas, mas contínuas, evolutivas, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional, Porcaro (2011) constata que a participação nos Fóruns de EJA, realizados em nível estadual e regional, constitui-se momento ímpar na formação do educador de jovens e adultos. Do mesmo modo, Moura (2009) analisa os fóruns como espaços críticos, de articulação e de divulgação das ações de EJA e que conferem vitalidade e coragem àqueles que se encontram de algum modo envolvidos com a área.

> Constituem-se em legítimos movimentos em prol da EJA, mantém-se cada vez mais irredutíveis em defesa do cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia da continuidade em nível da educação básica, pública, gratuita, e à educação ao longo da vida (MOURA, 2009, p. 58).

Tendo isso em vista, podemos considerar os fóruns como importantes espaços de formação, numa perspectiva coletiva, de troca de saberes. Essa dimensão coletiva da formação é destacada por Nóvoa (1995) e Garcia (1999) como importante para a consolidação de uma profissão que confira aos seus docentes autonomia em seus saberes e valores.

Além desses fóruns, os seminários de formação de educadores de jovens e adultos inscrevem-se como espaços e possibilidades para o desenvolvimento profissional desses educadores. Já foram realizados quatro seminários em diferentes regiões do país, com previsão do próximo para 2014, sendo que em cada um deles foi produzido um livro de socialização das produções. De acordo com Moura (2009, p. 59),

esses seminários, a exemplo dos fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) "[...] representam a vontade de todos que atuam na área de iniciar uma mudança, tomando como ponto de partida a formação do professor".

O I Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorreu em maio de 2006, em Belo Horizonte, coordenado por uma comissão de representantes de seis universidades públicas mineiras: de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João del Rei (UFSJ); pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), com apoio do MEC e da UNESCO. Foi a primeira iniciativa nacional em torno da discussão da formação desses educadores (SOARES, 2006).

O II Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorreu entre maio e junho de 2007, coordenado pela Universidade de Goiás, em parceria com o MEC e a UNESCO. O seminário foi um aprofundamento das questões levantadas no seminário anterior, cujo tema norteador foi "Os desafios e as perspectivas da formação de educadores, e o objetivo de refletir e apontar diretrizes acerca dessa formação no Brasil" (MACHADO, 2008).

O III Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos ocorreu em maio de 2010, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS). Teve como tema as Políticas Públicas de Formação de Educadores em Educação de Jovens e Adultos. Esse seminário debateu a ausência de concurso público específico para a EJA como um elemento que acarreta a existência de professores desestimulados e sem formação específica nessa modalidade de ensino e que, na maioria das vezes, não tem sequer tempo para o planejamento das aulas, para formação continuada e reflexão de sua prática docente (OLIVEIRA et al., 2011).

O IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos, planejado para ocorrer em setembro de 2012, na cidade de Palmas, Tocantins (TO), foi realizado em dezembro de 2012, em Brasília (DF). O Seminário teve como tema os Processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares

Esses seminários são organizados em mesas temáticas, nas quais os participantes têm espaços de diálogo, problematização e sistematização das questões discutidas, com vistas à melhoria da prática desses profissionais. Dessa forma, inscrevem-se como importantes mecanismos de formação na perspectiva de um *continuum*. Conforme destaca Soares (2006), a formação dos educadores da EJA precisa ser contínua e

sistemática, de modo a favorecer o amadurecimento dos conhecimentos e competências e também a sedimentação dos valores e atitudes do educador.

Desse modo, diante da ausência de políticas e ações governamentais de garantia do direito à educação dos jovens e adultos e da formação de seus educadores, surgem movimentos que, pela ação coletiva, garantem alternativas possíveis para o fortalecimento dessa modalidade.

Como foi mencionado na primeira parte deste estudo, essa é também a estratégia dos movimentos sociais do campo que lutam pela garantia do direito à educação dos sujeitos diversos que vivem no e do campo. A formação dos educadores do campo, nesse sentido, é um desafio e, no subtópico seguinte, apontamos o que tem sido construído no âmbito da formação dos educadores do campo, profissionais esses comprometidos com uma educação libertadora e que, por isso mesmo, exigem e necessitam de uma formação específica, voltada para a prática educativa no campo.

2.3 A formação dos educadores de jovens e adultos do campo

No concernente à formação dos educadores de jovens e adultos do campo, a iniciativa também veio dos movimentos sociais, a partir da compreensão de que esse é um direito dos educadores e dos povos do campo. Conforme discussão apresentada nas duas primeiras partes deste estudo, frente aos desafios de exclusão educacional, em especial dos jovens e adultos assentados e acampados da reforma agrária e da falta de formação específica de seus educadores, os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, têm se articulado para reivindicar e propor, ao mesmo tempo, alternativas para a superação destes desafios educacionais.

Nesse processo, o direito a uma formação específica dos educadores do campo tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais que, por meio de diversas estratégias, tem afirmado essa formação como um direito dos educadores e do Movimento da Educação do Campo e, sobretudo, como um dever do Estado. Conforme analisam Lenzi e Cord (2007, p. 157), ancorados em Stédile e Mançano (1999), o MST, desde sua gênese, luta pelo direito à educação, sendo a EJA uma necessidade no âmbito da luta pela Reforma agrária, desde o ponto de vista que, “[...] para o Movimento, apenas romper as cercas do latifúndio não basta, é preciso romper as da ignorância e do capital”.

O MST em muito contribui na caminhada por uma educação do campo. De acordo com Lenzi e Cord(2007), enquanto Movimento histórico, cultural e político de massas, o MST pretende mudanças na sociedade que ultrapassam a Reforma Agrária propriamente dita. O processo educativo é visto como indissociável das questões políticas enfrentadas e constitui a intencionalidade de uma transformação social ampla e a emancipação dos sujeitos jovens e adultos do campo, ao passo que a educação não é um processo neutro.

Dessa forma, a educação de jovens e adultos do campo, na perspectiva do MST, "[...] está primeiramente ligada à realidade prática dos educandos e educandas, ou seja, à luta pela terra e à vida no campo, construindo uma identidade sociocultural coletiva de ser Sem-terra, e o acesso à educação está intrinsecamente ligado a essa luta" (LENZI; CORD, 2007, p. 154). A educação para os jovens e adultos do campo devem cumprir, pois, o papel de instruí-los para entender o momento histórico e político vivido e fornecer embasamento teórico que o justifique, de modo a ajudá-los na tomada de decisão frente a sua realidade.

Nessa conjuntura, a EJA dentro do Movimento deve se dar na perspectiva de romper com a submissão do educando, e o educador tem papel fundamental nesse processo. Cabe a ele, junto com o educando e o meio social, criar novos conhecimentos, num processo dinâmico, em que a construção de conhecimentos se dá mediante interação coletiva.

Assim, o desafio da formação dos educadores para atuar com os jovens e adultos do campo ainda é uma realidade. E esse é um desafio que tem se colocado para os movimentos sociais e para as universidades que vêm consolidando práticas de formação, pensadas sob outra lógica, "[...] quer seja a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a dos sujeitos que ali vivem, constroem e defendem seu *modus vivendi*" (ROCHA; MARTINS, 2009, p. 17).

Desse modo, vem se acumulando um conjunto de experiências de formação de educadores, seja em cursos de nível médio, graduação – a exemplo dos cursos de Pedagogia da Terra, Magistério e Licenciatura em Educação do Campo – e/ou em pós-graduação, a partir de convênios realizados entre os movimentos sociais, Governo Federal e universidades públicas. Esses cursos, conforme vimos na citação anterior, buscam formar educadores na lógica da terra, do campo e dos modos de vida dos que vivem nele.

A estratégia dos movimentos sociais é a de ocupar os espaços já consolidados de formação de educadores e, a partir daí, reivindicar que suas especificidades sejam contempladas no currículo e nas práticas metodológicas dos cursos (BATISTA, 2006; ARROYO, 2007; ROCHA; MARTINS, 2009), passando a exigir que o Estado assuma suas responsabilidades com a formação específica desses educadores do campo. Querem "[...] fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo" (ARROYO, 2007, p. 164).

O Pronera é pioneiro nas diversas estratégias implementadas. Com a finalidade de oferecer melhorias para a situação educacional em áreas de Reforma Agrária, constitui uma política pública construída na parceria entre movimentos sociais, universidades e Governo Federal, com ações voltadas à alfabetização de jovens e adultos, ao ensino fundamental, ao ensino profissionalizante, ao ensino superior e à formação inicial e continuada dos educadores (BATISTA, 2006; SANTOS, 2008).

Conforme analisa Lenzi e Cord (2007), o Pronera tem como grande especificidade sua origem na mobilização de movimentos sociais do campo, representantes da sociedade civil, organizada fora da esfera do Estado. Ainda em sua análise, o Programa vem se constituindo em um importante laboratório de alternativas pedagógicas e de referência no processo de construção de políticas públicas para os sujeitos do campo.

O autor destaca, também, que as ações do Pronera estão em expansão, formando uma espécie de rede própria de educação escolar centrada na luta da reforma agrária e que vem fazendo a tentativa de promover um "[...] casamento da Educação Popular com a Educação Escolar". O enlace entre essas duas formas históricas de educação, representa "[...] a concretização de uma dimensão conscientizadora da escola rural. De certa maneira, se estaria vivenciando a efetivação da 'Pedagogia do Oprimido', de Paulo Freire" (LENZI; CORD, 2007, p. 11).

Nesse sentido, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que se encontram em desenvolvimento em diferentes universidades públicas brasileiras, inscrevem-se no conjunto das propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para a educação do campo e que também são conquistas do Movimento da Educação do Campo. Essas experiências de formação têm se constituído como um processo rico de aprendizagem para todos que delas participam: universidades, professores, estudantes.

A riqueza desse processo está em materializar-se como uma proposta metodológica inovadora que vem incorporando as concepções e práticas que norteiam o trabalho dos movimentos sociais: gestão compartilhada; trabalho coletivo como elemento central; conhecimento das tensões e contradições que se efetivam na disputa entre o capital e os projetos de educação democrática; compreensão da relação entre território, terra, lugar, escola (AROYO, 2007; ROCHA; MARTINS, 2009).

O Pronera abrange a maioria das Instituições de Ensino Superior, cada uma expressando as singularidades e necessidades do contexto em que se encontra. Conforme divulgado no sítio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Pronera está mapeando os projetos de educação do campo, realizados em parceria com universidades públicas ou sem fins lucrativos, para identificar as potencialidade e necessidades do programa. Essa II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA) fará um levantamento das instituições realizadoras, cursos, professores, alunos e movimentos sociais beneficiados pelo Pronera. Os resultados serão disponibilizados a partir de junho de 2013. Em Minas Gerais, uma das ações do Pronera vem sendo desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferece um curso de Licenciatura em Educação do Campo, destinado à formação de educadores para atuação específica no campo.

Sobre esse aspecto, Rocha e Martins (2009) afirmam que as necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas que são específicas da realidade do campo. Esses cursos de formação de educadores do campo representam um momento de conquista de direitos e de possibilidade de construção de uma educação democrática e emancipatória dos sujeitos do campo. Nas palavras de Menezes-Neto (2009, p. 37),

> [...] as parcerias que estão sendo realizadas entre os movimentos sociais e sindicais do campo e as universidades – como a licenciatura do campo que a Universidade Federal de Minas Gerais coloca em prática - buscando caminhos próprios para uma educação democrática e emancipatória, devem ser vistas como uma nova perspectiva de educação e de escola que se inscrevem na construção de uma nova hegemonia pedagógica e social.

Na particularidade da experiência de formação de educadores para uma atuação específica na EJA do Campo, uma das ações do Pronera em Minas Gerais foi o “Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã”, desenvolvido por meio de uma parceria entre

a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a UFV, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), o MST e o Incra. Implantado desde 2001, o Projeto teve como objetivo promover a formação de educadores/as e a alfabetização/ escolarização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas diferentes regiões de Minas Gerais (SILVA et al., 2011).

Na especificidade da formação dos educadores, Silva et al. (2011, p. 155) afirmam que, no âmbito do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, ela se realizava em diferentes espaços e tempos pedagógicos, isto é, "[...] durante o planejamento, organização e implementação dos ciclos estaduais de formação dos educadores/as, das oficinas regionais e das visitas/acompanhamento às salas de aula nos acampamentos e assentamentos", numa dinâmica participativa de construção coletiva de conhecimentos. As autoras afirmam, ainda, que a formação dos educadores era orientada pelo princípio de uma educação "colada ao chão da vida", ou seja, ligada aos processos de existência social desses sujeitos, na afirmação de uma educação emancipatória, inspirada pelos pressupostos Freirianos.

Na atualidade, essas parcerias entre universidades, movimentos sociais e poder público vêm sendo objetos de debates entre pesquisadores de todo o país. A despeito desse interesse acadêmico pelo debate da educação do campo, assim como da sua forte inserção na agenda política nacional, ainda existem lacunas nos estudos sobre a temática da EJA, sobretudo em relação à educação de jovens e adultos do campo, conforme destacado na Proposta do Observatório da Educação do Campo (2010).

É essa lacuna que instiga a pesquisadora a investigar a EJA do campo, com ênfase na formação dos educadores em Minas Gerais. Além disso, Souza (2008, p. 1109) constata que um dos grandes desafios das pesquisas sobre educação do campo é a necessidade do aprofundamento da reflexão sobre a formação de professores, sobretudo no que se refere à compreensão sobre "[...] quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora".

Investigar a formação dos educadores de EJA do campo, em seus desafios, avanços e perspectivas é, portanto, um esforço teórico necessário que poderá contribuir para o conhecimento e valorização desses educadores e de suas múltiplas experiências. Além disso, é uma demanda atual, em um contexto de recente aprovação de um Programa Nacional para a Educação do Campo, que tem como um de seus eixos a EJA

do campo. É esse esforço que se pretende fazer no tópico seguinte, por meio da análise das fontes bibliográficas coletadas.

CAPÍTULO 3 – A EJA DO CAMPO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Temos afirmado, inclusive enquanto justificativa do presente estudo, a existência de uma carência nos estudos acadêmicos sobre a EJA do Campo e, principalmente, sobre a formação de educadores para atuação nessa área. Apesar dessa carência, consideramos que há pertinência numa sistematização dos poucos estudos existentes, no sentido de contribuir para mapear as temáticas que são recorrentes, as que estão emergindo, assim como aquelas que ainda não são estudadas. Além disso, uma sistematização das pesquisas produzidas contribui para sinalizar demandas para novas investigações e para políticas públicas necessárias para os jovens e adultos do campo.

Nesse sentido, realizamos, no subtópico seguinte, um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Capes, tendo como recorte temporal o período de 2006 a 2011. Utilizando como referência o mesmo recorte temporal, também realizamos esse mapeamento nos sítios dos principais Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais. Em ambas as fontes usadas nesse mapeamento (ANEXO D), buscamos identificar e analisar as pesquisas cujo objeto de estudo é a EJA no contexto do campo, especificamente no que revelam sobre a formação de educadores.

3.1 As produções no Banco de Teses da CAPES

Na consulta ao Banco de Teses da CAPES, utilizando como palavra-chave "Educação de Jovens e Adultos", foram identificados 67 trabalhos sobre EJA/Campo, distribuídos nas seguintes áreas: Educação, Geografia, Sociologia Política, Extensão Rural e Agriculturas Amazônicas. Apesar de serem trabalhos importantes, tendo em vista o objeto deste estudo, foram selecionados apenas os trabalhos que abordam a temática EJA na área de Educação.

Em cada ano considerado na pesquisa, foram selecionadas as produções que apresentavam no título, resumo e/ou nas palavras-chave, as expressões "educação do campo", "trabalhador do campo", "educador do campo", "educação de jovens e adultos do campo" e/ou "Pronera". Sob essa perspectiva, foram identificados um total de 32 trabalhos sobre a EJA do Campo (ANEXO A), conforme apresentado na Tabela 1, que ilustra a distribuição das dissertações e teses do período de 2006 a 2011.

Tabela 1– Distribuição da produção acadêmica sobre a EJA do Campo

ANO	DISSERTAÇÕES		TESES		TOTAL		EJA/CAMPO (%)
	EJA	EJA/CAMPO	EJA	EJA/CAMPO	EJA	EJA/CAMPO	
2006	125	2	19	2	144	4	2,7
2007	128	7	18	0	146	7	4,8
2008	156	4	29	1	185	5	2,7
2009	153	2	33	1	186	3	1,6
2010	176	4	35	3	211	7	3,3
2011	197	6	42	0	239	6	2,5
TOTAL	935	25	176	7	1111	32	2,9

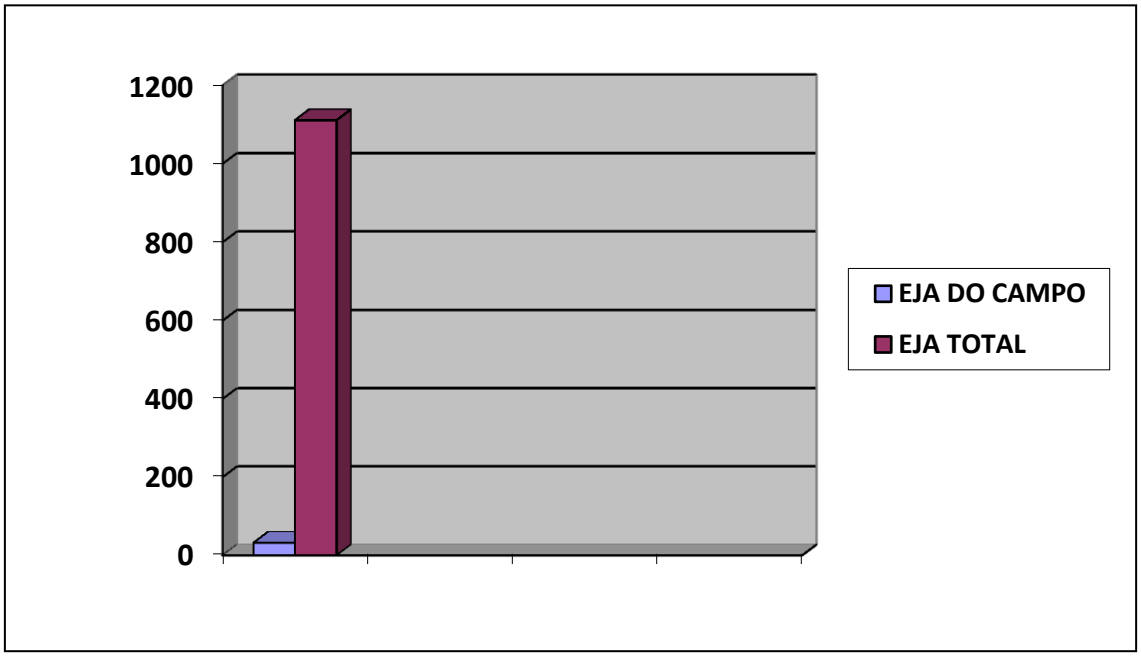
Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da Capes.

Na Tabela 1 é possível identificar que a produção acadêmica sobre a EJA vem crescendo ano após ano, passando de 144 produções (13% do total do período) em 2006 para 239 produções (21,5% do total do período) em 2011, representando assim um aumento de 8,5% do primeiro para o último ano. Esse aumento pode ser entendido como expressão das mobilizações da sociedade civil na busca pela efetivação da educação como direito dos jovens e adultos. Essas mobilizações também se expressam nos inúmeros eventos produzidos nessa área, a exemplo dos Fóruns Regionais, Estaduais e Nacionais de EJA e dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Dessa forma, os inúmeros debates produzidos nesses espaços têm contribuído, também, para suscitar o interesse de um número cada vez maior de pesquisadores de todo o país.

Entretanto, esse aumento significativo da produção acadêmica sobre a EJA não expressa o mesmo ritmo quando a temática é a EJA do campo. Em termos quantitativos, a EJA do Campo representa 2,7% da produção de 2006; 4,8% da produção de 2007; 2,7% da produção de 2008; 1,6% da produção de 2009; 3,3% da produção de 2010 e apenas 2,5% da produção de 2011. Portanto, no período de 2006 a 2011, a produção sobre a EJA do Campo corresponde a apenas 2,9% da produção acadêmica sobre a EJA em geral. Embora seja um número ainda incipiente, podemos identificar que houve um crescimento em relação ao período investigado por Haddad (2002), em que, no recorte temporal de 1986 a 1998, foram identificados apenas quatro produções que abordavam a EJA no meio rural.

No Gráfico 1, a seguir, é possível visualizar melhor a discrepância do número de pesquisas identificado, em que a produção acadêmica sobre a EJA do Campo representa apenas 2,9% do total do conjunto de pesquisas sobre a EJA no recorte temporal considerado. Esse dado parece corroborar as afirmações de André (2010) de que ainda são pequenas as análises em torno dos movimentos sociais. Também, Souza (2008), ao analisar a produção acadêmica sobre Movimentos Sociais e Educação, constata que as produções que abordam a EJA do Campo são em número reduzido: 25 em 170, ou seja, representam 14,7% do total identificado. Do mesmo modo, Haddad (2002) identificou apenas quatro trabalhos sobre a EJA no meio rural em um conjunto de 522 trabalhos sobre a EJA, o que significa que a EJA no meio rural representava apenas 0,76% do total mapeado.

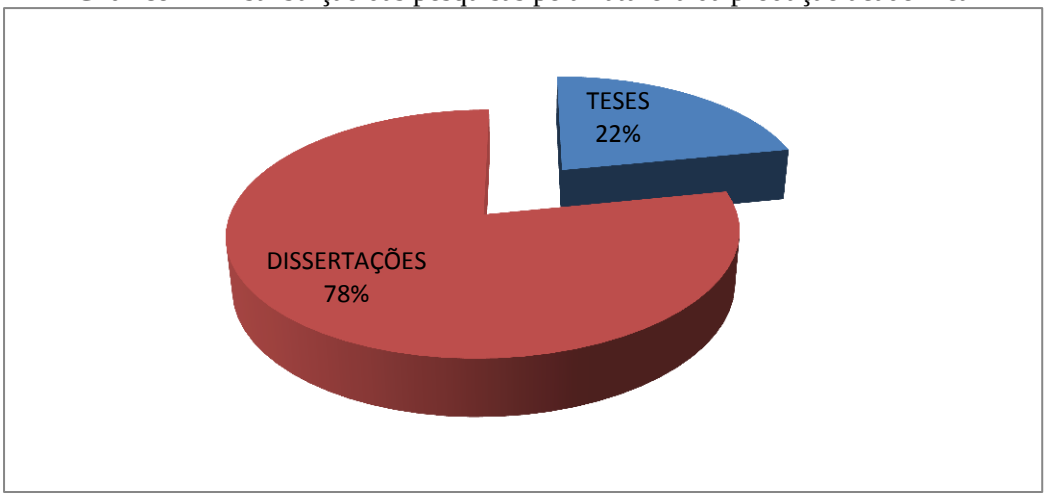
Gráfico 1 – Variação entre total das produções acadêmicas de EJA e de EJA do Campo



Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da CAPES.

Considerando que as pesquisas em EJA do campo não atingem 3% do total das pesquisas em EJA, conforme pode ser visto no Gráfico 1, podemos inferir que a EJA do Campo ainda é uma temática emergente no meio acadêmico. Em termos da natureza do trabalho acadêmico, identifica-se que foram produzidas sete teses e 25 dissertações, totalizando 32 produções – ou seja, as dissertações representando 78% dos trabalhos identificados e as teses representando 22% deles, conforme ilustrado no Gráfico 2.

Gráfico 2 –Distribuição das pesquisas pela natureza da produção acadêmica

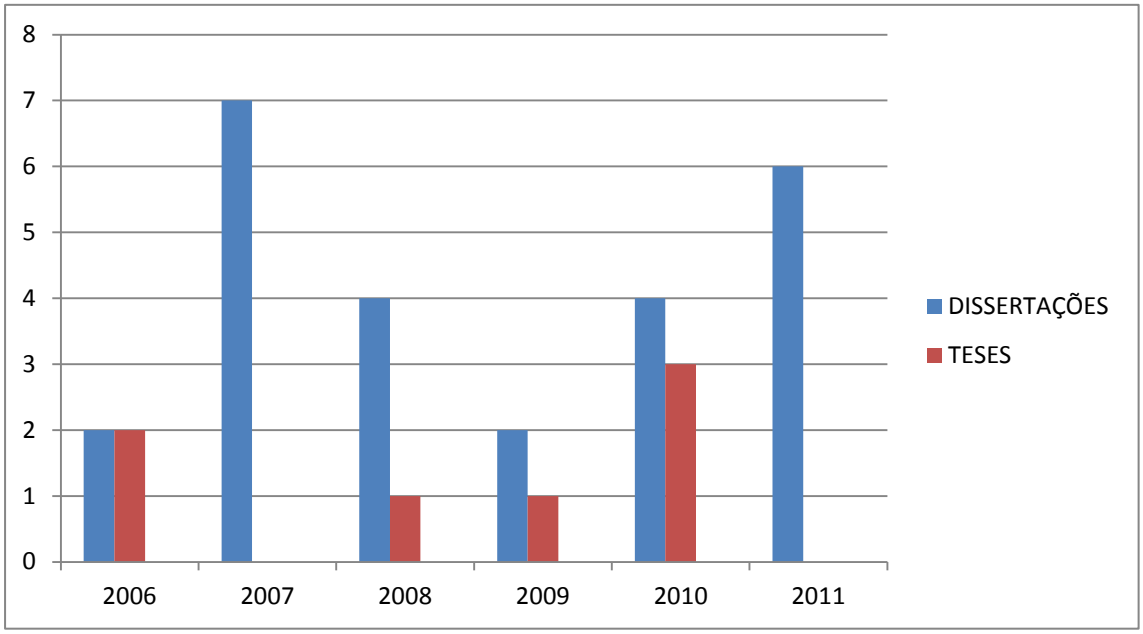


Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da Capes.

Assim, é possível identificar um predomínio de dissertações, o que pode ser considerado como indicativo de que a temática Educação de Jovens e Adultos é mais explorada pelos mestrandos do que pelos doutorandos, talvez em função de existirem mais programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado do que de Doutorado.

Além disso, na distribuição das teses e dissertações sobre a EJA do Campo, identificamos que 2007 e 2011 foram os anos que tiveram um maior número de dissertações defendidas, abarcando, juntos, 13 produções. Quanto às teses, 2006 e 2010 foram os anos que apresentaram maiores número de produções, somando cinco dos trabalhos localizados, conforme ilustrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Distribuição da produção discente no período, conforme a natureza das produções acadêmicas

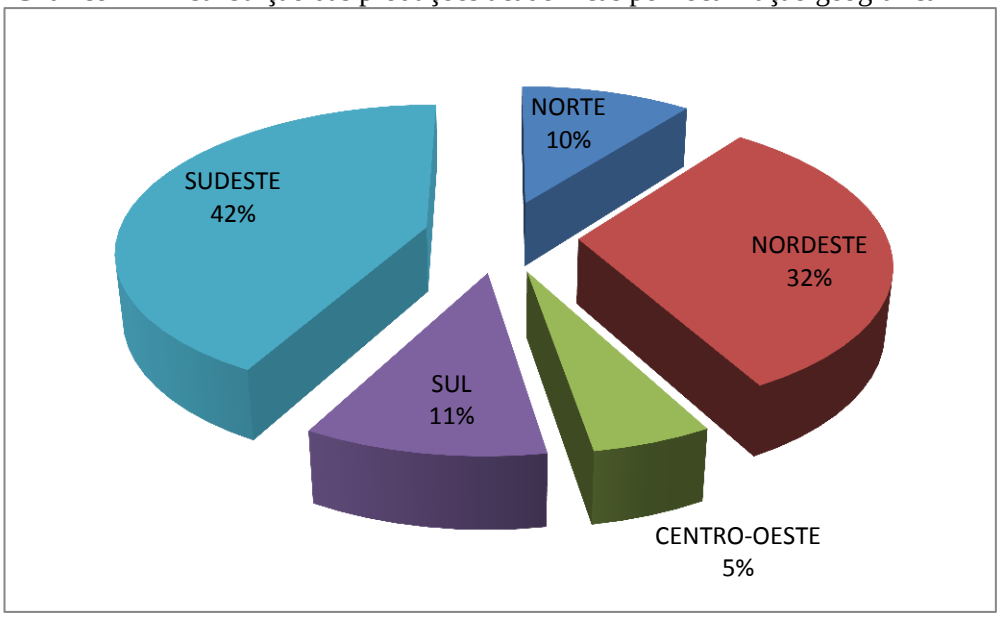


Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da Capes.

A partir desses dados, nota-se que, embora tenha ocorrido um crescimento das produções do primeiro para o último ano considerado neste estudo, não houve uma permanência das produções ano a ano. Além disso, enquanto em 2007 foram produzidas sete dissertações, em 2009 esse número foi reduzido para duas dissertações. Em relação às teses, o decréscimo também foi observado, com uma redução de duas teses em 2006 para nenhuma produção em 2007 e, em 2008 e 2009, apenas um trabalho produzido por ano. Já em 2010, foram identificadas três teses produzidas sobre a EJA do Campo.

Embora em número reduzido, as teses e dissertações identificadas representam programas de pós-graduação das cinco regiões do país, conforme ilustrado no Gráfico 4. A região Sudeste aparece com o maior número de programas: oito (42%), seguida pela região Nordeste, com seis programas (32%), região Sul, com dois programas (11%), região Norte, com dois programas (10%) e região Centro-Oeste, com um programa (5%). Essa díspar distribuição regional dos trabalhos pode ser explicada, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação na Região Sudeste e, também, por ser nessa região que se localizam os programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas.

Gráfico 4 – Distribuição das produções acadêmicas por localização geográfica

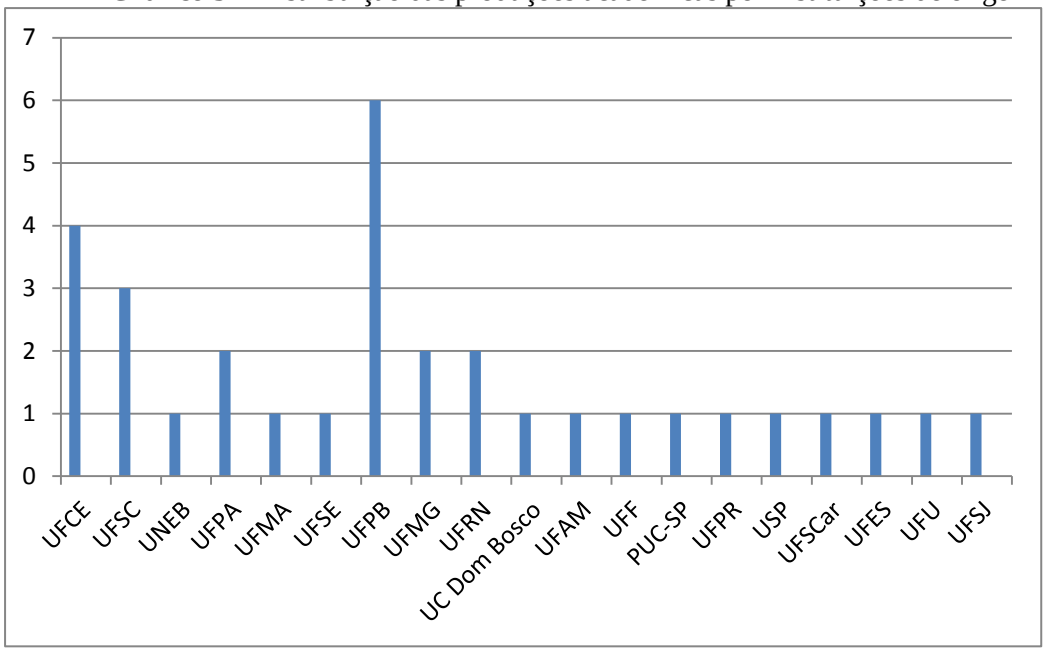


Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da Capes.

Essa tendência de concentração dos programas de pós-graduação na região sudeste é confirmada por Ribeiro (2009), que afirma que essa região agrega o maior número de programas, visto a predominância na quantidade de produções acadêmicas oriundas desta região. Entretanto, o autor considera que a Educação de Jovens e Adultos é um tema sugestivo para os centros de pesquisa da região Nordeste, já que foi nesta região que emergiram os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e divulgaram as ideias de Paulo Freire no Brasil. Além disso, Souza (2008) afirma que tem havido um fortalecimento de grupos de pesquisas na região nordeste, em especial na Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para a autora, outro fator que fortalece as pesquisas nessa região é a presença marcante de projetos vinculados ao Pronera.

O conjunto de produções analisadas, conforme ilustrado no Gráfico 5, revela que Programas de Pós-Graduação em Educação de diferentes Instituições de Ensino Superior têm investigado e produzido sobre a EJA do Campo. Esse dado indica que, apesar do reduzido número de publicações sobre a temática, o caminho está aberto em diferentes Instituições, o que pode favorecer a emergência de interesse e/ou motivação de outros pesquisadores pela área.

Gráfico 5 – Distribuição das produções acadêmicas por Instituições de origem



Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da CAPES.

Analisando a distribuição da produção pelas 19 instituições de origem, é possível identificar que a maioria delas teve apenas um trabalho acadêmico sobre a temática EJA do Campo no período de 2006 a 2011. As instituições com um maior número de pesquisas são a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal do Ceará, ambas da região nordeste, com respectivamente seis e quatro trabalhos.

Embora a região sudeste apareça, no Gráfico 4, com o maior número de instituições (oito), no Gráfico 5 podemos identificar que a região nordeste supera a produção daquela região, com um total de 15 trabalhos, enquanto a região sudeste teve apenas nove trabalhos realizados. Esses dados indicam a possibilidade de um maior agrupamento de professores pesquisadores da EJA no Nordeste, confirmando a tendência de fortalecimento da temática nessa região, conforme anunciado por Souza (2008).

Outro aspecto a ser destacado no Gráfico anterior é que a região Sudeste é a região que abriga o maior número de instituições (oito) que produziram sobre a EJA no período de 2006 a 2011. Somando nove pesquisas, a EJA/Campo é uma temática EJA/Campo que vêm sendo abordada em diferentes instituições da região sudeste, entretanto, em número pequeno, visto a frequência de uma pesquisa para cada instituição.

Além disso, quatro produções no Estado de Minas Gerais foram identificadas, distribuídas em Programas de Pós-Graduação de três Instituições de Ensino Superior. Esse dado revela que o Estado lócus desta pesquisa, abriga quase a metade da produção identificada na região sudeste, indicando a emergência da temática EJA/Campo entre os pesquisadores mineiros.

Em relação ao conteúdo das teses e dissertações mapeadas, foi possível identificara existência de algumas temáticas que foram mais recorrentes, conforme expresso na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição das produções acadêmicas por temas de estudos

TEMAS DE ESTUDO	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Análise de programa, experiência ou método de EJA	2	2	2	-	2	3	11
Saberes, Práticas e processos educativos	-	2	-	-	-	-	2
Identidades, discursos e saberes	-	-	1	-	-	-	1
Representação/Sentido/Significado/Expectativa/Efeito/Importância da escolarização para o adulto	2	1	1	1 -	4	-	9
Gênero, Etnia e Educação	-	1	-	1	-	-	2
Educação profissional	-	-	-	-	-	1	1
Formação de professores/Educadores	-	-	1	1	1	-	3
Currículo	-	-	-	-	-	2	2
Educação e desenvolvimento	-	1		-	-	-	1

Fonte: dados da pesquisa obtidos no Banco de Teses da CAPES.

Assim, conforme ilustrado, existe uma ênfase de estudos que analisam programas, experiências e/ou método de educação de jovens e adultos a nível de Estado ou Município. Das 32 produções identificadas, 11 classificam-se nessa temática.

Os estudos dessa temática são os de Mauro Roque de Souza Junior/UNEB (2006), Sandra Maria Gadelha de Carvalho/UFC - Fortaleza (2006), Ana Paula Vansuita/UFSC (2007), Mônica Machado Mota/UFSE (2007), Fabíola Andrade Pereira/UFPB (2008), Lucia Célia Ferreira da Silva Perius/Campo Grande - MS (2008), Edileuza Custódio Rodrigues de Medeiros/UFRN (2010), Joaquim Gonçalves da Costa/UFPR (2010), Adolfo da Costa Oliveira Neto/UFPA (2011), Letícia Borges de Oliveira/UFU (2011) e Ageu Quintino Mazilão Filho/UFSJ (2011).

A maioria das produções acadêmicas classificados nessa temática analisa projetos e/ou práticas do Pronera. É o caso das pesquisas de Souza Junior/UNEB

(2006), Carvalho/UFC- Fortaleza (2006), Vansuita/UFSC (2007), Mota/UFSE (2007), Pereira/UFPB (2008), Perius/Campo Grande - MS (2008). Essas seis pesquisas/autores investigam ações desenvolvidas por meio de projetos de EJA ligados ao Pronera, operacionalizados na parceria entre movimentos sociais, universidades e Governo Federal.

No conjunto dos trabalhos que investigam programas, experiências e/ou método de educação de jovens e adultos, identificamos um subgrupo que analisa ações mais dispersas, como do Movimento dos Atingidos por Barragens, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), do MST e de comunidades rurais ribeirinhas. São os trabalhos de Edileuza Custódio Rodrigues de Medeiros/UFRN (2010), Joaquim Gonçalves da Costa/UFPR (2010), Adolfo da Costa Oliveira Neto/UFPA (2011), Letícia Borges de Oliveira/UFU (2011) e Ageu Quintino Mazilão Filho/UFSJ (2011).

A temática que compreende as pesquisas que analisam programas, experiências e/ou método de educação de jovens e adultos é seguida, em termos quantitativos pelos estudos que versam sobre as representações, sentidos, significados, expectativas, efeitos e/ou importância da escolarização para o jovem e adulto do campo. São estudos que consideram as vozes dos diferentes sujeitos jovens e adultos do campo envolvidos em processos educativos, ou seja, buscam analisar o processo de escolarização, na perspectiva dos diferentes jovens e adultos do campo.

Os estudos que se enquadram nessa temática totalizam 9 produções acadêmicas das 32 identificadas. Os autores que abordam as representações, sentidos, significados, expectativas, efeitos e/ou importância da escolarização para o jovem e adulto do campo são Alessandro Augusto de Azevedo, UFC - Fortaleza (2006), Ismênia de Fátima Vieira/UFSC (2006), Rosângela Paulino da Silva/UFSCar (2007), Giane Maria da Silva/UFMG (2008), Eunice Maciel Soeiro/UFAM (2009), Lucia Helena Correa Lenzi/UFSC (2010), Paula Renata Cairo do Rego/UFPB (2010), Robson Amaral da Silva/UFSCar (2010) e Maria Walburga dos Santos/USP (2010).Esses autores estudam, por meio de uma abordagem qualitativa que mescla observação e entrevistas, a forma como os diferentes sujeitos jovens e adultos compreendem o processo de educação e a importância que atribuem a ela nas suas vivências cotidianas.

A formação de educadores aparece em terceira posição no conjunto das pesquisas, com três trabalhos, das 32 pesquisas identificadas. Portanto, essa é uma temática ainda pouco explorada no conjunto das pesquisas identificadas. As autoras que

abordam essa temática são Kelly Pereira de Souza/UFRN (2008), Karin Adriane Hugo Lucas/PUC-SP (2009) e Renata Maria Luna Rolim/UFC - Fortaleza (2010).

Os saberes, práticas e processos educativos dos sujeitos do campo aparecem como objeto de duas pesquisas, desenvolvidas por Adriane Raquel Santana de Lima/UFPA (2007) e Francisco Antônio Alves Rodrigues/UFC - Fortaleza (2007). Os estudos que se enquadram nessa categoria investigam como os diferentes sujeitos do campo se relacionam com os saberes populares e educacionais e as diferentes práticas e processos educativos que são mobilizadas. Essas pesquisas não mencionam a formação de educadores em seus trabalhos.

Com igual representatividade, ou seja, duas pesquisas, encontram-se os estudos que versam sobre gênero, etnia e educação. São as produções defendidas por Elisângela Santos de Amorim/UFAM (2007) e Priscila da Cunha Bastos/UFF (2009), que buscam apreender como as relações de gênero e etnia se manifestam e refletem na educação. Essas pesquisas também não mencionam a formação de educadores.

Também com duas produções, aparecem os estudos que analisam a EJA no âmbito do currículo. São os trabalhos defendidos por Kyrleys Pereira Vasconcelos/UFMG (2011) e Rosalinda Falcão Soares/UFPB (2011). Essas pesquisas analisam os currículos de EJA ora do ponto de vista de sua construção, ora de sua implementação. Apenas o estudo de Vasconcelos (2011) aborda o currículo, mencionando vez ou outra a importância do educador no processo educativo.

Há ainda três outros trabalhos, que analisam três outras temáticas distintas: Identidades, discursos e saberes; Educação profissional e Educação e Desenvolvimento. São as pesquisas de Jane Adriana Pacheco Rios/UFBA (2008), Custódio Jovêncio Barbosa Filho/UFES (2011) e Sérgio Roberto Moraes Corrêa/UFPB(2007), respectivamente.

A partir dessa apresentação dos trabalhos localizados no Banco de Teses da CAPES, foi possível identificar que a EJA do Campo é uma temática emergente no conjunto das produções sobre a EJA. Também foi possível identificar sua distribuição em cada um dos anos pesquisados, a frequência nas diferentes regiões do país e nos programas de pós-graduação de cada uma dessas regiões.

Além disso, por meio da distribuição dos 32 trabalhos identificados por temas de estudo, foi possível destacar, neste estudo, suas temáticas recorrentes, algumas emergentes e outras ainda pouco estudadas. No subtópico seguinte, são descritos os dados coletados nos Programas de Pós-Graduação de Minas Gerais.

3.2 As Produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais

Nas consultas realizadas nas principais bibliotecas virtuais dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais, consideramos, inicialmente, as Instituições Mineiras cujos Programas de Pós-Graduação em Educação são associados institucionais da ANPEd (2012)[16]. O recorte temporal foi de 2006 a 2011. Numa primeira consulta aos sítios dos Programas de Pós-Graduação, identificamos alguns programas cujas primeiras dissertações ainda não haviam sido concluídas e/ou que tiveram as primeiras concluídas em 2011, portanto, com dissertações ainda não disponíveis *online*[17].

Dessa forma, consideramos, neste estudo, as teses e dissertações de sete Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, a saber: Universidade Federal de Uberaba (UNIUBE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Nas Tabelas 3 e 4, são apresentados os resultados do mapeamento das produções dessas universidades, especificamente o total das teses e dissertações; os trabalhos sobre a EJA, a Educação do Campo e sobre a relação entre EJA e Educação do Campo (EJA/Campo).

[16] Informações obtidas no sítio do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred).

[17] O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), apesar de associado à ANPEd, não tinha o sítio atualizado à época da pesquisa, portanto não foi considerado nesta pesquisa.

Tabela 3 – Distribuição das Dissertações por Instituições de origem

INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÕES				
	TOTAL	EJA	EDUCAÇÃO DO CAMPO	EJA/CAMPO	EJA/Campo (%do total)
UFU	186	6	8	1	0,53
PUC-MG	123	2	9	-	-
UNIUBE	59	2	-	-	-
UFJF	156	5	4	-	-
UFMG	304	35	12	3	0,98
UFSJ	31	3	2	2	6,45
UFV	12	-	2	1	8,33
TOTAL	871	53	37	8	0,91

Fonte: dados da pesquisa obtidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais.

Tabela 4 – Distribuição das Teses por Instituições de origem

INSTITUIÇÃO	TESES				
	TOTAL	EJA	EDUCAÇÃO DO CAMPO	EJA/CAMPO	EJA/Campo (%do total)
UFU	22	-	-	-	-
PUC-MG	-	-	-	-	-
UNIUBE	-	-	-	-	-
UFJF	-	-	-	-	-
UFMG	155	5	8	-	-
UFSJ	-	-	-	-	-
UFV	-	-	-	-	-
TOTAL	177	5	8	-	-

Fonte: dados da pesquisa obtidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais.

As Tabelas 3 e 4 evidenciam que a EJA do Campo tem sido pouco explorada pelos pesquisadores de Minas Gerais, se compararmos com o total de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado. Numa descrição por cada uma dessas Instituições, temos que, na consulta ao acervo de teses e dissertações *online* da UFU, no período de 2006 a 2011, foram defendidas 186 dissertações e 22 teses, totalizando 208 pesquisas. Desse total, nenhuma das teses aborda a Educação do Campo ou a Educação de Jovens e Adultos. Quanto às dissertações da UFU, oito delas abordam a Educação Rural e seis abordam a Educação

de Jovens e Adultos. Destas, apenas a dissertação de Letícia Borges de Oliveira (2011) investiga a EJA no contexto da Educação do campo, representando apenas 0,53% da produção da instituição no período de 2006 a 2011.

Na consulta ao acervo de teses e dissertações *online* da PUC-MG, foram identificadas 123 dissertações produzidas no período de 2006 a 2011. Como o Programa de Doutorado da referida instituição só foi aprovado em 2011, as teses não foram consideradas nesse levantamento. Das 123 dissertações produzidas na PUC-Minas, nove versam sobre a Educação do campo e 2 sobre EJA. Entretanto, nenhuma das pesquisas selecionadas buscou estabelecer um diálogo entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos.

Na consulta ao acervo de teses e dissertações *online* da UNIUBE, 59 produções foram identificadas no recorte temporal de 2006 a 2011. Desse conjunto, nenhuma pesquisa aborda a Educação do Campo, duas pesquisas versam sobre a Educação de Jovens e Adultos e nenhuma pesquisa estabelece relação entre esses dois campos do conhecimento.

Na consulta ao acervo da UFV, identificamos que o Programa de Pós-Graduação em Educação teve suas primeiras dissertações defendidas em 2011. Foram defendidas 12 dissertações nesse ano, sendo que duas abordam a Educação do Campo em Minas Gerais. Dessas, apenas a de Regina Celi de Alvarenga Moura (2011) estabelece uma análise sobre o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, representando 8,33% da produção do Programa.

Na consulta ao acervo *online* da UFJF, foram identificadas 156 dissertações. Dessas, quatro dissertações abordam a Educação do Campo e cinco dissertações abordam a EJA. Entretanto, nenhuma delas estabelece relação entre a EJA e a Educação do Campo e, portanto, nenhuma delas foi analisada nessa pesquisa.

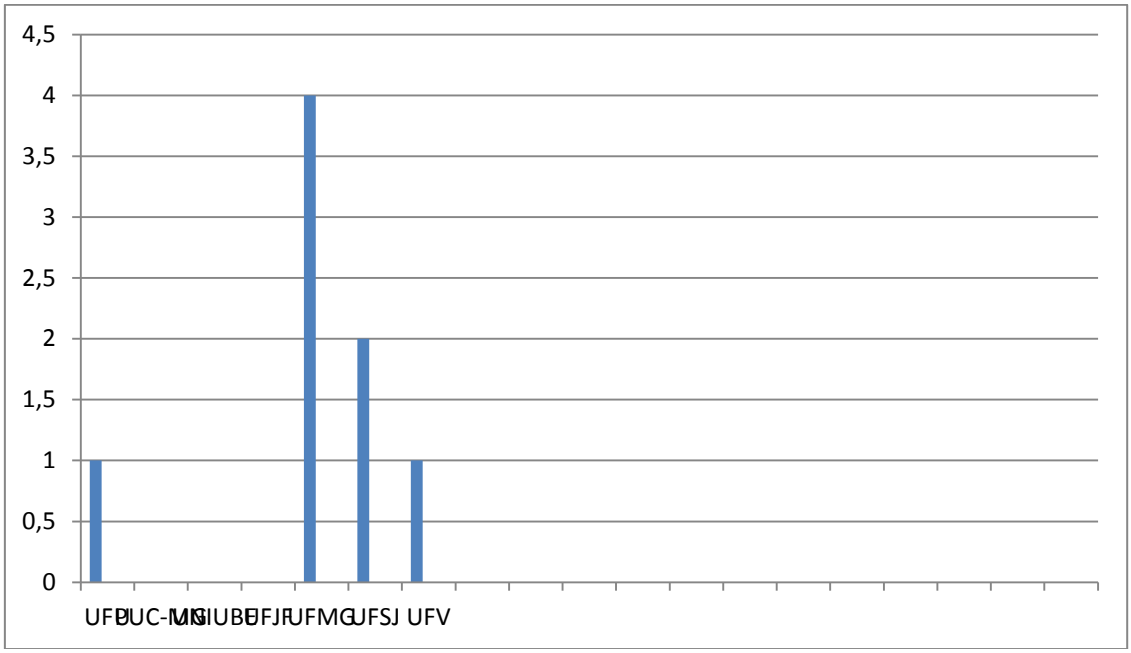
Na consulta ao acervo da UFMG, foram mapeadas 304 dissertações no período de 2006 a 2011. Dessas 304, dez abordam a Educação do Campo e 35 abordam a EJA. Das 35 que versam sobre a EJA, três o fazem considerando a Educação do Campo. São os estudos de Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (2008), Giane Maria da Silva (2008), Kyrleys Pereira Vasconcelos (2011), que representam 0,98% da produção do Programa. Esses estudos buscaram analisar diferentes práticas educativas de sujeitos jovens e adultos do campo, no âmbito das práticas de leitura, de numeramento e das experiências de escolarização. Quanto às teses, foram mapeadas 155 no período de 2006 a 2011,

sendo que cinco abordam a EJA e oito abordam a Educação do Campo. Entretanto, nenhuma delas aborda a EJA do campo.

Na UFSJ, foram encontradas 31 dissertações no período de 2006 a 2011. Dessas 31 produções acadêmicas, duas abordam a Educação do Campo e três abordam a Educação de Jovens e Adultos. Das três que abordam a EJA, duas são relativas à Educação de Jovens e Adultos no contexto do campo, representando 6,45% da produção do Programa. São as pesquisas de Aline Galvão Lima (2010), que analisou a escolarização na perspectiva de jovens mulheres rurais, e de Ageu Quintino Mazilão Filho (2011), que analisou o papel do monitor no uso do método de alfabetização "Sim, eu posso" pelo MST, no Ceará.

A partir dessas análises preliminares, identificamos sete pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Instituições Mineiras (ANEXO B) que abordam diretamente a Educação de Jovens e Adultos do Campo. No Gráfico 6 é possível visualizar melhor a produção acadêmica nas diferentes instituições de origem.

Gráfico 6 – Distribuição da produção acadêmica por Instituição de origem em Minas Gerais



Fonte: dados da pesquisa obtidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais.

Podemos analisar, a partir do gráfico anterior, que a instituição que produziu mais sobre a EJA do Campo no período de 2006 a 2011, na área de Educação, foi a UFMG, com quatro dissertações, seguida pela UFSJ, com duas dissertações, e pela

UFV e UFU, com uma dissertação cada. Portanto, os Programas de Pós-Graduação de Minas Gerais totalizam sete produções (ANEXO 2), um número ainda irrisório, se considerarmos o total das produções em Educação do Estado. Semelhante ao que foi feito no subtópico anterior, identificamos no conjunto das pesquisas mapeadas as temáticas mais recorrentes, conforme ilustrado na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição das produções acadêmicas por temas de estudo

Temas de estudo	**Quantidade**
Análise de programa ou método de EJA	3
Práticas educativas	2
Significados e concepções de leitura e/ou escolarização	2
Total	7

Fonte: dados obtidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais.

Assim, conforme ilustrado, são três as pesquisas que investigam programas ou método de EJA. São os estudos de Letícia Borges de Oliveira/UFU (2011); Ageu Quintino Mazilão Filho/UFSJ (2011) e Regina Celi de Alvarenga Moura/UFV (2011). As pesquisas que analisam os significados e concepções de leitura ou de escolarização aparecem também com três pesquisas. São as produções de Giane Maria da Silva/UFMG (2008), Aline Galvão Lima/UFSJ (2010). As que investigam práticas educativas aparecem com duas pesquisas. São as dissertações de Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho/UFMG (2008) e Kyrleys Pereira Vasconcelos/UFMG (2011).

Portanto, foi possível identificar que as temáticas são menos dispersas que as identificadas no Banco de Teses da Capes, o que está relacionado diretamente à proporção das pesquisas identificadas nas duas fontes consultadas. Em outras palavras, se no Banco de Teses a proporção de produções identificadas é superior ao dos PPGE mineiros, pressupõe-se também um número superior de temáticas estudadas.

No conjunto desses temas de estudo identificados, foram identificados indícios de formação de educadores em quatro pesquisas: Giane Maria da Silva/UFMG (2008), Regina Celi de Alvarenga Moura/UFV (2011), Ageu Quintino Mazilão Filho/UFSJ (2011) e Kyrleys Pereira Vasconcelos/UFMG (2011). Dessas quatro produções, apenas a dissertação de Moura (2011) não apareceu no conjunto das produções acadêmicas

selecionadas no Banco de Teses da Capes, o que pode ter ocorrido em virtude da palavra-chave usada no mapeamento.

A partir do mapeamento nos programas de pós-graduação em Minas Gerais, vimos que a EJA do campo ainda é pouco explorada pelos pesquisadores, confirmando o que já tinha sido identificado a partir do Banco de Teses da Capes. Além disso, viu-se que a UFMG concentra o maior número de pesquisas em Educação no Estado e também o maior número de pesquisas em EJA do Campo. Também foi possível notar que as temáticas investigadas pelos pesquisadores se enquadram na abordagem qualitativa da pesquisa, por meio de análises de programas e métodos de EJA, das práticas educativas e dos significados e concepções de leitura e/ou escolarização.

Além disso, identificamos que a formação de educadores aparece de forma secundária em quatro das sete pesquisas mapeadas nos Programas de Minas Gerais. No tópico seguinte apresenta-se o conjunto das pesquisas que abordam, mesmo que indiretamente, a temática da formação de educadores de jovens e adultos do campo, buscando identificar as perspectivas e os desafios dessa formação.

CAPÍTULO 4 – A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EJA DO CAMPO NAS DISSERTAÇÕES E TESES

Considerando o propósito desta pesquisa, que é de analisar a Educação de Jovens e Adultos do Campo, especificamente no que se refere às perspectivas e aos desafios da formação de seus educadores, no capítulo anterior, fez-se um panorama da produção acadêmica no período de 2006 a 2011, evidenciando que a EJA do Campo é uma temática emergente no conjunto da produção sobre a EJA em geral. Outro elemento evidenciado é que poucas dessas pesquisas estão voltadas para investigações sobre a formação dos educadores que atuam na EJA do Campo.

Nessa perspectiva, o propósito do presente capítulo é descrever e analisar a produção acadêmica que, de alguma forma, faz referência a essa temática (ANEXO C). Assim, o tópico está subdividido em dois subtópicos: na primeira, apresenta-se o conjunto das pesquisas, descrevendo aspectos que são considerados importantes para a problematização da formação dos educadores de jovens e adultos do campo. Na segunda, problematiza-se esses aspectos, fazendo uma reflexão e um diálogo com a revisão de literatura construída para esta dissertação.

4.1 As produções acadêmicas sobre a formação de educadores de EJA do campo

No tópico anterior, as produções acadêmicas sobre a EJA do Campo identificadas no Banco de Teses da CAPES (32) e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de Minas Gerais (sete) foram descritas. No conjunto dessas produções, foram selecionados sete trabalhos que apresentam elementos que permitem problematizar a formação dos educadores. São os trabalhos de Souza Junior/UNEB[18] (2006), Silva/UFMG (2008), Souza/UFRN (2008), Lucas/PUC-SP (2009), Mazilão-Filho/UFSJ (2011) e Moura/UFV (2011) e Vasconcelos/UFMG (2011). Os aspectos que são destacados em relação às pesquisas referem-se à sua localização geográfica, distribuição temporal, metodologia, aportes teóricos utilizados e principais resultados.

[18] Todas as fontes identificadas por meio da pesquisa bibliográfica podem ser consultadas no Anexo D desta dissertação.

4.1.1 Souza Junior/UNEB (2006): educadores do Projeto de Educação e Capacitação de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária na Bahia

A dissertação de Souza Junior (2006), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia, intitulada *Educação na Reforma Agrária: uma proposta extensionista da UNEB para o Pronera*, teve por objetivo avaliar a efetividade do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária na Bahia, proposto pela UNEB para o Pronera, em parceria com o Incra. Essa investigação está ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como um Estudo de Caso. Os procedimentos usados para coleta de dados foram a pesquisa teórico-bibliográfica (para conhecer o debate teórico em torno da Educação do Campo e das políticas públicas em educação), a pesquisa documental (para reconstituir o processo de construção e implantação do Projeto), questionários e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos investigados foram 16 monitores/alfabetizadores envolvidos em atividades do Projeto. Os dados foram analisados com base na Análise do Discurso, buscando identificar as relações entre as condições de produção dos discursos e seus processos de constituição.

Em relação ao aporte teórico utilizado na dissertação, Souza Junior (2006) está ancorado em autores que abordam a Educação do Campo e as políticas públicas voltadas para a educação, no intuito de conhecer as propostas de educação no meio rural que visam o respeito as diversidades e especificidades do campo. Assim, os autores que usados por Souza Junior (2006) são: Paulo Freire, Mônica Molina, Miguel Arroyo, José Dias Sobrinho, Maria da Glória Gohn, Sérgio Haddad, dentre outros. No processo de conhecer e examinar o debate teórico sobre a Educação do Campo, Souza Junior (2006) situa o Pronera como uma política pública em construção, que busca responder a uma necessidade posta pelos Movimentos Sociais de superação da realidade de exclusão educacional do povo do campo, por meio do oferecimento de oportunidades de acesso à escolarização dos jovens e adultos do campo.

De acordo com o autor, o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária na Bahia surge na perspectiva de superação da realidade educacional dos sujeitos do campo, localizados nos Assentamentos do sul da Bahia, onde o índice de analfabetismo é expressivo. Assim, o Projeto foi elaborado pela UNEB e, em conformidade com as propostas e princípios do Pronera, previa a alfabetização de jovens e adultos dos assentamentos localizados na região de Eunápolis

e municípios circunvizinhos, visitas de coordenadores e de alunos universitários para orientação dos monitores/alfabetizadores, cursos de capacitação dos monitores, além de disponibilização de material didático. A escolarização dos jovens e adultos era realizada pelos monitores/alfabetizadores.

O autor organiza os resultados obtidos, agrupando as avaliações dos monitores/alfabetizadores, de maneira a evidenciar os aspectos positivos e negativos apontados por eles em relação ao Projeto da UNEB. Como aspectos positivos, Souza Junior (2006) destaca o material didático disponibilizado, o qual foi considerado pelos monitores/alfabetizadores de muita qualidade; as visitas dos coordenadores locais e dos estudantes universitários aos assentamentos para orientações aos monitores que, embora não tenha sido muito frequente, foi importante para os monitores/alfabetizadores no sentido de oferecer segurança, conforto e tranquilidade em relação às suas atividades; os cursos de capacitação com oficinas voltadas para atender demandas colocadas pelos próprios monitores/alfabetizadores; o empenho dos monitores/alfabetizadores e dos alfabetizandos no sentido de melhor desempenhar as atividades previstas pelo Projeto.

Entretanto, alguns aspectos dificultaram um sucesso maior do Projeto: o acesso e permanência dos alunos em sala de aula, a acuidade visual comprometida, a inexistência de merenda escolar, a inexistência de transporte escolar, a ausência de infraestrutura adequada das salas de aula, carência de recursos financeiros, e pouca frequência das visitas dos coordenadores e alunos universitários aos assentamentos.

Ao avaliar o Projeto a partir da perspectiva dos monitores/alfabetizadores, o autor identifica que o fato de eles residirem nos próprios assentamentos em que atuavam e de serem integrantes de um movimento social do campo são elementos que contribuem para que esses educadores tenham uma construção histórica de vida peculiar, que lhes permitem construir um conhecimento mais aprofundado das realidades e necessidades de seus educandos. Essa proximidade/pertencimento dos monitores/alfabetizadores com a realidade sociocultural do assentamento é considerado por Souza Junior (2006) como um fator extremamente relevante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos jovens e adultos, uma vez que possibilita aos educandos se sentirem seguros e autoconfiantes em relação aos seus educadores.

Em relação aos monitores/alfabetizadores da região de Eunápolis, o autor identifica que tiveram a oportunidade de participar de dois cursos de capacitação, com carga horária de 44 e 40 horas, respectivamente. Nessa formação, foram realizadas oficinas, minicursos e palestras de interesse dos próprios monitores e do Movimento de

Luta pela Terra (MLT). A capacitação foi organizada em minicursos nas áreas de Fundamentos da Ação Pedagógica, Educação Ambiental e Alfabetização e Linguagem; palestras nas áreas de práticas de saúde e planejamento familiar, comunicação de massa e políticas de saúde pública; minicursos nas áreas de Educação do Campo, Alfabetização e Inclusão Social, Arte-Educação e História; e oficinas nas áreas de Matemática, História, Leitura, Geografia e Cultura, Política e Meio Ambiente.

Ainda em relação aos monitores/alfabetizadores, Souza Junior (2006) identifica que houve dificuldade para seleção dos que iriam atuar no Projeto. A princípio, a proposta era de que houvesse um processo seletivo, mas diante da ausência de educadores que cumprissem as exigências de formação acadêmica colocada (com base na LDB 9394/96, a exigência mínima é o Magistério de Nível Médio), os monitores/alfabetizadores foram indicados pelos movimentos sociais presentes nos Assentamentos. O nível de escolaridade dos 16 (dezesseis) monitores/alfabetizadores é: 04 (quatro) possuem Ensino Fundamental Completo (8ª série), 05 (cinco) possuem Ensino Médio Completo, 03 (três) possuem Magistério Incompleto e 01(um) possui Magistério Completo.

Em relação ao Projeto como um todo, Souza Junior (2006) concluiu que este oportunizou aos adultos dos Assentamentos da região de Eunápolis e municípios circunvizinhos a possibilidade de retomar o processo de escolarização e de socialização, oportunidade essa negada em outros momentos de suas vidas. Além disso, o autor constatou que os jovens e adultos do projeto investigado retomaram a esperança de buscar novas oportunidades, novos caminhos e novas possibilidades de vida e de transformação da realidade. Embora essa mobilização em busca de novas perspectivas de vida seja coletiva, Souza Junior (2006, p. 99) considera que "[...] cada um dos monitores e alfabetizandos trazem consigo histórias de vida que se identificam e se aproximam por uma marca que é muito forte em relação às experiências com a educação formal". O autor chama a atenção para o fato de que, devido a experiências desagradáveis com a educação escolar em outros momentos de suas vidas, cada uma dessas pessoas deseja provar que é capaz de lutar pela transformação de sua realidade pessoal e social. Assim, avalia que o Projeto da UNEB surge como uma renovação da esperança de transformação social e, portanto, representam muito mais que uma necessidade e um direito dessas pessoas, significando uma forma de intervenção nos processos socioeducacionais que tem como pano de fundo promover uma profunda reflexão e revisão de práticas escolares cotidianas. Diante disso, o autor avalia que o

Projeto da UNEB cumpriu bem sua proposta educativa, constituindo-se como uma experiência efetiva de política pública no campo.

Portanto, a dissertação de Souza Junior (2006) caracteriza-se como uma investigação sobre uma experiência de EJA do Campo, qual seja o Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária na Bahia. O referido projeto surge como resposta a uma demanda por escolarização dos jovens e adultos da região de Eunápolis. O autor evidencia que algumas dificuldades de ordem financeira e estrutural dificultaram um maior sucesso do Projeto. Em relação à prática educativa, a primeira dificuldade identificada foi com relação à dificuldade de seleção dos monitores, visto a ausência de formação que atendesse às exigências legais. Nessa perspectiva, o autor anuncia uma escassez de educadores formados para atuar na EJA do Campo. Sendo escassos os educadores formados, as práticas pedagógicas no Projeto foram realizadas com educadores que tinham, no máximo, o Ensino Médio Completo. O autor não dá elementos que nos permitam inferir se, apesar da falta de formação necessária, os educadores conseguiram desempenhar bem a função educativa.

4.1.2 Mazilão-Filho/UFSJ (2011): educador do Método de alfabetização "Sim, eu posso"

Outra pesquisa que também analisa uma experiência de EJA do campo é a dissertação de Mazilão-Filho (2011), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. Sob o título *O uso do método de alfabetização "Sim, eu posso" pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma*, o autor teve por objetivo a análise e reflexão acerca do papel do monitor-alfabetizador em práticas de letramentos realizadas por meio do método "Sim, eu posso" de alfabetização de jovens e adultos, em um assentamento nordestino de trabalhadores rurais sem-terra. O estudo foi realizado por meio da pesquisa etnográfica e baseada em autores que discutem os Novos Estudos sobre Letramentos, entre os quais destaca Street (1984; 1995), Bakhtin (1995) e Kalman (2004), para a compreensão do letramento ideológico e dos usos sociais da cultura escrita. O autor enfatiza a importância da etnografia e dos Novos Estudos sobre Letramentos na compreensão do fenômeno observado, uma vez que os procedimentos adotados permitem uma imersão do pesquisador que, por sua vez, foi fundamental para que pudesse estabelecer relações entre o processo global e o local na constituição do método de alfabetização investigado.

O arcabouço teórico da pesquisa de Mazilão-Filho perpassa por uma reconstrução histórica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), "[...] principal indutor do método 'Sim, eu posso' no Brasil" (MAZILÃO-FILHO, 2011, p. 15), considerando as bases ideológicas desse Movimento, a construção da Educação de Jovens e Adultos no MST, e o processo de constituição desse Movimento na região Nordeste e, mais especificamente no Ceará, onde se localiza o Assentamento Unidos de Santa Bárbara (zona rural do município de Caucaia, região metropolitana do Ceará). Neste tópico teórico, o autor faz uso de referências como Hobsbawm (1983), Morissawa (2001), Rodriguez (2004), Da Ros (2005), Moraes Neto (2005), Streck (2007), Cadernos de Educação produzidos pelo próprio MST, dentre outros. As diversas fontes utilizadas basearam o autor na construção histórica que levou em conta aspectos ideológicos globais em relação com as ações locais.

Mazilão-Filho (2011) também caracterizou a realidade local pesquisada, especificamente o Assentamento Unidos de Santa Bárbara no que se refere, principalmente a sua formação histórica, infraestrutura, aspectos culturais e de organização da comunidade, apontando, também indícios de acesso à leitura e escrita dos sujeitos lá residentes. Também caracterizou a constituição histórica do método de alfabetização "Sim, eu posso" em Cuba, na Venezuela e, mais especificamente, no Brasil. O referido método tem como propósito alfabetizar o adulto, em cerca de três meses de aulas, sendo elas mediadas por um monitor. O material básico do monitor é oferecido pelo "Sim, eu posso": aparelhos de televisão e DVD. Por meio desses aparelhos são reproduzidos vídeos como uma espécie de telenovela. Ao monitor cabe pausar o vídeo em partes específicas e reproduzir com seus educandos os exercícios vistos. Nessa reprodução dos exercícios, há uma cartilha para acompanhar as atividades.

Na caracterização do método, o autor conclui que o programa e método "Sim, eu posso" objetiva a alfabetização de jovens e adultos, numa concepção onde a leitura e a escrita são fatores decisivos no processo de desenvolvimento dos educandos na sociedade. Porém, avalia que o tempo destinado a essa alfabetização (três meses) parece não ser suficiente para isso. Além disso, avalia que o método homogeneíza a prática pedagógica, uma vez que o monitor repete as atividades assistidas no vídeo com seus educandos, ainda que o monitor possa adaptar, traduzir e mediar as aulas levando em consideração a realidade social de sua turma. Mazilão-Filho (2011) também conclui que as condições materiais destinadas ao "Sim, eu posso" na Venezuela condicionaram o

seu sucesso, o que não ocorre da mesma forma no Brasil, onde as condições físicas e materiais não são garantidas.

Assim, as condições de trabalho do monitor-alfabetizador e de aprendizagem dos educandos são precárias, em especial em relação a falta de infraestrutura física e material. Nesse aspecto, considera que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, que é parceira do MST no método de alfabetização de adultos, não estava cumprindo seu papel, em relação à garantia de infraestrutura, dificultando a realização do trabalho do monitor. Dessa forma, a ausência de elementos básicos para o trabalho do monitor, tais como iluminação, espaço de sala de aula, cadeiras, mesas, lousas e cadernos, além de falta de exames de vista para os educandos, foi destacado como um fator limite do programa.

Em relação ao monitor-alfabetizador responsável pela operacionalização do método no Assentamento Unidos de Santa Bárbara, Mazilão-Filho (2011) o caracteriza como um jovem de 21 anos, que reside na comunidade onde atua, sendo seus pais assentados e educandos da turma em que atua. Sua formação acadêmica é o Ensino Médio Completo. Esse monitor-alfabetizador já havia atuado em outra turma de alfabetização e passado por um curso de capacitação para atuar no método “Sim, eu posso”, curso esse oferecido pelo próprio Movimento (MST). O monitor exerce, além da função de alfabetizador, a função de secretariado na associação dos moradores do assentamento, e recebe uma ajuda de custo pelas aulas de alfabetização de adultos. De acordo com o autor, as experiências anteriores e concomitantes à experiência com a alfabetização de jovens e adultos são decisivas para o monitor-alfabetizador no encaminhamento das atividades com o método, uma vez que ele tornou-se conhecedor dos desafios e pode, assim, antecipá-los, como por exemplo, percebendo que dificuldades visuais estavam comprometendo o desenvolvimento de seus educandos. Conforme Mazilão-Filho (2011), o monitor assume o papel de mediador e tradutor das aulas televisivas com seus educandos, aproximando-as da realidade social vivida por eles. Nessa perspectiva, o monitor apresenta recursos didáticos diferenciados dos previstos no método para facilitar a aprendizagem, havendo um esforço de contextualizar os conceitos apresentados nos vídeos e de aproximação da linguagem (linguagem coloquial) para facilitar o entendimento dos conceitos para o educando. Nesse aspecto, Mazilão-Filho (2011) constata que, em alguns exemplos utilizados, o monitor mobiliza um repertório de conhecimentos que abrange toda sua formação de vida e tudo o que foi apreendido em termos de ciência e religião, mediando o

conhecimento, sobretudo baseado em sua trajetória histórica pessoal, principalmente no próprio processo de escolarização.

Portanto, a pesquisa de Mazilão-Filho (2011) nos revela que o método de EJA investigado se constitui numa perspectiva homogeneizadora, simplista e de controle financeiro. O autor conclui que o método não tem as mesmas condições de funcionamento que teve sua aplicação na Venezuela e, consequentemente, não tem os mesmos resultados. Assim, um dos principais limites do uso do método de alfabetização "Sim, eu posso" pelo MST no Ceará é em relação às condições financeiras e estruturais. Com relação ao educador responsável pela realização do método, é um jovem que, apesar de não ter formação a formação mínima exigida legalmente, consegue desempenhar bem suas atividades em função de outras experiências que desempenha dentro do próprio assentamento. Nessa perspectiva, o monitor utiliza de seus conhecimentos da vida prática para realizar seu trabalho pedagógico, realizando uma transposição pedagógica, em outras palavras, como diria Freire (1987), tornando o conteúdo palpável, próximo da realidade social de seus educandos.

4.1.3 Silva (2008): educadoras da EJA como modalidade da Educação Básica nas escolas rurais de Caeté (MG)

Na mesma perspectiva de Mazilão-Filho (2011), analisando como sujeito de pesquisa o educador de jovens e adultos do campo, a dissertação de Silva (2008), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, buscou apreender as concepções de leitura de quatro professoras atuantes nas séries iniciais, na modalidade EJA, em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG). A autora buscou evidenciar as práticas de leitura e as expectativas das professoras sobre a escrita e, em particular, sobre a leitura. Estabeleceu relações diretas entre as práticas presentes na escola e o contexto cultural específico no qual estão localizadas as instituições em que essas professoras atuam. A metodologia utilizada enquadra-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, agrupando diferentes estratégias metodológicas, como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

Ao caracterizar o processo de acesso aos dados de pesquisa, Silva (2008) evidencia que as professoras investigadas chegam às escolas por meio de transporte escolar, disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Caeté. O transporte das

professoras é feito diariamente, junto com os estudantes e os funcionários da prefeitura que estão retornando para suas casas ao final do dia. Silva (2008) chama a atenção para o deslocamento cansativo vivenciado pelas professoras que, estando em sua segunda ou terceira jornada de trabalho, tem o cansaço, tanto físico quanto mental, como uma constante. Também, ao discutir a trajetória histórica da EJA no Brasil e, especificamente, no município de Caeté, a autora evidencia que existe, por parte de duas educadoras e de uma coordenadora que foram entrevistadas, uma visão de que o educando do meio rural é menos comprometido com a aprendizagem do que o do meio urbano. Ela chama a atenção para as falas dessas entrevistadas que consideram os jovens e adultos do meio rural como tímidos, carentes e inseguros em relação à sua capacidade de aprendizagem e que esses aspectos tornam o trabalho do professor mais difícil, uma vez que o tempo todo tem que se preocupar com a motivação de seus alunos.

A pesquisadora, apesar de compreender todo o movimento engendrado em torno da Educação do Campo, justifica que sua pesquisa refere-se a educação no meio rural, visto que "[...] os estabelecimentos nos quais atuam as professoras investigadas funcionam em comunidades rurais e os profissionais que nelas atuam não participam de movimentos sociais de luta pela terra e por educação" (SILVA, 2008, p. 66). Nesse aspecto, enfatiza que nenhuma experiência específica de escolarização foi implementada em favor de uma Educação do Campo no município de Caeté e que as escolas seguem as diretrizes da rede de ensino pública do município, independente de sua localização no meio rural.

Silva (2008), na construção de seu arcabouço teórico, preocupa-se em definir os conceitos de letramento, leitura e escrita, de modo a ancorar suas expectativas em relação às concepções apresentadas pelas professoras pesquisadas. As referências usadas são Kleiman (1989; 1993), Batista e Galvão (1999), Kleiman e Moraes (1999), Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), dentre outras.

Os resultados obtidos pela pesquisa apontaram que o trabalho de leitura, realizado pelas professoras, apresentava falta de clareza quanto aos objetivos, pouca diversidade de textos, ausência de planejamento das atividades e inadequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. Silva (2008) constatou, ainda, que o objetivo principal da leitura, perseguido pelas educadoras, era a decodificação e não a perspectiva ampla de aprender a ler para fazer a leitura da realidade. De acordo com a autora, os textos usados pelas professoras são curtos e não demandam outras estratégias

do leitor, a não ser a decodificação de sinais e a reprodução mecânica de informações ou respostas automáticas, sem nenhuma reflexão, nenhum estímulo fornecido pelo texto. Silva (2008) considera necessário ampliar essa concepção das professoras, que veem a leitura como mera decodificação de textos. Ao analisar o contexto de trabalho das professoras pesquisadas, a autora destaca as Reuniões Técnico-Pedagógicas (RTP), espaço onde professoras de EJA de diferentes escolas se encontram para debater aspectos relacionados à EJA. Para elas são momentos importantes que possibilitam trocas de informações ente as professoras: sobre a aprendizagem de seus educandos, sobre materiais didático-pedagógicos, sobre partilhas de dificuldades e de experiências inovadoras, etc. Essas RTP são organizadas em encontros bimestrais e, de acordo com Silva (2008), são avaliadas pelas professoras como espaços importantes de aprendizado sobre o público da EJA e as trocas de informações sobre as turmas de EJA são muito valorizadas por elas. Entretanto, três das quatro professoras pesquisadas consideram necessário uma frequência maior dos encontros, para terem mais orientações para o trabalho.

Essas professoras, que estavam atuando com a EJA nas comunidades rurais de Caeté, não receberam formação específica para essa atuação, nem mesmo uma instrução para fazerem uso do material didático disponibilizado pela prefeitura do município. Diante disso, Silva (2008) constata que as educadoras recorreram à reprodução de atividades comumente usadas no Ensino Fundamental com crianças. As quatro professoras pesquisadas têm uma faixa etária entre 30 e 50 anos, são casadas, ocupam dois cargos na Prefeitura. Três delas residiam na cidade e apenas uma residia na comunidade rural em que atuava. Com relação à formação do grupo investigado, duas professoras têm o Magistério de 1ª a 4ª série; uma é formada em Normal Superior e fez pós-graduação em Psicopedagogia e a quarta professora do grupo estava fazendo o curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, um curso à distância oferecido pela UFOP, em convênio com a Prefeitura Municipal de Caeté.

Em relação à formação continuada, Silva (2008) considera que há uma fragilidade, pois não há uma política do município que garanta esse direito às professoras. Nesse aspecto, a autora evidencia, com base nos relatos das professoras, que há uma necessidade dessa formação, frente aos desafios enfrentados diariamente, e que essas professoras associam a inexistência da formação continuada como política do município ao fato de serem professoras de cargo provisório e atuando na EJA, a qual consideram um “bico”. Outros aspectos que, conforme Silva (2008), são usados pelas

educadoras como possíveis justificativas da inexistência de formação continuada como iniciativa da prefeitura são o fato de alguns professores da EJA buscarem formação por iniciativa própria, como por exemplo, a formação universitária, bem como uma justificativa de ordem financeira, ou seja, os gastos com a formação podem ser um argumento para a não oferta dela. Ainda, de acordo com a autora, a inexistência de formação continuada no município não está em conformidade com o que está garantido na legislação, especificamente a LDB9394/96, que institui a necessidade de formação específica do educador de jovens e adultos, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que trata da necessidade de formação específica do educador do campo. Nessa perspectiva, a autora argumenta que existe o reconhecimento e exigência na Lei de que os sistemas de ensino promovam a formação permanente dos docentes, porém, isso não se encontra efetivado na realidade, revelando que, na prática, o direito de formação contínua dos educadores ainda não está assegurado.

Em relação à atuação das professoras na EJA, Silva (2008) constata que ocorre por opção, como uma oportunidade de trabalho. Constata, também, que ocorre em alguns casos porque não existe a exigência de formação mínima para atuar no Ensino Fundamental regular no município (Curso Superior) e a EJA aparece como alternativa para a docência. Quanto às condições de trabalho, a autora conclui que as professoras estão satisfeitas, pois a Secretaria Municipal de Educação de Caeté, tem investido em infraestrutura, material didático e acesso ao local de trabalho das professoras. Para Silva (2008), a docência na EJA nas comunidades rurais de Caeté é vista como complementação de outros cargos na prefeitura, com docentes que não tem preparo nem experiência para essa modalidade de ensino, não tem domínio nem conhecimento sobre o público da EJA e não participam de cursos de formação. Nessa perspectiva, com base em Nóvoa (2005) e Giovanetti (2005), Silva (2008) conclui pela necessidade de investimento na formação continuada das educadoras investigadas, de maneira que elas possam articular a dimensão prática e a dimensão teoria, articulação necessária para um melhor desempenho de suas atividades com o público da EJA. Outra questão que a autora considera necessário, com base em Arroyo (2006), é de que os educadores sejam estimulados para conhecerem seus educandos, suas trajetórias e histórias de vida.

Em síntese, o estudo de Silva (2008) revela a realidade da EJA formal no meio rural, a qual não se diferencia do diagnóstico das escolas rurais que foi apontado em nesta dissertação. A realidade é de exclusão educacional, traduzida numa ação educativa

que apenas acontece no meio rural, mas sem nenhum vínculo com os saberes e com a cultura local. Quanto às educadoras, não têm uma formação específica para atuação na EJA, a qual é vista por elas como um cargo provisório para complementação da renda obtida em outros cargos na prefeitura. A atuação das educadoras, bem como as diretrizes do município, são meramente uma transposição de atividades desenvolvidas com educandos do Ensino Fundamental, sem levar em conta as especificidades do público da EJA. Além disso, a maioria das educadoras reside na cidade e necessitam do transporte escolar para se deslocarem, o que torna o cotidiano cansativo físico e mentalmente. Silva (2008) também destaca que não há uma preocupação das educadoras em desenvolver um trabalho que estimule a reflexão por parte dos educandos. As atividades de leitura, especificamente, são realizadas de forma repetitiva, mecânica e na perspectiva da decodificação.

Quanto a processos de formação vividos pelas educadoras no exercício da docência em EJA, Silva (2008) destaca as Reuniões Técnico Pedagógicas como sendo momentos ímpares de construção de conhecimento para as educadoras, ainda que tenham pouca frequência de encontros. A autora conclui pela necessidade de uma política de formação continuada para as educadoras, de modo a atender o que a legislação garante, mas que na prática não vem acontecendo.

4.1.4 Souza/UFRN (2008): educadoras de EJA no contexto de luta pela terra no Estado de Sergipe

Outro estudo que aborda a temática formação de educadores do campo é a dissertação de Souza (2008), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada *Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo*. A autora investigou a formação de duas educadoras do campo, inseridas no contexto de luta pela terra, no Assentamento do Golfo, localizado no município de Pacatuba, Estado de Sergipe, buscando por meio da técnica da história de vida, reconstruir as trajetórias escolares e profissionais dessas educadoras, para compreender como elas vieram se constituindo como professoras. Baseada em Tardif (2002), a autora compreende a formação como um processo que se dá ao longo da vida e que, portanto, extrapola as instâncias institucionais e compreende, dentre outros elementos, a formação pela prática, pela vivência, e pelas trocas que se dão nas diversas relações interpessoais

cotidianas. Para ela, os saberes mobilizados pelos professores em seu ofício estão relacionados com sua própria trajetória de vida, à sua personalidade e às aprendizagens da docência.

Ao longo do trabalho, a autora vai apresentando fragmentos das narrativas das professoras que possibilitam a reconstrução de suas histórias de vida e a explicitação de seus processos de formação, enquanto educadoras de jovens e adultos do campo. As duas professoras, que são sujeitos da pesquisa de Souza (2008), são residentes no Assentamento investigado, sendo uma formada no Curso de Magistério e cursando Licenciatura em Pedagogia, por meio do Pronera, e a outra formada também no Curso de Magistério (Pronera) e cursando Licenciatura em História em uma universidade privada.

Souza (2008) aponta que a formação profissional das educadoras teve início na atuação como professoras leigas, sem cursos de qualificação docente. Revela, também, que a história de vida e de formação dessas educadoras está atrelada a luta de suas famílias pela posse da terra e pelo acesso à escolarização. O aprendizado da docência, ou seja, a formação, foi sendo construído por meio de experiências que tiveram com outras professoras, quando de sua trajetória escolar. Também aprenderam a ser professoras na vivência do cotidiano em sala de aula, na medida em que novas situações exigiam novas respostas para se transformarem em ações junto aos educandos jovens e adultos do campo. Souza (2008) destaca que alguns dos aprendizados da vivência dessas educadoras se mostram marcantes e recorrentes em suas narrativas, nas quais demonstram que suas concepções sobre educação também se transformaram a partir da passagem pelo Magistério, o que lhes permitiu refletir sobre suas posturas e opções. Entretanto, a referida autora considera que essa reflexão não reverteu, necessariamente, em mudanças de atitudes e ações.

Nesse aspecto, Souza (2008) argumenta, com base em Freire (1987), que parece haver uma concepção de naturalização por parte das professoras, ou seja, ao se assumirem como “hospedeiras” de determinados conceitos, valores e comportamentos fortemente enraizados na cultura, essas educadoras que já foram “oprimidas” tornam-se “opressoras”, reproduzindo práticas e posturas, por vezes já questionadas. Ao argumentar isso, a autora chama a atenção para o fato de que essas educadoras já internalizaram todo um discurso que considera os sujeitos do campo como atrasados, incultos e não conseguem se desprender dele, reproduzindo práticas e posturas que o próprio MST e o Movimento de luta por uma Educação do campo questionam. Em

relação a isso, constata que a narrativa de uma das educadoras é marcada por suas experiências na cidade, pela naturalização de conceitos, valores e ações vivenciadas nas escolas urbanas, explicitando sua concepção do campo como lugar de atraso e da cidade como lugar de avanço e de possibilidades de acesso a bens materiais.

Outro aspecto destacado por Souza (2008) é o sentimento de isolamento dessas educadoras. Ao revelarem não ter com quem dividir suas angústias, suas vivências e experiências, foi possível identificar suas limitações em realizar momentos e/ou processo de trocas de saberes que, conforme Nóvoa (1995), constitui um espaço rico de formação de professores, pela oportunidade de interações e compartilhamento de experiências.

Entretanto, Souza (2008) enfatiza que parece haver certo comodismo dessas educadoras, visto que a troca de saberes também é possível de ser realizada no diálogo com os próprios educandos. Nesse aspecto, Freire (1987) considera que o diálogo é um instrumento educativo que tem o potencial de formação tanto do educando quanto do educador, já que, ao ensinar, o educador também aprende e o educando, ao aprender, também ensina, de modo que cada um deixa sua marca no lugar e nas pessoas por onde passa, bem como transforma a si mesmo.

Souza (2008) também evidencia uma dimensão contraditória nas narrativas das educadoras, ao postularem a necessidade de saírem do campo para obterem novos conhecimentos e não permanecerem na mesmice. A autora reafirma o comodismo das educadoras, argumentando que falta, por parte delas, uma postura crítica e reflexiva diante do contexto em que vivem e de seus sujeitos e que a realidade parece não desafiá-las no sentido de melhorar suas práticas. São aspectos que revelam a existência de muitos desafios vivenciados pela Educação do Campo na implementação de práticas educativas transformadoras.

Souza (2008) conclui que, sendo o objetivo do Magistério formar um professor militante, engajado na luta pela terra e no estabelecimento de novas relações com ela e com a cultura a ela vinculada – no sentido de problematizar e fazer frente ao projeto neoliberal, que subordina os sujeitos a lógica de mercado –, a construção desse perfil de educador se mostrou insuficiente na narrativa das professoras pesquisadas. Isso se explica porque, as educadoras – mesmo tendo realizado o Curso de Magistério, estarem cursando Licenciatura em História e Pedagogia e uma delas sendo militante dentro do Assentamento onde vive –, não davam conta de desconstruir conceitos e crenças que a fizeram compreender o campo e todos que nele vivem como sendo atrasados. Nesse

sentido, ela argumenta que as experiências e aprendizados que as professoras adquiriram, ao longo de suas histórias de vida, orientam suas concepções sobre o campo, sobre a escola, a educação e o conhecimento. A autora considera, ainda, que é fundamental que as educadoras sejam capazes de refletir criticamente sobre esses condicionantes e que isso exige a reformulação dos cursos de formação das educadoras do campo.

Em síntese, Souza (2008) chama atenção para três aspectos importantes em relação ao educador que atua na EJA. O primeiro é que a docência nessa modalidade não exige formação mínima para a atuação, visto que as educadoras iniciaram nessa função como leigas, ainda que, posteriormente tenham buscado avançar nos estudos. O segundo elemento é que o aprendizado na docência se dá na prática, por meio das inúmeras experiências cotidianas vivenciadas.

O terceiro elemento que a autora destaca é que não basta que o educador seja residente na comunidade onde atua, que tenha formação superior ou esteja cursando, que seja envolvido na luta pela terra, se ele não consegue refletir criticamente sobre suas ações e posturas e continua a reproduzir práticas que, teoricamente, ele mesmo se opõe. Em outras palavras, os dados analisados por Souza (2008) mostram que, a despeito de processos de formação vivenciados no decorrer do exercício profissional, os educadores não têm uma postura crítica e reflexiva em relação a sua atuação, além disso, a concepção de campo ainda aparece como território do atraso em oposição à cidade como lugar do desenvolvimento e do conhecimento.

4.1.5 Lucas/PUC-SP (2009): educadores de EJA no Projeto de educação dos posseiros do Paraná

Também na perspectiva de reconstruir as narrativas de educadoras do campo, foi identificada a tese de Lucas (2009), intitulada *A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de educação dos posseiros do Paraná (PEPO),* defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse estudo, Lucas (2009) buscou reconstruir as narrativas de educadores e educandos participantes do Projeto, de modo a analisar como a formação dos educadores foi eixo para o desenvolvimento curricular no processo de alfabetização dentro do Projeto. Para realização da pesquisa, Lucas (2009) conjugou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo (com entrevistas abertas e

grupo focal). Os sujeitos pesquisados foram educadores e educandos do PEPO. Quanto aos educadores entrevistados, quatro tinham a função específica de monitor/educador, três educadores tinham a função específica de assessoria técnica e dois tinham a função de dirigente. Quanto aos educandos, foram sete os entrevistados, todos posseiros que passaram por processo de alfabetização no PEPO durante o período de 1996 a 2000.

O Projeto de educação dos posseiros do Paraná foi um projeto de educação popular para alfabetização de jovens e adultos (1995-2003), desenvolvido no município do Pinhão, no Paraná, e destinado aos posseiros. O PEPO foi criado numa parceria entre a Associação de Famílias de Trabalhadores Rurais de Pinhão (AFATRUP) e o Instituto Ambiental do Paraná, órgão ligado à Secretaria do Estado de Agricultura. Posteriormente o Projeto ganhou apoio de outros movimentos sociais e também do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Estado de Educação.

Na construção do referencial teórico da pesquisa, a consciência, tomada na perspectiva sócio-histórica, é uma categoria importante para analisar a formação dos educadores, considerada como determinante na práxis social do educador, uma vez que somente ao tomar consciência de si e do mundo, é possível transformar a realidade. Para Lucas (2009), a formação do educador de jovens e adultos deve instigar a capacidade crítica desse educador de produzir e transformar a realidade. Além disso, ela considera que o processo formativo não é neutro, uma vez que está atrelado à vida e à trajetória dos sujeitos.

Em relação ao perfil de formação dos educadores, a autora revela que todos tinham apenas o Ensino Médio Completo, concluído por meio do Projeto de Escolarização do PEPO. No que concerne ao processo formativo desses educadores, Lucas (2009) identifica que ele ocorria por meio de diferentes espaços/tempos pedagógicos: cursos, reuniões, assembleias, trabalho de campo, encontros, seminários, projetos, fóruns, aulas, constituindo-se em uma formação permanente. Em cada um desses espaços/tempos de formação, os educadores eram orientados para os planejamentos das aulas e as estratégias de alfabetização, bem como recebiam sugestões para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas no dia a dia. Esse planejamento era realizado, portanto, em um processo coletivo, onde os educadores podiam discutir sobre as estratégias a serem usadas no currículo do Projeto, bem como dialogar com a equipe pedagógica do mesmo. Além disso, foram estabelecidas parcerias com a Universidade Estadual de Londrina, para o oferecimento de cursos de formação inicial para os monitores/educadores do Projeto. Também eram realizadas reuniões constantes com a

Associação que representava os Posseiros (AFATRUP), para que os educadores do Projeto pudessem manter um diálogo com a realidade social de seus educandos.

A autora evidencia, assim, que a formação dos educadores do PEPO é uma formação ampla que, articulando diversas áreas do conhecimento e movimentos sociais, fortalece o debate em torno da educação dos posseiros. Lucas (2009) aponta, nessa perspectiva, que a formação dos educadores é um eixo fundamental no desenvolvimento do currículo da educação dos posseiros, ou seja, ao vivenciarem espaços de construção coletiva, de formação permanente, de diálogo, de problematização da realidade e participação ativa nos diversos espaços formativos, esses educadores têm mais elementos para colocar em prática um currículo que esteja conectado com a realidade de seus educandos, com estratégias de ensino e aprendizagem significativas para eles.

De acordo com Lucas (2009), a formação permanente dos educadores do PEPO é abordada sob a perspectiva freiriana, para a qual a educação e a formação não é algo dado, mas uma construção humana que, movida pela curiosidade da prática, vai despertando e construindo novos horizontes e possibilidades. Nesse processo formativo, a autora considera que a participação é um elemento fundamental, que possibilita articular o particular com o geral, responder ao dinamismo e às contradições da realidade e orientar a construção necessária para a transformação dessa realidade.

A autora destaca a importância das reuniões dos educadores com os movimentos dos posseiros, como momentos que subsidiam os educadores na discussão de temas relacionados à organização e à luta dos posseiros pela posse da terra. Além disso, Lucas (2009) destaca a importância da formação na perspectiva sistemática e processual, movida pela relação direta com os processos organizativos e políticos.

Nesse aspecto, é possível compreender que Lucas (2009) enfatiza a formação dos educadores do PEPO como um espaço privilegiado de ação-reflexão-ação, de aprendizagens significativas produzidas na ação coletiva com os sujeitos e suas especificidades. A autora destaca, ainda, que o grande desafio da formação de educadores é tornar os processos formativos em espaços de construção e reconstrução curricular por meio da sistematização da própria prática e da apropriação de saberes e conhecimentos. Além disso, finaliza dizendo que currículo e formação são reflexos de uma construção histórica e cultural dos sujeitos.

Em síntese, a tese de Lucas (2008) confirma, mais uma vez, a inexistência de formação específica para atuação na EJA, uma vez que os educadores possuíam apenas Ensino Médio Completo. Entretanto, os educadores estavam em constante formação

contínua, no decorrer das práticas educativas no PEPO. Um dado inovador em relação às outras pesquisas descritas é que os educadores do PEPO são acompanhados constantemente por uma equipe pedagógica do Projeto, por uma equipe da Universidade de Londrina e por representantes do movimento social que representa os posseiros no Paraná.

4.1.6 Moura/UFV (2011): educadores de EJA no Programa Projovem Campo – Saberes da Terra em Minas Gerais

Outro estudo que traz elementos sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo é a dissertação de Moura (2011), defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, cujo propósito foi analisar as representações sociais de educadores do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra de Minas Gerais sobre a Pedagogia da Alternância. Esta tem sido uma proposta educativa muito presente na realidade educacional do campo, na medida em que é uma estratégia que possibilita uma maior proximidade da escola com as vivências, cultura e saberes dos jovens agricultores. A fim de compreender a representação de alternância, a autora realiza uma caracterização do Programa, assim como descreve os princípios e processos de formação dos educadores para atuação no Programa. O percurso metodológico da autora constituiu-se de uma conjugação de estratégias: questionário, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental, inserindo-se na abordagem qualitativa de pesquisa.

Ao traçar o perfil dos 24 educadores que compuseram a amostra da pesquisa, Moura (2011) evidencia que o ingresso no Projovem Campo - Saberes da Terra se deu como uma oportunidade de emprego e complementação de renda e que nenhum deles declarou ter como objetivo abraçar a causa da Educação do Campo. Em relação às experiências profissionais, a autora evidencia que os educadores compõem um grupo bastante heterogêneo, com educadores sem nenhuma experiência e outros com uma relativa trajetória na docência. Um grupo de educadores (10/24) eram iniciantes no magistério, sendo o Projovem Campo sua primeira experiência, sendo que quatro não tinham formação pedagógica (são técnico-agrícolas), quatro eram recém graduados e dois estavam cursando a graduação. Outro grupo de educadores (quatro/24) tinha até cinco anos de docência e outro grupo (dez) tinha mais de cinco anos de exercício profissional.

De acordo com Moura (2011), o Projovem Campo tem, dentre seus objetivos, a formação dos educadores que, no caso de Minas Gerais, teve como ente executor do processo de formação a UFMG, e como parceiros os Movimentos sociais do campo e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, obedecendo ao Projeto Base do programa Projovem Campo - Saberes da Terra. Nessa formação eram articulados encontros e oficinas temáticas para oferecer aos educadores subsídios para compreensão da proposta teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância. Em relação à formação, a autora destaca que os educadores sentiram um relativo distanciamento entre teoria e prática, e um distanciamento temporal entre um encontro e outro, o que dificultava a sistematização das informações. Nessa perspectiva, a autora identificou que a formação específica recebida pelos educadores no Projeto de Formação Estadual é considerada frágil pelos educadores, visto que ainda não tem compreensão acerca da alternância e que não há uma distinção (no momento dos cursos de formação) da didática usada no meio urbano e da didática a ser adotada no meio rural. Frente a falta de (in)formação sobre o trabalho com a Pedagogia da Alternância, a autora identificou que alguns educadores recorreram aos saberes da prática para estruturarem seus trabalhos.

Um dos aspectos destacados pela autora como um dos limites do Programa foi o fato de ele ter se iniciado "[...] sem que os educadores tivessem uma formação inicial sobre as bases teórico-metodológicas que o embasava" (MOURA, 2010, p. 84). Para a autora, os educadores ficaram desestabilizados diante da proposta inovadora do Programa, de articulação do processo de aprendizagem de um tempo na escola e outro na comunidade, na lógica da Pedagogia da Alternância. Além disso, outro aspecto emblemático na implementação do Programa refere-se, segundo Moura (2011), ao fato de os educadores não serem, na sua maioria, vinculados aos movimentos sociais e/ou organizações populares do campo, sem inserção no movimento da Educação do Campo e/ou experiência na Pedagogia da Alternância. Na sua maioria, os educadores foram recrutados do ensino regular urbano. Apesar da não vinculação com a luta do campo, Moura (2011) conclui que os educadores têm se esforçado por realizar práticas educativas que valorizem os jovens do campo e os considerem como protagonistas de sua formação.

Outro limite apontado por Moura (2011) em relação ao Programa e, especificamente, em relação à formação de seus educadores, refere-se ao afastamento dos movimentos sociais do campo no processo de implementação do Programa, em virtude de uma serie de tensionamentos vivenciados na relação com a Secretaria de

Estado de Educação de Minas Gerais. Para a autora, embora o Programa tenha sido gestado no âmbito do MEC, foram os movimentos sociais do campo que forjaram a criação dessa política pública de educação dos jovens do campo. Entretanto, considera que a intercessão entre ações do governo e dos movimentos sociais que estão na gênese desse Programa não se efetivou no Estado, frente à constatação de que os movimentos sociais não se fizeram presentes nos encontros de formação dos educadores. Um dos tensionamentos mencionados pela autora é com relação à seleção dos educadores do Programa: os movimentos sociais queriam educadores ligados à luta pela terra e a SEE/MG selecionou um quadro de educadores que, de maneira geral, não tem experiência com a educação do campo.

De uma maneira geral, o que o trabalho revela é que ainda persiste a improvisação de educadores para atuar nos programas governamentais, como aconteceu historicamente nas diversas campanhas de educação de jovens e adultos implementadas desde a década de 1940. Portanto, esse é um problema recorrente no contexto da EJA e que precisa ser revisto pelos responsáveis, visando o sucesso das políticas públicas existentes. Além disso, as contradições que o Programa investigado apresenta, próprias da relação de forças do sistema capitalista, são indicativos das "[...] limitações de se efetivar, via Estado, uma educação comprometida com as transformações do campo e com o fortalecimento do protagonismo de seus sujeitos sociais" (MOURA, 2011, p. 87).

O estudo revela ainda que a atuação na EJA, no contexto do Programa, ocorre como uma oportunidade de emprego e de complementação de renda, não havendo exigência de formação específica. Quanto à formação oferecida aos educadores no decorrer do Programa, era realizada por meio de encontros e oficinas pedagógicas, avaliada como frágil e dispersa temporalmente, além de apresentar distanciamento entre teoria e prática. Quanto ao exercício da docência, Moura (2011) constata que os educadores não têm conhecimento do público com que atuam e que os saberes adquiridos na prática é que orientam suas ações.

4.1.7 Vasconcelos/UFMG (2011): educadores de EJA de uma escola da rede estadual localizada em um Assentamento em Tumiritinga (MG)

Outro estudo que traz elementos sobre a EJA do campo é a dissertação de Vasconcelos (2011), no trabalho intitulado *Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nele a autora analisou práticas de numeramento no contexto da educação matemática de escolas que atendem as populações campesinas. O material empírico foi coletado a partir de observações de aulas de matemática em uma turma do 2º período da EJA do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Minas Gerais no Assentamento 1º de junho, do MST, localizado no leste de Minas Gerais, na cidade de Tumiritinga. O estudo teve como pressuposto que as práticas de numeramento constituem-se elemento e reflexo das tensões entre os universos dicotômicos do campo e da cidade. Em suas análises, a autora evidenciou que o currículo da EJA apresenta confrontos tanto de discursos quanto de práticas: de um lado, a proposição de um projeto diferenciado baseado na vida do campo e no trabalho com a terra; de outro lado, uma estruturação rígida do sistema regular de ensino, ainda referenciado na cultura urbana.

Outro aspecto destacado como elemento de tensão nas práticas de numeramento na EJA do campo é o confronto entre a perspectiva de uma matemática como conhecimento universal e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local, ou seja, a dificuldade de transposição do conteúdo matemático em um conteúdo a ser aplicado no cotidiano. Um terceiro aspecto evidenciado refere-se às tensões geradas pelo silenciamento imposto pelo contexto escolar às práticas cotidianas dos educandos do campo, ou seja, os conhecimentos prévios dos alunos não estavam sendo levados em consideração na proposição do currículo escolar.

As análises sobre currículo na escola de EJA do assentamento realizadas pela autora evidenciam a dificuldade do educador do campo em administrar as relações de poder em seu trabalho: de um lado, os princípios e propostas da Educação do Campo de contemplar a realidade dos sujeitos do campo; e, de outro, a estrutura escolar e o sistema de ensino, apresentando cobranças e avaliações padronizadas e referenciadas na cultura urbana. Essa dificuldade se deve, também, às vivências desses educadores, ou seja, há uma identificação dos docentes com a proposta pedagógica da escola da cidade, que é sua referência de formação e o território em que se sente mais confortável.

Vasconcelos (2011) também chama a atenção para a necessidade de estabelecer um diálogo entre conhecimentos escolares e práticas cotidianas de produção e de vida

no meio rural – diálogo este essencial para a construção de um projeto de Educação democrática. Além desse diálogo ser condição para construção de um projeto de Educação democrática, é também condição para efetivação dos princípios da Educação do Campo, de valorização dos sujeitos do campo, com seus saberes, culturas e histórias tão peculiares.

De uma maneira geral, o estudo de Vasconcelos (2011) não oferece elementos em relação a processos formativos dos educadores. Entretanto, aborda uma questão recorrente no debate sobre a Educação do Campo: a oposição campo/cidade. De acordo com a autora, essa oposição aparece no currículo da escola investigada, em que as práticas escolares se distanciam da realidade social dos educandos, não levando em consideração seus conhecimentos prévios sobre a matemática aplicada no cotidiano. Além disso, a estrutura rígida do sistema escolar, com suas cobranças burocráticas, avaliações padronizadas e referenciadas na cultura urbana, comprometem a realização de projetos diferenciados que levem em conta a realidade de vida dos educandos. Essas questões precisam ser levadas em consideração nos processos de formação de educadores de EJA do campo, de modo que as práticas educativas possam superar essa oposição, favorecendo uma educação de qualidade e construída com os sujeitos do campo.

Em termos gerais, as pesquisas apresentadas revelam elementos que permitem, minimamente, traçar um perfil dos educadores de jovens e adultos do campo; identificar algumas experiências de EJA no Brasil e, especificamente, em Minas Gerais; identificar iniciativas de formação de educadores de jovens e adultos do campo; etc. Esses elementos são apresentados a seguir, visando problematizar a formação de educadores de jovens e adultos do campo.

4.2 Formação de educadores de jovens e adultos do campo: o que revelam as pesquisas?

A partir do conjunto das pesquisas analisadas, foram identificadas experiências de EJA do campo, que têm como um de seus elementos constitutivos a formação de educadores de jovens e adultos. Essas experiências evidenciam contradições, desafios e possibilidades para a EJA do campo. No Quadro 1 podemos visualizar os principais elementos destacados na descrição das pesquisas identificadas.

Quadro 1 – Caracterização das pesquisas investigadas

AUTOR/ INSTITUIÇÃO/ ANO	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	PARCERIAS IDENTIFICADAS	SUJEITOS DE PESQUISA	ÁREA DE ATUAÇÃO DOS EDUCADORES
SOUZA JUNIOR/UNEB/ 2006	PROJETO DE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA NA BAHIA	UNEB, INCRA E PRONERA	MONITORES/EDUCADORES DO PROJETO	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
MAZILÃO-FILHO/UFSJ/2011	MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO "SIM, EU POSSO" NO CEARÁ	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ E MST	EDUCADOR DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO INVESTIGADO	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
SILVA/UFMG/2008	ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE CAETÉ	MUNICÍPIO DE CAETÉ	EDUCADORAS DAS ESCOLAS RURAIS	EDUCAÇÃO FORMAL
SOUZA/UFRN/2008	ASSENTAMENTO DO GOLFO, NO ESTADO DE SERGIPE	NÃO ESPECIFICA	EDUCADORAS DO ASSENTAMENTO	EDUCAÇÃO FORMAL
LUCAS/PUC-SP/2009	PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS POSSEIROS DO PARANÁ	ASSOCIAÇÃO DE FAMÍLIAS DE TRABALHADORES RURAIS DE PINHÃO (AFATRUP), INSTITUTO AMBIENTAL DO PARANÁ, DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE DE LONDRINA	EDUCADORES DO PROJETO	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
MOURA/UFV/2011	PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA EM MG	UFMG, MST, MEC E SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS	EDUCADORES DO PROGRAMA	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL
VASCONCELOS/UFMG/2011	ESCOLA ESTADUAL LOCALIZADA EM UM ASSENTAMENTO EM TUMIRITINGA/MG	NÃO ESPECIFICA	EDUCADORES DE MATEMÁTICA DA TURMA DO 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) DO ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO FORMAL

Fonte: dados de pesquisa.

A partir do Quadro 1, podemos analisar que a EJA do campo ocorre majoritariamente por meio da educação não formal, ou seja, quatro pesquisas (quatro/sete) analisam situações educativas que se desenvolvem nesse campo da educação. De acordo com Gohn (2006), a educação formal compreende o espaço das escolas, ou seja, das instituições regulamentadas por lei, organizadas segundo diretrizes

nacionais e que garantem certificação. Em contrapartida, a educação não-formal compreende espaços educativos localizados em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos sociais locais por meio de processos interativos intencionais, localizados fora das escolas.

Dessa forma, as pesquisas revelam uma dimensão importante no debate sobre a EJA: onde se realizam os processos educativos dos jovens e adultos do campo? Essa é uma questão importante que nos ajuda a problematizar qual o objetivo da EJA e a qual público ela se destina. Que tipo de educação queremos para os jovens e adultos do campo: uma educação conteudista, burocrática e homogeneizadora ou uma educação que mobilize esses sujeitos para a transformação de sua realidade social? Esses são elementos que merecem uma atenção especial por parte dos pesquisadores que debatem a EJA do campo no Brasil.

Além desse aspecto, foi possível identificar que a educação não-formal, analisada pelas pesquisas, se desenvolve por meio de programas, projetos e métodos de alfabetização de jovens e adultos: Projeto de Educação e Capacitação de jovens e adultos em áreas de Reforma Agrária, na Bahia (SOUZA JUNIOR/UNEB,2006), Método de Alfabetização "Sim, eu posso", no Ceará (MAZILÃO-FILHO/UFSJ 2011), Programa de Educação dos Posseiros do Paraná (LUCAS/PUC-SP, 2009) e Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, em Minas Gerais (MOURA/UFV, 2011). Um elemento importante em relação a essas pesquisas é que elas indicam a existência de parcerias diversas na execução das ações educativas em EJA, as quais podem ser uma alternativa de fortalecimento dessas ações. Essas parcerias não aparecem no caso da educação formal, que são sempre de responsabilidade dos municípios, como revela a pesquisa de Silva/UFMG (2008) ou do Estado, como aparece na pesquisa de Vasconcelos/UFMG (2011).

O Quadro 1 também mostra que as pesquisas foram desenvolvidas em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil, localizados na UFMG (duas/sete), na UFV (uma/sete), na UFSJ (uma/sete), na PUC-SP (uma/sete), na UFRN (uma/sete) e na UNEB (uma/sete). Portanto, a formação de educadores aparece como temática investigada em cinco pesquisas de Programas de Pós-Graduação localizados na região sudeste e em duas pesquisas localizadas na região nordeste do Brasil. No Quadro 2 é possível visualizar a localização geográfica das experiências investigadas.

Quadro 2– Localização geográfica das experiências de EJA do Campo

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	EXPERIÊNCIA INVESTIGADA

MINAS GERAIS	PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA (MOURA, 2011)
MINAS GERAIS	PRÁTICAS DE NUMERAMENTO NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM UM ASSENTAMENTO (VASCONECELOS, 2011)
MINAS GERAIS	EJA NO MEIO RURAL DO MUNICÍPIO DE CAETÉ (SILVA, 2008)
PARANÁ	PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE POSSEIROS (LUCAS, 2009)
CEARÁ	MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO "SIM, EU POSSO" EM UM ASSENTAMENTO (MAZILÃO-FILHO, 2011)
SERGIPE	EJA NO ASSENTAMENTO (SOUZA, 2008)
BAHIA	EJA EM ÁREAS DE REFORMA AGRÁRIA (SOUZAJUNIOR, 2006)

Fonte: dados da pesquisa.

Portanto, das sete experiências descritas, três estão localizadas no Estado de Minas Gerais: o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra (MOURA, 2011), as práticas de numeramento nas aulas de matemática em um assentamento (VASCONCELOS/UFMG, 2011) e a EJA no meio rural do município de Caeté (SILVA/UFMG, 2008). Nessas experiências de EJA do Campo analisadas, foram identificados indícios que reafirmam o que foi mencionado em outros momentos desta dissertação: existem projetos de sociedade e de educação distintos convivendo em um mesmo espaço, resultando em práticas educativas marcadas por contradições intensas.

A dissertação de Moura/UFMG (2011), por exemplo, revela que, embora o Programa Projovem Campo - Saberes da Terra tenha sido uma demanda dos movimentos sociais do campo, ao se efetivar como uma política do MEC, as contradições se tornaram tão fortes que os movimentos sociais se retiraram da representação do Programa no Estado. Isso parece evidenciar que essa política não está em consonância com os princípios que fundamentam a Educação do Campo, visto que esse movimento afirma a centralidade e protagonismo dos movimentos sociais do campo, o que não está acontecendo na prática. Ou, ainda, que o Governo se apropria das demandas dos movimentos sociais do campo para construir políticas que continuam favorecendo os projetos hegemônicos, como parece ser o caso do Pronacampo, analisado na primeira parte desta dissertação.

De modo análogo, as produções de Silva (2008) e Vasconcelos (2011) revelam que ainda há uma oposição entre campo e cidade nas práticas educativas dos jovens e

adultos do campo, o que se expressa no currículo, onde o sistema escolar rígido se sobrepõe ao discurso de uma educação transformadora; também se expressa na visão dicotômica que considera o campo como lugar de atraso e a cidade como espaço de desenvolvimento e prosperidade. O Movimento de Educação do Campo há 15 anos vem lutando pela superação dessa visão e pela construção de práticas que valorizem os sujeitos do campo, com suas histórias e trajetórias peculiares. Entretanto, a dissertação de Silva (2008) parece evidenciar que a superação de concepções e ações dessa natureza ainda se constituem como um grande desafio para os movimentos sociais e seus parceiros na Educação do Campo. O estudo revela, ainda, que a Educação do Campo ainda não se faz presente como política do município investigado, sendo esse também um desafio que se pode apontar como compartilhado em outras realidades.

Este aspecto é corroborado pelo estudo de Silva (2009), quando o autor aponta que muitas das Secretarias Municipais de Educação de Minas Gerais não haviam colocado em prática as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A autora constatou que, além de os municípios mineiros, em grande parte, desconhecerem as Diretrizes, não desenvolviam, à época do estudo, ações educacionais específicas para os sujeitos do meio rural. Dessa forma, a aprovação das Diretrizes é um avanço do ponto de vista legal, mas que traz o desafio da avaliação de como ela está sendo desenvolvida na prática cotidiana das escolas. A sua inserção no cotidiano das práticas educativas do campo é que vai possibilitar ações que respeitem os educandos em suas singularidades. Nessa perspectiva, é fundamental que o educador de jovens e adultos do campo tenha conhecimento das Diretrizes para que possa promover ações que dialoguem com a realidade local desses sujeitos diversos e singulares do campo.

Dando continuidade à distribuição regional das experiências descritas, no Estado do Paraná, identificamos uma experiência de EJA do Campo, realizada por meio de um Projeto de alfabetização dos posseiros (LUCAS, 2009). No Estado de Sergipe, identificamos uma pesquisa realizada com educadores de um Assentamento (SOUZA, 2008). O Estado da Bahia é representado em uma pesquisa (SOUZA JUNIOR, 2006) que aborda um Projeto de EJA em área de Reforma Agrária. Outra experiência educativa de jovens e adultos do campo é o método “Sim, eu posso”, investigado no Ceará, em uma Assentamento (MAZILÃO-FILHO/UFSJ, 2011).

Essas pesquisas revelam a importância do diálogo com os movimentos sociais no processo de formação dos educadores. No geral, esse grupo de pesquisas revelam que a formação acontece paulatinamente, no conjunto das vivências e experiências

somadas pelos educadores. Esse dado confirma as afirmações de Nóvoa (1995) e Garcia (1999) de que a formação é um processo *continuum* e permanente. Entretanto, revela que é preciso que existam espaços sistemáticos de formação de educadores em que, a partir da prática cotidiana, possam se apropriar de saberes e conhecimentos necessários à função docente. Nesse aspecto, a pesquisa de Souza/UFRN (2008) revela a necessidade de reformulação dos cursos de formação de educadores do campo, frente à constatação de que a formação das educadoras pesquisadas não foi suficiente para desconstruir os (pré)conceitos em relação à subordinação do campo à cidade. Assim, este estudo corrobora a ideia de que é preciso cuidado com o tipo de formação a ser oferecida ao educador de jovens e adultos. Além disso, as conclusões da autora parecem corroborar com Nóvoa (1995) quando afirma que as políticas de formação de educadores se preocupam demasiadamente com uma aquisição de informações fragmentárias e voltadas para a prática, sem potencializar a reflexão e o pensamento crítico diante da realidade experienciada, dimensões tão importantes nesse processo.

A partir das sete experiências descritas, compreendemos, ainda, que a EJA do Campo é espaço de sujeitos diversos: posseiros, agricultores familiares, assentados da Reforma agrária, comunidades rurais. A educação do campo é comprometida com a diversidade de sujeitos que vivem no e do campo, com a diversidade de culturas, histórias, com a diversidade de práticas e experiências educativas assumidas e desenvolvidas por eles. Ainda, de acordo com Arroyo (2012), a Educação do Campo é marcada por essa diversidade de sujeitos coletivos, na luta por outro projeto de sociedade e de campo e que é essa diversidade que enriquece o Movimento. Neste aspecto, os jovens e adultos das áreas de Reforma agrária aparecem na maioria das pesquisas (quatro/sete), sinalizando que a maioria das experiências educativas do campo encontra-se nesses espaços.

Outro aspecto identificado nessas experiências é que elas são desenvolvidas por meio de parcerias entre movimentos sociais, governos e universidades. A única experiência que não se enquadra nessa tendência é a descrita por Silva (2008), exatamente por ser uma experiência que se realiza nos moldes da educação regular, municipalizada, ou seja, de responsabilidade do município. Essas parcerias nem sempre se realizam de maneira harmoniosa, mas com contradições que são próprias desse tipo de relação. Esse aspecto pode ser verificado na pesquisa de Moura (2011), ao evidenciar tensões existentes entre a SEE/MG e os movimentos sociais do campo, e na pesquisa de

Mazilão-Filho (2011), ao constatar que a SEE/CE não estava cumprindo sua parte no oferecimento de infraestrutura adequada para o funcionamento do “Sim, eu posso”.

Em relação ao educador de jovens e adultos do campo – objeto deste estudo – as pesquisas revelam, de modo geral, que há grupos diversos de educadores atuando com os jovens e adultos do campo: um grupo constituído por educadores envolvidos em processos de lutas, que tem na própria vivência nos movimentos sua maior aprendizagem. E outro grupo que não sendo vinculado a luta pela terra, tem dificuldades em realizar um trabalho que efetivamente contribua para que os jovens e adultos do campo assumam o papel de protagonistas defendido pelos movimentos sociais que lutam pela Educação do Campo. As pesquisas analisadas também revelam que há educadores que apresentam dificuldade de estabelecerem conexão entre a formação recebida e a vivência cotidiana, talvez porque essa formação não esteja proporcionando a eles o estímulo para reflexão e para a sistematização. Há também os educadores que, a despeito dos processos de formação vivenciados, não conseguem se desvencilhar de suas posturas e concepções antigas e continuam vendo o campo como lugar de atraso e a cidade como única possibilidade de desenvolvimento.

Esses aspectos nos remetem a Nóvoa (2005) quando afirma que a formação de professores não se dá por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas pela capacidade de refletir e agir criticamente sobre a realidade e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Nesse sentido, as pesquisas analisadas revelam que o educador que está inserido no contexto social em que atua, apesar de não ter formação acadêmica específica, cria uma capacidade crítica que os permite agir e refletir sobre essa realidade, sendo essa inserção em conjunto com as experiências nos movimentos sociais, o grande diferencial no seu processo de (auto)formação e atuação. Portanto, a atuação no movimento social é um grande diferencial na formação dos educadores, como aparece nas pesquisas de Souza Junior (2006) e Mazilão-Filho (2011), por exemplo.

Uma dimensão importante a ser considerada na análise das pesquisas é que elas revelam como perspectivas da formação dos educadores a busca deles por solucionar os desafios colocados na prática, por meio de estratégias como diversificação de recursos didáticos, trocas entre professores, reuniões de formação pedagógica, seminários, etc. Essas estratégias de formação que se desenvolvem na prática se alinham na perspectiva da autoformação apontada por Silva et al. (2011), por meio da qual os educadores

mobilizam estratégias e conhecimentos que os ajudem responder as demandas colocadas por sua prática cotidiana.

De modo geral, as pesquisas indicam uma diversidade de tempos/espaços pedagógicos de formação de educadores: no meio acadêmico, na vivência cotidiana, nas reuniões com os movimentos sociais, na ação política dentro do movimento, cursos, palestras, fóruns, etc. Entretanto, um aspecto que se destaca nas pesquisas analisadas é que, em pelo menos cinco delas (SOUZA JUNIOR, 2006; SILVA, 2008; SOUZA, 2008; LUCAS, 2009; MAZILÃO-FILHO, 2011) os educadores que atuam na EJA não tem sequer formação acadêmica mínima para essa atuação, reafirmando o que já foi indicado na revisão de literatura deste estudo quando, a partir de Soares (2010) e Porcaro (2011), constatou-se que a maioria dos educadores de jovens e adultos atuam sem formação mínima para essa modalidade, tendo sua prática pedagógica ancorada as suas próprias vivências escolares e no trabalho com crianças no ensino regular. Nesse aspecto, em todas as pesquisas analisadas, constatou-se que os educadores que atuam na EJA não têm formação específica para tal. Essa situação é histórica e nos remete a posição marginal sofrida pela EJA e pela formação de seus educadores no Brasil.

As pesquisas, de um modo geral, indicam que há a necessidade de investimento tanto numa formação inicial específica para a atuação dos educadores, quanto na formação continuada, de modo a levar os educadores a conhecer a realidade de seus educandos, os aportes teórico-metodológicos dessa modalidade de ensino, etc. Entretanto, vimos que variáveis isoladas não são suficientes no processo de construção dos saberes docentes, ou seja, formação inicial, formação continuada, formação prática, participação nos movimentos sociais, isoladamente não garantem ao educador efetividade na sua prática cotidiana. Dessa forma, é necessário que esses processos sejam conjugados, de maneira a instrumentalizar o educador para o conhecimento de seu público e das ações mais convenientes em cada caso específico.

Em relação à prática docente, a partir do estudo de Silva (2008), podemos evidenciar que a docência na EJA ainda tem uma conotação de “bico”, de algo provisório e de complementação da renda. Esse aspecto também aparece na pesquisa de Moura (2011), quando a autora evidencia que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa não estão vinculados a luta pela Educação do Campo e que ingressaram em um programa de EJA do campo por uma oportunidade de primeiro emprego e de complementação de renda. Uma questão a ser problematizada, em relação a esses resultados, é se a origem desses educadores do meio urbano é uma justificativa

plausível para esse tipo de postura em relação a EJA do campo. Outra consideração a ser feita em relação a esses dados é que esses sentidos e representações atribuídos à EJA não são raridade, mas fazem parte de uma tendência histórica, na qual a EJA e a Educação do Campo estiveram as margens das políticas públicas.

De maneira geral, as pesquisas revelam a importância do educador de EJA ser vinculado ao contexto social em que atua. Dessa forma, ele tem um conhecimento e vivência das práticas cotidianas dos educandos, podendo dialogar com eles mais facilmente, dinamizando o processo de ensino-aprendizagem. É o que revelam as pesquisas de Souza Junior (2006) e Mazilão-Filho (2011), ao identificarem que o monitor/educador que tem um pertencimento/proximidade com as práticas sociais de seus educandos se esforçam e se mobilizam de modo a melhor desempenhar sua função docente.

Outro aspecto importante considerado nos estudos analisados é em relação às condições de trabalho dos educadores da EJA do Campo. As pesquisas de Souza Junior (2006), Souza (2008), Silva (2008) e Mazilão-Filho/UFSJ (2011), revelam que essas condições são precárias, faltando investimento para garantir as condições básicas do trabalho do educador como, por exemplo, material didático (cadernos para os educandos, livros complementares), infraestrutura física (iluminação, espaços para as salas de aula) e remuneração.

Assim, as pesquisas analisadas indicam muito mais desafios do que perspectivas em relação à formação dos educadores de EJA do Campo, sinalizando que essa formação ainda não se constitui como uma política, ou seja, a docência na EJA do Campo é marcada pela ausência de ações de formação inicial e continuada dos educadores. Além disso, indicam a necessidade de reformulação dos cursos esporádicos de formação existentes de modo que potencialize, aos educadores e jovens e adultos do campo, espaços sistemáticos de formação que potencialize a ação-reflexão-ação, tão necessária no fazer docente, como afirma Garcia (1999). Como perspectivas da formação, as pesquisas revelam a participação nos movimentos sociais como um diferencial formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas que fazem mapeamento da produção acadêmica são recentes no Brasil e tem por objetivo analisar o corpo de conhecimentos já produzido sobre uma determinada temática. Esta dissertação se insere nessa perspectiva de conhecer e analisar o conjunto de conhecimentos produzidos sobre a EJA do campo. Além disso, propõe um debate teórico sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo, no intuito de contribuir para o debate nacional em torno dessa temática.

Portanto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo, de maneira a identificar as perspectivas e os desafios dessa formação. Assim, além de um balanço de toda a produção acadêmica sobre a EJA do Campo no Brasil, no período de 2006 a 2011, fizemos uma descrição e análise das produções que investigaram a formação de educadores de EJA do Campo, no sentido de identificar elementos que possibilitassem problematizar essa formação na atualidade.

Desse modo, o primeiro dado que chama a atenção é em relação ao número das produções identificadas. Um número muito pequeno e pouco expressivo em relação ao total das produções de EJA: a EJA do Campo representa menos de 3% do total das pesquisas selecionadas. Portanto, esse é um dos primeiros desafios identificados por essa pesquisa, ou seja, existe a necessidade de mais pesquisas sobre essa temática, de modo a conhecer as diversas práticas educativas de jovens e adultos em curso no Brasil.

Também chamou a atenção o fato de que, na distribuição das temáticas de estudo, as pesquisas que analisam programas, experiências e métodos de EJA tenham aparecido em maior proporção. A formação de educadores aparece como uma temática secundária no conjunto pesquisado. Isso confirma o que a revisão de literatura desta dissertação apontou quando, a partir de Soares (2010), identificou que há uma ausência de formação de educadores da EJA e também carência de estudos sobre essa temática.

Em relação às pesquisas sobre a formação de educadores de EJA do Campo, estas revelam que os educadores não têm formação mínima para atuar na docência, porém, são contratados porque não há outros profissionais qualificados para essa função. Isso confirma que o grande desafio dessas práticas educativas passa pela concepção que ainda se tem da EJA como uma modalidade que não exige formação dos educadores, visto ser uma modalidade temporária e de complementação de renda.

Essa constatação reafirma a importância de criação de cursos de formação específicos para esses educadores do campo, de modo a instrumentalizá-los sobre os conhecimentos necessários para essa área de atuação específica. Porcaro (2011) também verificou essa necessidade de criação de cursos específicos para os educadores da EJA. Portanto, essa é uma questão que precisa ser cobrada dos órgãos competentes, já que a demanda por EJA é cada vez mais crescente.

As pesquisas também revelaram que há uma carência de educadores para a área, o que pode ser devido à desvalorização desse profissional, aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, confirmando a afirmativa de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) *apud* PORCARO (2011), de que ser educador de jovens e adultos não se constitui uma opção para a vida profissional, por não ser uma alternativa sedutora e rentável.

Pelas pesquisas analisadas também constatamos, assim como Porcaro (2011), que os conhecimentos adquiridos na prática cotidiana orientam o trabalho dos educadores, favorecendo práticas educativas inovadoras e mais próximas da realidade social dos educandos. Esse dado indica que os educadores estão desenvolvendo um trabalho que efetivamente dialoga com os princípios da Educação do Campo e da Educação Popular, visto que a realidade social é o ponto de partida da *práxis* educativa.

Entretanto, as pesquisas analisadas também revelaram que alguns educadores se mostram acomodados e realizam um trabalho conteudista e homogeneizador, sem levar em conta as singularidades dos educandos e do meio social no qual se encontram. Esse dado confirma que não há uma concepção unânime da educação do campo por parte dos educadores e, corroborando com Molina (2009), constamos a necessidade de rompimento do modelo tradicional de formação de educadores do campo.

Também, podemos considerar, diante disso, a importância da participação desses educadores em espaços educativos, que favoreçam debates e processos de formação continuada, como os Movimentos Sociais, os Fóruns de EJA, as Reuniões Técnico-Pedagógicas, entre outros espaços que favoreçam um crescimento profissional. É necessário também pensar numa política de formação de educadores de jovens e adultos do campo. Uma política capaz de congregar espaços de formação sistemática e uma formação prática, orientada pela participação e diálogo com os movimentos sociais do campo, os quais são atores centrais no processo de construção da educação de qualidade para os jovens e adultos do campo.

A formação específica e adequada dos profissionais da educação que atuam com a EJA do Campo, bem como sua valorização profissional e garantia de condições de trabalho adequadas, são os primeiros condicionantes para que a diversidade dos sujeitos do campo seja reconhecida e valorizada. Essa tem sido uma das bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo e um direito já garantido na legislação, entretanto, a presente pesquisa revela que, na prática, esse é mais um direito que está sendo negado aos sujeitos do campo, confirmando a tendência histórica de precariedade e desigualdade no campo.

Uma dimensão importante a ser considerada, ainda sobre as pesquisas analisadas, é que elas revelaram a importância dos movimentos sociais na construção da EJA do campo e na formação dos educadores. Os movimentos sociais têm um potencial formativo para todos que dele participam, visto que o diálogo favorece um olhar crítico sobre a realidade. Os movimentos demandam políticas, constroem experiências educativas, mas, às vezes, no tensionamento com as forças do poder capitalista e confronto dos projetos políticos, eles não acompanham as políticas, quando de sua efetivação. Dessa forma, os dados desta pesquisa ajudam a explicitar que o Movimento Social é um protagonista fundamental no processo de construção da educação do campo e fator ímpar na formação dos educadores de jovens e adultos do campo. Por outro lado, deixa uma indagação: até onde vai o protagonismo dos movimentos sociais nas políticas de EJA do campo? Essa questão merece tratamento especial, apontando a necessidade de estudos que busquem investigar a força e o lugar dos movimentos sociais na EJA do campo, especificamente na formação dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2012.

ARROYO, M. G. et al. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. et al. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 dez. 2011.

BATISTA, M. S. X. **Os movimentos sociais cultivando uma Educação Popular do Campo**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.

_____. **A educação popular do campo e a realidade camponesa**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

BOING, L. A.; LÜDKE, M. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base**. Projovem Campo – Saberes da Terra. Brasília, 2009.2009

_____. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. A Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**.** In**:** ARROYO, M. et all. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2006.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, L. J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 187-201. Expressão Popular, 2012. 788 p.

FANCK, C. **Entre a enxada e o lápis**: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profissionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 08 out. 2011

FAZZI, J. L. **Itinerários formativos e curriculares na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: coleção por uma educação do campo, n. 4, 2002.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, set. 2009.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a Educação popular. **Revista trimestral de debate da FASE**, Proposta n. 113, p. 21-27, s/d. Disponível em: <http://www.fase.org.br/v2>. Acesso em: 05 jun. 2012.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n

106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2010.

GATTI, B. A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, p. 57-70.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** avaliação, política pública, educação. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HADDAD, S. (Org.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.140 p. (Série Estado do Conhecimento).

_____. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Ed. Global, 2007.

LENZI, L. H. C.; CORD, D. **Formação de educadores em EJA no campo**: compartilhando saberes. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

LIBÂNEO, J. C. (Org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

MACHADO, M. M. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos:** II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, mar. 2003, p. 89-117. Disponível em: <http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 10 out. 2011.

MENEZES-NETO, A. J. de. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II.** Questões para reflexão. Brasília (DF): MDA/MEC, 2010.

_____. Educação do Campo: cultivando princípios, conceitos e práticas. **Revista Presença Pedagógica**, n. 88, jul./ago. 2009.

MOURA, T. M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72 jul./dez. 2009.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, E. F. de; LOCH, J. M. P.; AGUIAR, R. H. A. **Formação de educadores de educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011.

OLIVEIRA, L. B. de. **Educação no Campo**: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

PAIVA, V. P. **História da Educação Popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALUDO, C. **Da raiz/herança da Educação Popular à Pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo**: um olhar para a trajetória da Educação no MST. Trabalho encomendado pelo GT06 para a 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

PROPOSTA PARA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas. Viçosa, set. 2010.

RIBEIRO, M. Educação do Campo: Embate Entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n. 1, p.459-490, mar. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 jun. 2012.

RIBEIRO, C. D. **Estado do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: um balanço de teses e dissertações (1999-2006). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2009.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Educação do Campo**: Desafios para a formação de professores – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante**: educação, mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste – Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SANTOS, A. dos. (Org.). **Por uma educação do campo:** campo **–** políticas públicas **– educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

SANTOS, L. L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 ago. 2009.

SILVA, F. R. et al. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. 275 p.

SILVA, L. H. **Cenários da Educação no Meio Rural de Minas Gerais**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2009. 123 p.

SILVA, L. H. et al. A Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, p. 49-166, 2011. Disponível em:<http://www.scielo.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2012.

SILVA, M. S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**. Questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/ UNESCO, 2006.

_____. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

_____. O Educador de Jovens e Adultos e sua Formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença**. Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A educação de jovens e adultos**:** momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n. 11, set./out. 1996.

SOARES, M. B. (Org.). **Alfabetização**. Série Estado do conhecimento. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**. Educação e Realidade, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 fev. 2011.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n.72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Ed. Atlas. 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Resumos identificados no Banco de Teses da CAPES

Ismênia de Fátima Vieira. Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. 01/05/2006.
1v. 187p. Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina - Educação.
Orientadora: Maristela Fantin

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso na Aldeia Indígena M'Biguaçu - Tekoá Ynn Moronti Wherá em Biguaçu/SC - que investiga as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Problematizo as vozes das crianças, jovens, adultos e lideranças no sentido de compreender as relações, anseios, os significados atribuídos à escola e o que preconizam para a organização e construção da escola específica, diferenciada, bilingüe e intercultural. A abordagem metodológica de natureza qualitativa apoia-se nas observações, entrevistas, desenhos das crianças, diário de campo, experiência profissional da pesquisadora e nos referenciais teóricos da educação, história e antropologia, para compreender as relações estabelecidas na atualidade entre os Guarani e a escola instituída na aldeia. A discussão inicia-se partindo do olhar histórico sobre os indígenas e a sua educação escolar, dando ênfase à educação escolar indígena em Santa Catarina. Situo a aldeia M'Biguaçu buscando identificar o Jeito Guarani, a história da aldeia e da escola e a sua organização. Por fim, faço referência às vozes Guarani sobre a escola na aldeia. Os resultados apontam para o sentido de que a escola, ocupa lugar de destaque na aldeia. É considerada por seus membros como a segunda casa de reza, que contribui para fortalecer a cultura e as organizações sociais desse grupo. Os dados apontam para as tradições no sentido de potencializar os rituais, cerimônias, artesanato, agricultura, enfim, o Jeito Guarani de conceber a escola. Portanto, são atribuídos à escola dois papéis fundamentais. Um, de desenvolver os conhecimentos da sociedade não-indígena, tais como: leitura e escrita, para empreender suas grandes lutas. O outro, está relacionado com as questões culturais Guarani, quais sejam, os ensinamentos tradicionais, fortalecendo e valorizando a cultura, principalmente para os jovens que estão num processo de desvalorização da mesma, efeito da aculturação a partir do intenso contato com a sociedade não-indígena. Enfim, a escola é admitida como ponto de conexão entre os dois mundos, enfatizando a religião e fortalecendo a luta pela terra para "viver bem", o seu sistema (TEKÓ) e a reprodução do NHANDEREKÓ.

Mauro Roque de Souza Junior. Educação na Reforma Agrária: Uma propostaa extensionista da UNEB para o PRONERA. 01/10/2006.
1v. 149p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE
Orientador (es): MARIA JOSE OLIVEIRA PALMEIRA

Resumo:
Este trabalho visa avaliar a efetividade do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, proposto pela Universidade do Estado da Bahia ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, implantado em Eunápolis e municípios circunvizinhos. De cunho extensionista, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e em consonância com os princípios, a filosofia e os objetivos do Pronera, o Projeto pretendeu efetivar um processo de educação do campo de amplo alcance social, visando, além de proporcionar a permanência dos trabalhadores rurais e seus familiares na área rural, o pleno desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária. No ano de 2003, 20 (vinte) turmas de um curso de Alfabetização foram implantadas em 8 (oito) áreas de assentamento, beneficiando 400 (quatrocentas) pessoas. Entretanto, 4 (quatro) dessas turmas tiveram suas atividades encerradas pelo Movimento de Luta pela Terra, parceiro na execução do Projeto. Foi desenvolvida uma análise teórica-bibliográfica, tendo como objeto principal as propostas do Pronera, como política públicas de educação do campo, e o Projeto elaborado pela UNEB. A análise preliminar foi seguida de uma pesquisa de campo, junto aos monitores

alfabetizadores, cujos objetos de análise foram os métodos empregados e os resultados obtidos com a implantação do curso de Alfabetização nos assentamentos de reforma agrária. Mediante dados analisados, a implantação do Projeto provocou mudanças positivas e significativas nas vidas dos alunos e dos monitores alfabetizadores. Assim, partindo dos dados levantados de que mais de 64% dos alunos foram alfabetizados e mediante estudos e análise realizadas ao longo da investigação, o Projeto pode ser considerado eficaz, uma vez que atingiu os objetivos propostos pelo Pronera.

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO. Educação do Campo: PRONERA, uma política pública em construção. 01/05/2006.
1 v. 211 p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO

Resumo:
O alto índice de analfabetismo nas áreas de assentamento em nosso país levou o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a lutar por uma educação do campo expressa em proposta político-pedagógica própria, desde a década de 1990. No tocante à educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da sua iniciativa, constituiu-se em vários Estados brasileiros o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para alfabetização de adultos e escolarização dos professores que atuam no assentamento. No Ceará este programa tem sido efetivado em parceria com órgãos governamentais e universidades publicas estaduais e federal. Esta investigação teve como objetivo analisar o PRONERA avaliando em que medida representou uma política pública de EJA no campo, com base na experiência do Assentamento Santa Bárbara, no município de Caucaia, Ceará, no período de 1999 a 2005. Os dados empíricos foram colhidos mediante de entrevista, conversas informais e dinâmicas de grupo com professores, alunos e coordenadores da EJA. Realizaram-se também observação em sala de aula e pesquisa bibliográfica e documental sobre o PRONERA. Conforme constatou-se, nas três salas do EJA no assentamento integradas ao PRONERA, desenvolveram-se as aulas com diversas dificuldades, tais como: locais inadequados, insuficiência de materiais pedagógicos, atrasos nos repasses de verbas no programa e até problemas de visão dos alunos mais idosos. Todavia professores e alunos têm perseverado e refletido coletivamente nas salas sobre os problemas do assentamento, chegando-se a debater sobre os projetos de geração de renda, como piscicultura e apicultura. Com o PRONERA, aconteceu significativo avanço do setor de educação no assentamento, expresso na conclusão do Curso de Pedagogia por oito professores que lá residem e trabalham, isto possibilitou a constituição do Núcleo de Educação Infantil, e a ampliação da oferta educacional de 5ª a 8ª séries em regime supletivo. A parceria vivenciada no PRONERA entre o MST e instituições estatais, como: Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA – Ceará), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) significou aprendizado para todos em relação à vivência dos conflitos, delimitação de papéis e funções, e confrontos de saberes sociais e conhecimentos sistematizados. Evidencia-se o PRONERA como uma políticapública em construção, revelando que a relação sociedade civil/Estado instituída nesse processo é fundamental à efetivação da democracia, tanto pela garantia do direito à educação, quanto pela ampliação da esfera pública estatal constituída pela participação dos movimentos sociais na gestão da política.

ALESSANDRO AUGUSTO DE AZEVÊDO. Quando "trabaio é ensinação pra rude" e estudo é bom "pro caba" conseguir emprego melhor: falas, representações e vivências da Educação Popular na Reforma Agrária.. 01/06/2006

1v. 285p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO
Orientador(es): KELMA SOCORRO LOPES DE MATOS

Resumo:
Trabalho que busca analisar e discutir as representações sociais em torno da educação escolar, de jovens e adultos assentados da reforma agrária, da agrovila Santa Luzia, assentamento Modelo, do município de João Câmara – RN. Para isso, recorreu-se a uma pesquisa de caráter qualitativo, com a aplicação de questionários, com testes de associação livre, a realização de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com sujeitos diversos, escolhidos aleatoriamente, além de grupos de discussão, reunindo jovens e adultos (homens e mulheres) da comunidade. Esse processo foi orientado por um roteiro segundo o qual os sujeitos rememoraram seu passado anteriormente à conquista da terra, inclusive seus (frágeis) contatos com a educação escolar nesse período e o cotidiano de trabalho ao lado dos pais para garantir a sobrevivência da família; relembraram o processo de luta, ocupação e conquista da terra, e junto com ela a construção da escola do assentamento; os atuais desafios e dilemas de consolidação da comunidade; e, por fim, que expectativas nutrem em relação à educação escolar para si e para seus filhos. As representações sociais dos assentados acerca da educação escolar se estruturam sobre quaro eixos: a sua memória experiencial, isto é, a rememoração de sua trajetória anterior de exclusão do direito à escola; suas expectativas subjetivas quanto à satisfação de suas necessidades imediatas pela educação escolar; suas expectativas de futuro territorial, ou seja, seus projetos de futuro realizáveis a partir das condições de vida e trabalho gestadas desde sua condição de assentamento da reforma agrária; e suas expectativas de futuro geracional, refletidos nos projetos de futuro que estão associados à continuidade da família através das gerações mais jovens. A partir desses eixos constata-se que os assentados adultos valorizam a educação escolar como mecanismo de progressos materiais e individuais, mas não para si mesmos, dado que se auto-representam negativamente, como "rudes", cujas dificuldades de aprendizagem os limitam em relação a obterem maiores níveis de escolaridade. Projetam nas gerações jovens os sonhos de futuro melhor, a partir da conquista de emprego e renda, conquanto em atividades fora do assentamento. Tal desesperança nas próprias potencialidades do lugar aparece nos relatos como decorrência das suas precárias condições de vida e trabalho, da frágil infra-estrutura produtiva e da animosidade entre as próprias lideranças dos assentados que alimenta divergências políticas e minam a construção de um projeto de desenvolvimento da comunidade.

ROSÂNGELA PAULINO DA SILVA. Jovens e Adultos migrantes do contexto rural e seu interesse pelo saber escolar no espaço urbano. 20/12/2007.

1v. 109 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Educação
Orientador: Luiz Gonzaga Gonçalves

Resumo:
Esta dissertação objetivou compreender de que modo os processos de produção do saber popular, vividos pelos alunos jovens e adultos ao longo de sua infância e adolescência no campo e posteriormente no meio urbano interferem efetivamente em sua aprendizagem escolar. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Ana Azevedo, na

cidade de Campina Grande - Paraíba, no período correspondente entre janeiro a julho de 2007, tendo como entrevistados dez (10) adultos, (4) alunos e (6) alunas das turmas de 1º e 2º ciclos da referida escola. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de áudios-gravação e entrevistas semi-estruturadas. Para investigar a problemática da interferência do saber popular na aprendizagem do aluno jovem adulto, utilizei a abordagem da história de vida tendo como temática as relações com o universo do saber escolar. Na análise dos dados utilizei como técnica a análise de conteúdo. Dentre os autores que deram suporte teórico, destaco as contribuições de Freire (1987, 1992,1996), Assmann (1998,2004) Morin (2001), Gonçalves (2003, 2004), Brandão (2004, 2006). As categorias de análise contemplaram o mundo rural, o trabalho infantil, a versatilidade do trabalhador, sua aprendizagem e motivação. Na análise, constatei que os alunos jovens e adultos são pessoas que tiveram como base de seu aprendizado na infância, o trabalho no campo, o que muitas vezes, os impediu de freqüentar a escola na fase infantil. O trabalho apresenta-se agora, na fase adulta, como uma de suas motivações para o aprendizado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A motivação para estudar nessa etapa da vida reflete o desejo de conquistar melhores condições de sobrevivência no meio urbano. Foi possível constatar que a escola representa para os alunos o resgate de um "tempo perdido", tempo de intensa aprendizagem da vida, quando se encorajaram para migrar, buscar novas oportunidades de trabalho, e conviver com novos grupos. Porém, verifica-se que esse saber construído ao longo de suas vidas ainda permanece pouco reconhecido pelos professores, como oportunidade para ampliar suas conquistas no espaço escolar.

FRANCISCO ANTONIO ALVES RODRIGUES. Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará.. 01/10/2007

1v. 141p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): SÔNIA PEREIRA BARRETO

Resumo:

As dificuldades de acesso à educação dos segmentos sociais menos favorecidos economicamente, sobretudo dos moradores da zona rural brasileira, têm se constituído, historicamente, como fator preponderante para a manutenção do analfabetismo, bem como da ínfima taxa de escolaridade registrada entre essa população, em especial na região Nordeste. Tal situação também reflete a subserviência da população diante de um sistema político caracterizado pela ação autoritária e centralizadora. A presente dissertação analisa as ressonâncias sociais, políticas e culturais do trabalho educacional desenvolvido pelo Instituto Coração de Estudante, através do Programa de Educação em Células Cooperativas, em comunidades rurais nos municípios de Pentecoste e Apuiarés, no estado do Ceará. A pretensão da instituição é possibilitar o acesso à escolaridade básica e ao ensino universitário a jovens e adultos de comunidades rurais que, no caso deste estudo, são as comunidades de Cipó e Canafístula. Pretende, também, desenvolver uma prática educativa politizada, voltada à compreensão da realidade, facultando aos estudantes ferramentas para uma participação mais ativa e qualificada em suas comunidades. Estaria o Instituto atingindo suas metas e os objetivos entre os sujeitos participantes de suas atividades? Em relação ao ingresso de estudantes na universidade, os resultados são inequívocos; mas, quanto à politização pretendida pela instituição, depreende-se que essa sinaliza para práticas ora tradicionais, ora progressistas. As práticas

educativas do Instituto proporcionam aos estudantes espaços de participação, apontando para a elevação dos valores democráticos, da solidariedade e do aprendizado da cidadania.

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM. Trajetória Educacional de Mulheres em Assentamentos de Reforma Agrária na Região Tocantina - MA. 01/08/2007

3v. 126p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Diomar das Graças Motta

Resumo:

A investigação aborda a questão de mulheres camponesas e sua educação em assentamentos da Reforma Agrária na região Tocantina – MA. Realizamos estudo sobre a trajetória das mulheres camponesas em busca de reconhecimento da categoria de mulher trabalhadora rural, enfocando as lutas dos movimentos em prol da educação do campo no Brasil, no Maranhão e na região Tocantina, enfatizando as protagonistas deste processo. Estudo de caráter qualitativo, desenvolvido com o objetivo de estudar como as relações de gênero interferem nas trajetórias educacionais das mulheres camponesas jovens e adultas. Traz contribuições teóricas de Scott, Moscovici, Jodelet, Sá, Silva, Louro, Nobre, nas perspectivas de gênero e de representação social. Foram realizadas entrevistas no período de 2005/2007, fazendo uso do enfoque metodológico da historia oral, através de entrevistas semi-estruturadas. Os relatos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo temático, utilizando-se as categorias gênero e representação social para as interpretações. Relata a importância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA na região Tocantina e sua contribuição para a elevação da escolaridade daquela parcela da população. Aborda as relações vivenciadas pelas mulheres camponesas, a partir das relações de gênero e de suas representações sociais de mulher camponesa e escolarizada. Enfoca aspectos das trajetórias de vida dessas mulheres, onde estão explicitadas e muitas vezes implícitas as dificuldades na busca por escolarização. Enfim o estudo ressalta a influência das relações de gênero na elaboração das representações sociais dadas as suas condições específicas.

SÉRGIO ROBERTO MORAES CORRÊA. Educação Popular do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural na Amazônia: uma leitura a partir da pedagogia do movimento dos atingidos por barragem. 01/07/2007

1v. 375p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Severino Bezerra da Silva

Resumo:

A presente Dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PPGE), vincula a Linha de Pesquisa: Educação e Movimentos Sociais, trás enquanto fenômeno de estudo a Pedagogia do Movimento dos Atingidos por Barragem, focalizando o MAB da Regional Norte (MAB-NORTE), no município de Tucuruí, no estado do Pará, que desenvolve a Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas atingidas pela Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT). Essa pesquisa apresenta como problemática a seguinte questão: “Que noções de educação e desenvolvimento do campo vem sendo produzidas pelo MAB na Amazônia, a partir dos saberes e representações sociais presentes na sua proposta e prática pedagógica? Com isso, essa pesquisa objetivou identificar e analisar

as noções de educação e desenvolvimento do campo na Amazônia expressas por essa pedagogia dos povos atingidos. Para tanto, essa pesquisa assentou-se no marco e no horizonte teórico metodológico do materialismo dialético em diálogo com outros teórico-criticos. Ao situar o entendimento do MAB e da sua práxis político-pedagógica no terreno dos conflitos e contradições, pude identificar uma territorialidade do campo na região Amazônica, não somente dominada pela lógica insustentável, mas, também, uma outra, protagonizada pelos movimentos sociais do campo, no caso em estudo: o MAB, que vem contribuindo quer seja na resistência esse modelo hegemônico, quer seja na construção de alternativas a ele, encontrando na proposta da educação do campo meio para ir construindo uma práxis pedagógica emancipadora, que vem ajudando a traçar os rumos de um modelo de desenvolvimento territorial rural sustentável e solidário.

MÔNICA MACHADO MOTA. "Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000)". 01/10/2007

1v. 106p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus

Resumo:

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe através do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (NEPA/DED/UFS), em 1995 iniciou um processo de implementação de projetos de Educação de Jovens e Adultos em áreas de Reforma Agrária em parceria com os movimentos sociais do campo. O primeiro projeto teve o financiamento do MEC, o segundo foi financiado pelo MTb/FAT e o terceiro projeto pelo INCRA. O objetivo desses projetos era desenvolver estratégias em que os trabalhadores (as) tivessem acesso à escola por meio de currículos específicos voltados para a realidade vivenciada na luta pela terra. Desse modo, esta pesquisa analisou os currículos desenvolvidos nos projetos de EJA de 1995-2000. A pesquisa desenvolvida possibilitou identificar nos projetos que a proposta pedagógica priorizou trabalhar com a problematização da realidade e com temas geradores, e principalmente, envolvendo os sujeitos do processo na construção do currículo da educação do campo. Ao recorrer aos documentos observou-se que a proposta curricular, além de contribuir para a escolarização dos sujeitos do Estado de Sergipe, também foi importante para a construção da proposta pedagógica do PRONERA, especialmente, porque priorizou metodologias que permite, na compreensão dos movimentos sociais e dos educadores, uma construção critica da realidade e na maior aproximação entre a leitura, escrita e a realidade dos sujeitos.

ADRIANE RAQUEL SANTANA DE LIMA. Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia paraense. 01/07/2007

3v. 256p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA

Resumo:

Este trabalho de pesquisa visa contribuir com os estudos educacionais sobre Movimentos Sociais, investigando saberes subjacentes às práticas educativas cotidianas do Assentamento João Batista II, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, na Amazônia Paraense. Analisa-se a produção e a circulação de saberes culturais no cotidiano educativo do Assentamento, e como metodologicamente esses saberes são

trabalhados na perspectiva da Educação Popular. O assentamento pesquisado localiza-se no município de Castanhal - PA, na meso-região do Nordeste paraense. O foco deste estudo é a Educação de Jovens e Adultos, considerada pela sua importância na formação cultural e política dos militantes, mas também foram analisadas práticas educativas no trabalho campesino e nas famílias dos assentados. A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, pois buscou descrever práticas, saberes e movimentos existentes no cotidiano do Movimento, além de ser um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos para produção de dados foram: entrevistas semiestruturadas e etnográficas, observação participante e análise bibliográfica. No Assentamento João Batista II, a prática educativa de formação humana, cultural e política dos assentados é desenvolvida na escola, no trabalho e na família, e baseiase nos princípios políticos e filosóficos da Pedagogia do MST. Essa Pedagogia, por sua vez, inspira-se na Educação Popular e na Pedagogia Socialista e possui vinculações com o Movimento de Educação do Campo. Constatou-se que a prática educativa presente na escola apresenta avanços, inovações e uma equipe de educadores compromissados em construir uma educação crítica de qualidade para uma sociedade democrática; entretanto, algumas contradições de ordem metodológica, curricular e política foram evidenciadas na pesquisa. Este estudo também construiu uma cartografia dos saberes do cotidiano social do Assentamento, relacionados ao trabalho na terra e à vida no campo dos assentados.

ANA PAULA VANSUITA. Educação de Jovens e Adultos Do Campo: um estudo sobre o Pronera em Santa Catarina. 01/08/2007

1v. 109p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): SONIA APARECIDA BRANCO BELTRAME

Resumo:

O estudo investiga o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido em Santa Catarina, numa parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização (INCRA). Os eixos fundamentais de análise privilegiam a compreensão do Programa no âmbito da proposta de políticas públicas nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que vivem e trabalham no campo. As questões levantadas direcionam as análises para a educação do campo nos seus aspectos históricos e políticos, evidenciando as propostas educacionais identificadas como ruralismo pedagógico desenvolvido a partir da década de 1950, bem como as iniciativas do poder público para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo na atualidade. A pesquisa desenvolvida junto aos sujeitos envolvidos no PRONERA chama atenção para a necessidade de se construir políticas públicas comprometidas com o avanço da educação dos povos do campo, que apresentem propostas para além de programas, ou seja, que se consolide uma educação de jovens e adultos a qual viabilize um conhecimento contínuo e sólido em qualquer etapa da vida desses trabalhadores e trabalhadoras.

GIANE MARIA DA SILVA. Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural. 01/09/2008

1v. 287p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARILDES MARINHO

Resumo:

Esta pesquisa teve como objetivo a apreensão das concepções de leitura de quatro professoras que atuam nas séries iniciais, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O estudo fundamentou-se nas práticas escolares de leitura e nas expectativas e representações das professoras sobre a escrita, em particular, sobre a leitura, na tentativa de estabelecer relações entre as práticas presentes na escola e o contexto cultural específico no qual estão localizadas essas instituições escolares. Inicialmente, é feita uma descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, assim como são expostas as motivações para a seleção desse material e como se dava o acesso a ele. A partir da análise das concepções de leitura dessas professoras, foram consideradas as condições de trabalho e a formação das mesmas. É apresentada, também, uma caracterização das profissionais, na tentativa de compreender quem são elas e como chegaram à Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que a investigação foi realizada numa abordagem qualitativa, agrupando diferentes estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o trabalho de leitura, realizado pelas professoras, apresentava diversas lacunas, por exemplo, falta de clareza nos objetivos, pouca diversidade de textos, não planejamento das atividades e inadequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. Pelo estudo, constatou-se que o objetivo principal da leitura, perseguido pelas professoras, era a decodificação. Por fim, após a análise dos resultados, tornou-se evidente a necessidade de se propor um programa de formação continuada de qualidade, que atenda às demandas e aos interesses das professoras que participaram da pesquisa.

FABÍOLA ANDRADE PEREIRA. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Cidadania no Campo: um olhar sobre o PRONERA no Norte do Tocantis.. 01/03/2008

1v. 113p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Severino Bezerra da Silva

Resumo:

A investigação busca compreender a questão da Educação de Pessoas Jovens e Adultas enquanto direito de cidadania no campo. Assim, a problemática que conduziu a elaboração consistiu na busca pelo entendimento sobre os significados de cidadania que vem conduzindo as práticas e reflexões diárias dos assentados, tendo em vista que, estas percepções mediatizam as condutas cotidianas destes sujeitos. Com base no estudo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e de seu sub-projeto no Tocantins " Educação do campo: a riqueza de sua Produção," bem como na análise das entrevistas realizadas com os assentados no Programa de Assentamento (P.A) Santa Cruz II, na Região do Bico do Papagaio destaca-se os significados dessa experiências no que se refere há uma reconceituação do "rural" como "campo", emergindo elementos fundamentais do processo de constituição da cidadania nesta região. Nesse sentido o estudo da literatura atual sobre essa problemática tem reforçado a importância dos movimentos sociais no campo, de suas proposições, a exemplo do PRONERA e, principalmente, das políticas para Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) enquanto direito de cidadania no campo.

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS. Entre a roça e a Cidade: identidades, discursos e saberes na escola. 01/06/2008

1v. 284p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): DINÉA MARIA SOBRAL MUNIZ

Resumo:

Este resumo resulta da análise das práticas discursivas de alunos e alunas da roça que estudam na cidade, construídas na produção de identidades e saberes desvelados em suas histórias de vida. É um texto híbrido em sua constituição, uma que as narrativas misturam-se às teorias em uma tentativa de imbricamento dialógico na produção identitária desta tese. As identidades são concebidas, neste trabalho, como fragmentadas, contraditórias e em fluxo; assim a pesquisa é pensada como um dispositivo a perceber esse movimento, a fluidez, as hibridizações que constituem o cotidiano dos atores e atrizes sociais deste estudo. Por isso, chega o tempo em que a construção shakesperiana "ser ou não ser" muda completamente de perspectiva; trata-se hoje de refletir sobre o "ser o não ser", no campo específico da educação, não mais como dualidades, mas sim nas ações imbricadas nos processos formativos, naqueles que constituem a cada dia novas identidades. O estudo se desenvolveu atrás do cruzamento de princípios da etnografia, da fenomenologia, da hermenêutica e da análise do discurso afim de perceber como o s alunos e alunas da roça, estudantes da cidade, constroem através das suas histórias de vida, as representações de suas identidades e de seus saberes e como as práticas discursivas escolares intervêm nesta produção. A pesquisa foi realizada com as histórias de vida de sete alunos e alunas da roça que estudam no Programa de Jovens e Adultos (EJA), no Colégio Estadual de Serrolândia, no município de Serrolândia, situado no Piemonte da Chapada Diamantina, interior da Bahia. Além disso, utilizei a observação participante, em sala de aula e entrevistas com os respectivos professores e professoras desses sujeitos. Com este estudo, percebi que os alunos e alunas da roça marcam sua passagem pela escola da cidade ressignificando suas tradições em um movimento de "traduzir", suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento dever feito por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, alterando o outro e si próprio e, assim, construindo novas identidades rurais.

KELLY PEREIRA DE SOUZA. Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo. 01/03/2008.

1v. 161p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): IRENE ALVES DE PAIVA

Resumo:

Este trabalho resultou do reencontro entre mim e duas professoras com as quais já havia trabalhado, orientando-as pedagogicamente, durante a execução do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe (PAJA/PRONERA), entre 2002 e 2003. A questão que motivou a pesquisa esteve alicerçada no princípio fundamental que orientou a realização dos cursos de formação e capacitação de professores e professoras no PAJA: conhecer a realidade e as necessidades dos mesmos, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum. Tomando como referencial o fato de que a formação das professoras não está restrita à qualificação acadêmica, ou seja, de que esta compõe uma parte da formação, que por sua vez é resultante da trajetória pessoal de cada uma, dialeticamente individual e coletiva, o acesso à realidade e às necessidades das professoras foi realizado por meio do conhecimento da "história de vida" das mesmas, especialmente de suas trajetórias escolares e profissionais. Estas, inevitavelmente, remeteram-se ao contexto social e cultural do campo, que pôde ser conhecido ainda mais de perto com a convivência junto às professoras durante vinte e sete dias em que permaneci no assentamento Golfo, localizado no município de Pacatuba/SE. A aproximação à vida das professoras através de suas narrativas e da convivência cotidiana demonstrou o quanto a Ciência ainda se encontra distante do dia-a-dia dos

camponeses e camponesas, se apresentando por vezes como um produto acabado. De maneira que o diálogo entre essas duas esferas e a expectativa da transformação das condições sociais e culturais no/do campo, com a contribuição da educação, na qual o professor e a professora têm papel essencial, ainda permanecem como um desafio.

LUCIA CÉLIA F. DA S. PERIUS. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – A Gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul – 1998/2001. 01/04/2008

1v. 113p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): REGINA TEREZA CESTARI DE OLIVEIRA

Resumo:

O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (Pronera) voltado para a educação de trabalhadores rurais, criado em 1998, com o objetivo de elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos incluídos em projetos de assentamentos de reforma Agrária, tem na parceria o princípio e a base para o seu desenvolvimento, sendo seu objetivo principal superar os altos índices de analfabetismo entre os assentados e elevar sua escolaridade. Este estudo realizado na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), visa analisar os alcances da forma de gestão estabelecida pelo Pronera em Mato Grosso do Sul, no período de 1998 a 2001, para trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos das áreas de assentamento de reforma agrária, no âmbito do Projeto: "Universidade Cidadã: uma Parceria na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos de Mato Grosso do Sul" (1999-2001), parceria entre INCRA, UFMS/FAPEC e Movimentos Sociais. A investigação baseia-se, fundamentalmente, em fontes primárias, utilizando-se os seguintes documentos: manuais de operações do Programa; convênio; projeto; relatórios parciais, semestrais e finais; cartas; ofícios e memorandos, além de entrevistas com pessoas que fizeram parte do Conselho das instituições parceiras com o objetivo de confrontar as diferentes fontes consultadas. Os resultados apontam que o Pronera é um programa de educação importante no meio rural, por estar contribuindo com a universalização do direito à educação de jovens e adultos, reconhecido por todos os parceiros, pela sua especificidade de trabalho com a população dos assentamentos. Porém, as atribuições diferenciadas e pré-determinadas dos parceiros, dificuldades de financiamento e a gestão dos parcos recursos do projeto não evidenciam a efetivação do modelo de gestão proposto pelo Programa.

EUNICE MACIEL SOEIRO. Possibilidades para práticas pedagógicas nas escolas campesinas do Jaú: estruturas dialógicas para uma educação ambiental. 01/09/2009

1v. 187p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): JORGE GREGÓRIO DA SILVA

Resumo:

O presente trabalho trata da Educação Ambiental, numa perspectiva transversal e libertadora, para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos das Escolas Campesinas do Jaú. É um estudo construído com fundamento da epistemologia histórico-crítico que objetiva compreender a direção geral em que se desenvolve a Educação Ambiental, em especial no local pesquisado. A escolha da abordagem histórico-crítica prende-se ao fato de ser uma epistemologia que contribui para a construção de uma proposta pedagógica preocupada com a compreensão do real para

sua transformação a partir do ponto de vista dos educandos (trabalhadores), baseada na experiência de suas lutas anteriores e nas atuais. No que se refere à compreensão das relações existentes entre a política internacional, nacional e local de proteção ambiental, essa abordagem contribui, fundamentalmente, com a possibilidade de perceber as partes da realidade que se relacionam intrinsecamente com o todo. A abordagem histórico-crítica ajudou a compreender que a Filosofia da Ciência funciona como o exercício da crítica à organização da perspectiva de EA desenvolvida na modalidade de Jovens e Adultos das Escolas do "PNJ", possibilitando a postulação de possibilidades para elas. Por isso, o estudo foi baseado numa pesquisa bibliográfica e de campo. O levantamento bibliográfico apontou para uma "nova" perspectiva de se trabalhar a Educação Ambiental na EJA das escolas em questão, fundada nas categorias de Paulo Freire: ontologia, gnosiologia, ética, estética e o inédito-viável. A pesquisa de campo se constituiu de entrevistas e produção de relatórios. Participaram das entrevistas 15 sujeitos, sendo: 9 alunos, 3 professores, 2 secretários municipais e 1 representante de Organização Não- governamental. A pesquisa de campo procurou conhecer as particularidades relativas à EA, o processo ensino-aprendizagem dos educandos, atuação de segmentos governamental e não-governamental nas escolas e as dificuldades de professores e alunos. Os resultados obtidos pela pesquisa retrataram que o local onde se situam as escolas, o Parque Nacional do Jaú, predomina o controle, a vigilância e a disciplina imposta aos moradores e o descaso do poder público em relação aos alunos e professores dessas escolas. Alunos trabalhadores que vivem em processo de estagnação. A Educação Ambiental faz parte do discurso do responsável do Plano de Manejo, dos Secretários, dos professores, mas não dos alunos dessas escolas, que não a conhecem.

KARIN ADRIANE HUGO LUCAS. A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO). 01/12/2009.

1v. 216p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)

Orientador(es): Branca Jurema Ponce

Resumo:

Por meio da memória do Projeto de educação de Posseiros do araná - PEPO (Brasil), buscou-se mostrar como o processo de formação dos educadores foi eixo para o desenvolvimento curricular da alfabetização dos posseiros. Para tanto, foram entrevistados os educadores e os educandos, que pelas suas memórias narraram sua experiência educativa. A sistematização, nesta pesquisa, foi concebida como instrumento teórico-metodológico. Instrumento este que possibilitou a participação dos entrevistados na análise dos dados e a própria definição do eixo de pesquisa. Este trabalho fundamentou-se, em especial: para a conceituação de memória, e Bosi (1994-2003) e Benjamin (1987,1992); para os estudos relacionados à sistematização Jara (1996), Falkmbach (1995,2001) e Souza (1997, 2001); para reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos, em Haddad (1994, 2000), Freire (1982, 1996, 1997, 2000, 2006) e Arroyo (2000, 2002, 2005, 2006). Mostrou-se como, na implantação das políticas de Educação de Jovens e Adultos, a formação dos educadores constitui-se no eixo para construção curricular como pressuposto a participação dos envolvidos: educadores e educandos.

PRISCILA DA CUNHA BASTOS. Entre o quilombo e a cidade: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. 01/05/2009

1v. 102p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Paulo Cesar Rodrigues Carrano

Resumo:
Práticas Sociais e Educativas e Educação de Jovens e Adultos. O estudo em questão reflete sobre a trajetória de jovens mulheres negras quilombolas considerando os percursos de escolarização e trabalho de forma a oferecer elementos à compreensão das dimensões da vida das jovens rurais hoje frente à intensificação dos intercâmbios materiais e simbólicos entre cidade e campo. O dilema que tem acompanhado a vida de muitas dessas jovens se constrói a partir da escolha profissional, pois isto implica na decisão de ficar ou sair de sua rede de relação/ obrigação familiar. Esta escolha torna-se um fator relevante na construção de seus projetos de vida, uma vez que a ida para a cidade amplia suas redes de relações e traça novas possibilidades de inserção social. Observou-se que o movimento fluído e não definitivo de ir e vir das jovens pesquisadas entre a comunidade de origem e as cidades próximas é pautado pela precariedade e provisoriedade das condições de vida e trabalho na cidade e pelos recursos materiais e simbólicos que herdam e não se apresentam como suficientes para garantir uma entrada no mundo urbano compatível com o nível de escolarização que possuem. Utilizando categorias como projeto e campo de possibilidades, de Gilberto Velho, buscou-se compreender os processos de identização (Melucci e Martuccelli) e individuação em que as jovens estão inseridas nos seus percursos entre o quilombo e a cidade. O trabalho se baseia em observações e narrativas orais de três jovens moradoras do Quilombo São José da Serra, localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro. Suas dúvidas e conflitos nos permitem refletir sobre a relação entre tradição, território, processos de individuação e constituição da autonomia. A premissa de que a heterogeneidade das condições de vida e trabalho dos jovens que moram no campo configura formas de viver diferenciadas, constituindo experiências e identidades coletivas distintas, orienta as análises contidas neste estudo. A pesquisa inventariou marcos de suas trajetórias biográficas tentando perceber os projetos de vida que as jovens conformam e as relações entre mobilidade espacial e os processos de identização e individuação.

LUCIA HELENA CORRÊA LENZI. "Eu não desisti!": os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo. 01/07/2010

1v. 293p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): João Wanderley Geraldi; SILVIA ZANATTA DA ROS

Resumo:
Este estudo tem como objetivo analisar os sentidos que estudantes adultos do Campo atribuem às relações que se processam entre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, e a sua permanência nessa modalidade de ensino. Os sujeitos da pesquisa são sete adultos, seis assentados(as) em áreas da Reforma Agrária e uma acampada, no estado de Santa Catarina vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, matriculados em três diferentes turmas de um projeto de alfabetização de adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA/INCRA. A perspectiva teórico-metodológica que embasa a pesquisa centra-se nos pressupostos de Bakhtin e seu Círculo. Sob esse aporte foram articulados a Educação de Jovens e Adultos - EJA, MST e Educação do Campo, referenciais relevantes à compreensão analítica requerida pelos dados. Fotografias, tomadas pelos sujeitos da pesquisa, e entrevistas, geradas no processo de discussão ao longo de 2006 e 2007, sintetizaram o percurso de geração dos dados numa

composição fotográfica constituída na forma de Cartema. Na pesquisa, as fotografias cartemizadas foram compreendidas como enunciado fotografico, pois assinalam escolhas que trazem em sua produção refrações de um dado contexto, tanto de quem as produziu quanto de quem as interpretou. Assim, para proceder à análise dialógica, considerei os discursos desses adultos do Campo na condição de enunciados, os quais, indissociáveis da sua materialidade constitutiva, trouxeram marcas dos tempos e das temporalidades dialógicas (BAKHTIN, 2000) na sua produção enunciativa, configurando, em especial, o sentido que esses adultos do Campo atribuíram à própria escolarização. Na análise do Cartema estreitaram-se pontes com o vivido que focaram: nas Pelejas - pelo presente, o passado - as conquistas já efetivadas; nas Travessias - o presente pelo presente - um vivido onde o que se quer conquistar se tornará possível sustentado num coletivo; nas Iluminuras - pelo presente, o futuro - a memória de futuro como vir a ser que indicia os sentidos atribuídos à escolarização de EJA no Campo. Essa relação temporal deu visibilidade à produção de efeitos de sentido atribuídos à escolarização que se reveste em permanência, nessa modalidade de ensino, quando sustentada e alavancada por conhecimentos gestados num vivido inconcluso que não se pauta em garantias individuais de acesso à escolarização, mas se reconhece como um percurso dialogicamente marcado no qual o que se quer é construído coletivamente.

ROBSON AMARAL DA SILVA. Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as rurais do MST. 01/02/2010

1v. 212p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Luiz Gonçalves Junior

Resumo:

Frente à intensificação do mercado concorrencial capitalista, com a desregulamentação econômica em nível internacional, as empresas voltam seus investimentos para regiões e setores de maior liquidez e em busca de maiores taxas de lucro. Nesta direção, seguindo a lógica da acumulação flexível, bens e serviços culturais revelam-se como mercadorias de superfluidade, assegurando assim, uma rápida valorização do capital. Não é por acaso, portanto, que aumenta a oferta e o consumo de bens culturais ligados ao campo do lazer. Na contramão dessa tendência estão os/as integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) buscando alternativas de construção de uma contra-hegemonia capaz de edificar um novo projeto societário, anseios transformadores que passam pelo campo do lazer e da educação. Diante disto o trabalho ora apresentado buscou, através da pesquisa qualitativa com inspiração na fenomenologia existencial, compreender o significado atribuído ao lazer na percepção de integrantes do MST e descrever os processos educativos que permeiam essa prática social em áreas de reforma agrária encampadas pelo Movimento no município e região de Ribeirão Preto. Houve a realização de uma revisão de literatura que contemplou temáticas relacionadas ao estudo, como práticas sociais, processos educativos, lazer, educação, questão agrária e MST que se constituíram enquanto bases teórico-conceituais para o estudo. Após cuidadosa inserção, e um período de convivência conhecendo e sendo reconhecido por homens, mulheres, crianças, jovens, adultos/as e idosos/as integrantes do desse movimento social, os acontecimentos foram registrados em Diários de Campo, totalizando um número de quatorze. A análise dos Diários construídos ao longo do estudo passou pelas fases de análise ideográfica (identificação das unidades de significado) e

nomotética (construção das categorias temáticas e organização na Matriz Nomotética) e construção dos resultados. A construção dos resultados se baseou diretamente nos dados organizados na Matriz Nomotética que revelou as seguintes categorias: A) O lazer como instrumento de luta; B) Apropriação desigual do lazer pelo gênero feminino; C) Formação humana no dia-a-dia do MST: organização, cuidados ambientais, solidariedade, coletividade, partilha e resistência. O estudo aponta para a compreensão de que as atividades de lazer podem e devem proporcionar o (re)conhecimento das responsabilidades sociais, o auto-reconhecimento, (re)conhecimento do outro, através do caráter socializador dessas experiências, despertando para a promoção do sentimento de solidariedade e para a riqueza das possibilidades de se viver experiências no plano cultural ligadas ao contexto dos/as trabalhadores/as rurais do MST. Manifestações que se expressam nas artes, nos esportes, na militância política, na vida social mais ampla. O caráter revolucionário de uma práxis no campo do lazer está condicionado à sua acuidade em apreender as determinações, ou mediações, de ordem econômica, política, cultural e histórica, da sociabilidade tecida sob os auspícios do capital mundializado, com suas forças e contradições, e ao mesmo tempo, vislumbrar os indícios de onde se aglutinam os interesses e as forças, as debilidades e os limites da classe trabalhadora.

JOAQUIM GONÇALVES DA COSTA. O processo educativo no Projeto Saberes da Terra do território Cantuquiriguaçu: limites e possibilidades. 01/01/2010

2v. 233p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Acacia Zeneida Kuenzer

Resumo:

A presente dissertação analisa o Projeto Saberes da Terra executado no Território Cantuquiriguaçu, no Estado do Paraná, tendo como objetivo central compreender como aconteceu a integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento técnico na qualificação profissional e social dos sujeitos trabalhadores, camponeses, agricultores familiares, bemcomo apontar, a partir desse processo educativo, limites e possibilidades. O referido projeto foi implementado com 13 turmas em 11 municípios do Território citado e se inscreve na perspectiva da Educação do Campo que, a partir dessa proposta, propõe escolarizar e qualificar profissional e socialmente, jovens e adultos camponeses partindo da materialidade do mundo do trabalho desses sujeitos, considerando como eixo articulador de todo o processo educativo, a vida de trabalho na Agricultura Familiar e a questão da Sustentabilidade. A Educação do Campo nascida das lutas sociais forjadas pelos Movimentos Sociais Populares do campo ocupa espaço nas formulações de políticas públicas, nas estruturas administrativas e nos marcos legais da educação nacional. Desse modo, a materialização desse processo traz em si muitos limites, mas, de modo geral, apresenta muitas possibilidades aos sujeitos camponeses, historicamente colocados à margem do processo de educação, do acesso à terra e demais direitos considerados essenciais para a efetivação de uma vida digna enquanto ser humano. Do ponto de vista teórico-metodológico buscou-se fazer uma análise (partindo do geral para o particular, considerando a relação entre totalidade e particularidade (mediações) as contradições materiais do sistema agro hoje, entre as formas organizativas de produção, agronegócio e campesinato, onde foi possível observar que, muitos limites impostos aos camponeses estão engendrados na própria materialidade do modelo de desenvolvimento do campo. A reflexão acerca da Educação do Campo acontece, justamente, como uma necessidade de pensar, alternativas para a superação desse modelo de desenvolvimento. A construção do conhecimento aqui sistematizado, portanto, é resultado de investigação de campo

através de entrevistas com os sujeitos educativos que participaram do processo nos diferentes tempos e espaços pedagógicos efetivados durante o processo de formação, que se apresentam como uma possibilidade de integração entre o conhecimento teórico e o conhecimento técnico, a partir do trabalho como possibilidade explicativa, os projetos de vida e de produção desses sujeitos e de intervenção na transformação da realidade. O processo educativo foi uma mediação para mudança na práxis desses sujeitos egressos, compondo uma nova relação homem-sociedade-natureza e suas imbricações materiais alcançando, inclusive, um dos objetivos do curso, que é pensar a questão da sustentabilidade de modo geral.

EDILEUZA CUSTÓDIO RODRIGUES DE MEDEIROS. Registros da atuação do Movimento dos Atingidos por Barragens ou Reassentamento de Acauâ: a alfabetização de jovens e adultos. 01/08/2010

1v. 315p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DONINHA DE ALMEIDA

Resumo:

O trabalho circunscreve-se na problemática da subescolarização da população excluída da educação no tempo regular, contribuindo para a produção do conhecimento sobre práticas educativas desenvolvidas na EJA. Focaliza a proposta pedagógica e a experiência com a alfabetização de jovens e adultos no contexto da mobilização de populações afetadas pela construção de barragens. Retrata a mobilização internacional, nacional e estadual contra a construção de grandes barragens e o surgimento do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), destacando seu projeto geral de educação e registrando a sua atuação na educação, particularmente na alfabetização de jovens e adultos. Teórico-metodologicamente, são consideradas duas categorias interligadas: a totalidade histórica, essencialmente teórica, e a prática na educação de jovens e adultos. Com base na totalidade, esboça uma explicação contextualizada da situação dos atingidos e, respeitando a segunda categoria, que faz parte da primeira, situa a alfabetização como um dos aspectos básicos do processo de formação do homem omnilateral. O estudo aborda o contexto amplo das barragens no mundo, situando os efeitos socioambientais decorrentes da construção de barragens no Brasil, na Região Nordeste e na Paraíba e sublinhando consequências da construção da Barragem de Acauã nos municípios paraibanos de Aroeiras, Itatuba e Natuba. Apresenta o contexto particular da população afetada por Acauã, resumindo uma visão panorâmica dos municípios paraibanos envolvidos e apreendendo as condições de realocação da população. Aprecia o projeto educativo e a proposta de alfabetização do MAB-Nacional, operacionalizada pelo MAB-Paraíba nos reassentamentos localizados no entorno de Acauã. Assevera que, para além das políticas públicas que incluem o financiamento, a viabilidade da resolução do problema do analfabetismo pode ser completada pela via de ações pedagógicas atreladas às especificidades e necessidades imediatas da população a que se destinam, respeitando ações conectadas por meio de um projeto de educação, amplo e contextualizado. Avalia o projeto de alfabetização de jovens e adultos desenvolvido no espaço delimitado pelo MAB-Paraíba, como exemplo de uma ação pedagógica contextualizada. Por fim, recomenda aos pesquisadores e educadores em geral, comprometidos com essa perspectiva de trabalho, que atentem à forma de articular as discussões e a participação, para que as expectativas e necessidades dessas comunidades sejam contempladas, em projetos pedagógicos e espaços fundados no debate, no diálogo e na reflexão coletiva.

RENATA MARIA LUNA ROLIM. Educação de Jovens e Adultos no campo: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 01/01/2010

1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): ELIANE DAYSE PONTES FURTADO

Resumo:

O trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar a formação e a prática docente a partir de princípios da Educação Popular de educadoras do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pela Universidade Federal do Ceará. Caracteriza como uma pesquisa participante, realizada com 5 (cinco) educadoras do referido programa na alfabetização e escolarização de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária no município de Canindé, Ceará. A primeira etapa da pesquisa caracteriza-se pelo estudo do Projeto Político Pedagógico elaborado pela UFC e aproximação das pessoas participantes da pesquisa, minha presença nos encontros formativos e pedagógicos e apresentação às mesmas da minhaa proposta. Em seguida realizei a pesquisa de campo visitando o assentamento Ipueira da Vaca, utilizando dinâmicas de grupo, entrevistas e a técnica do grupo focal para perceber a compreensão e incorporação à prática das categorias na das educadoras e assentados, sobre os princípios escolhidos. Os dados apontam para a presença das categorias na formação e na prática das educadoras e também as dificuldades encontradas pelas mesmas na compreensão plena e desenvolvimento nas ações. Os obstáculos institucionais burocráticos colocados à implementação do Pronera contribuem para a limitação das atividades. Considero a contribuição que o processo de formação de educadores elaborado pela UFC tem demonstrado compromisso na efetivação da Educação Popular como necessário à prática docente e coerente com as orientações da Educação do Campo.

MARIA WALBURGA DOS SANTOS. Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 01/03/2010

1v. 1p. Doutorado. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Tizuko Morchida Kishimoto

Resumo:

Trabalho na área de História e Historiografia da Educação que se propõe a conhecer, reconhecer, registrar e refletir a respeito das formas lúdicas em contexto de comunidade quilombola, sob perspectiva de um estudo de caso apoiado em elementos etnográficos. O campo de pesquisa é a comunidade de Bombas, situada em Iporanga, São Paulo, que atualmente busca reconhecimento como remanescente de quilombo. A periodização reside no tempo de ocupação do território pelos ancestrais dos atuais habitantes da região, ou seja, aproximadamente um século (1910 até os dias de hoje). Toma por referência a noção de quilombos contemporâneos. Bombas é um lugar peculiar para estudo: cravado na floresta, não conta com estrada, água encanada, telefones ou luz elétrica. Assumindo o lúdico como elemento da cultura (HUIZINGA, 1996) e a cultura como objeto da História e da Educação, investigam-se no cotidiano os brinquedos, brincadeiras, jogos e outras manifestações lúdicas como festividades, que são praticadas ou fazem parte da memória do grupo. Os sujeitos da pesquisa são jovens, adultos e crianças, observando-se o processo educativo nas relações estabelecidas e não apenas na instituição escola. No campo da metodologia o texto recorre à "triangulação de fontes", observando o que Cambi (1999) chamou de "pluralismo tipológico de documentos" a fim de apreender o objeto (o lúdico) e suas

relações com a cultura, História e Educação, propondo, entre elas, um exercício dialógico. São considerados como fontes os registros de campo, imagens do local e das situações tidas como lúdicas, bem como depoimentos e entrevistas dos habitantes e colaboradores, além de alguns documentos escritos oriundos de outros trabalhos. A cada grupo de fontes coube tratamento adequado a sua tipologia, como, por exemplo, no caso das entrevistas, recorre-se a recursos próprios da história oral. Rompendo com a dicotomia habitual que polariza campo/cidade, urbano/rural, ócio/trabalho, culto/popular, tradicional/moderno, dentre outras denominações, o trabalho afirma como pertinente a condição teórica proposta como Culturas Híbridas (GARCIA CANCLINI). Assume como constante o fluxo de idéias, cultura, educação, discursos, produções, enfim, a História em sociedade plural. Desemboca, na área de Educação, nos preceitos que consideram a diversidade como elemento fundamental no trato educativo em qualquer contexto, apontando a necessidade de se desfazer dos modelos que tendem a homogeneizar (e branquear) as relações e padronizar o conhecimento, apontando a urgência em se adotar abordagens e práticas inspiradas pelo multiculturalismo.

PAULA RENATA CAIRO DO REGO. Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais da Paraíba: um novo campo de organização e participação?. 01/10/2010

1v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Orlandil de Lima Moreira

Resumo:

O trabalho disserativo teve como objetivo perceber como o acesso à educação para jovens e adultos dos assentamentos rurais pode contribuir para um aumento significativo da participação dos sujeitos sociais nas arenas decisórias. Sob a observação e análise do projeto escolarização de jovens e adultos dos assentamentos rurais da Paraíba, advinda da união de esforços da CPT/UFPB/INCRA no período de 2006 a 2008, com o intuito de intervenção na realidade social dos assentados, tornando-se protagonistas de sua própria caminhada numa promoção de autonomia dos sujeitos de acordo com os princípios do PRONERA - Programa Nacional de Educação para Reforma Agrária. Assim, refletindo sobre a contribuição da escola, via EJA, enquanto instituição, através de uma prática social que objetiva a construção de identidades locais no meio rural, favorecendo a construção da cidadania e percebendo formas de desenvolver potencialidades locais, porém, as especificidades do campo.

KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS. Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de Jovens e Adultos.. 01/03/2011

1v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Resumo:

Nesta dissertação, analisamos práticas de numeramento que se constituem no contexto da educação matemática de escolas que atendem a populações campesinas, compreendendo-as como elemento e reflexo das tensões entre os universos urbano e do campo. O material empírico submetido a análise é constituído por narrativas e transcrições de interações, produzidas a partir dos registros da observação de aulas de

matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de Ensino Fundamental de um assentamento da reforma agrária, aos quais se acrescentaram os registros de entrevistas e de outras conversas oportunizadas pela participação em diversos espaços da vida cotidiana do assentamento. Nossa análise destaca: tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana; tensões que se estabelecem nas práticas de numeramento vivenciadas por estudantes adultos da Educação do Campo, quando se confrontam a perspectiva de uma matemática como conhecimento "universal" e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local; tensões geradas pelo silenciamento imposto pelo contexto escolar às práticas cotidianas dos alunos e das alunas do campo.

CUSTÓDIO JOVÊNCIO BARBOSA FILHO. Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato. 01/10/2011

1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Edna Castro de Oliveira

Resumo:

Este trabalho analisa a forma de oferta da Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), localizada no norte do Espírito Santo, na fronteira entre o campo e a cidade. Buscamos responder ao desafio-problema sobre que relações uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade mantém com sujeitos, jovens e adultos habitantes da cidade, potenciais demandatários de educação/qualificação profissional. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta e produção de dados a aplicação de questionário sócio-econômico com os(as) estudantes, entrevista semi-estruturada com pais, estudantes, ex-estudante e monitores, e análise de fontes documentais. Como base teórica, exploramos estudos nos campos da EJA, trabalho e educação com ênfase na formação para o mundo do trabalho. Para abordar o fenômeno que ocorre na fronteira entre o campo e a cidade exploramos os conceitos de hibridismo cultural na zona de contato, espaço/lugar, territórios e territorialidades. Os resultados nos mostram que o encontro entre diferentes culturas na fronteira tem produzido novas ressignificações de sujeitos e territórios de vivências. Nos mostram ainda, que há um baixo nível de escolarização dos familiares dos(as) estudantes e uma demanda potencial de formação/qualificação profissional para jovens e adultos no bairro situado ao lado da escola. As aproximações presentes entre os documentos oficiais das EFA's, o documento base do PROEJA e as demandas existentes colocam desafios à possibilidade da oferta de cursos do PROEJA nas EFA's do Espírito Santo, em especial, na Escola Família Agrícola de Jaguaré que observe a atual configuração do mundo do trabalho no campo e na cidade.

AGEU QUINTINO MAZILÃO FILHO. O uso do método de alfabetização 'Sim, eu Posso' pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma. 01/04/2011

1v. 157p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Resumo:

Este trabalho, inserido na perspectiva analítica dos Novos Estudos sobre Letramentos, vislumbrou analisar o papel do monitor-alfabetizador de uma turma de alfabetização de

adultos balizada pelo método cubano "Sim, eu posso" ("Yo, sí puedo"), em um assentamento nordestino de trabalhadores rurais sem terra, onde se foi realizada pesquisa de campo de cunho etnográfico buscando compreender também o local como contexto para ler e escrever. Propomos aqui considerar o fenômeno localizado que é foco de nossas análises sempre relacionado ao contexto histórico que o engloba, apontando aspectos da totalidade que o determina, entre os quais concentramo-nos principalmente em elementos que colaboram com o entendimento do processo que determinou o principal agente indutor do "Sim, eu posso" no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com atenção especial à suas inclinações ideológicas e as relações destas com a adoção do método cubano, relação internacional que faz parte da história da Educação de Jovens e Adultos dentro do Movimento, que buscamos também apurar no estudo aqui reproduzido. Tratamos também aqui, de caracterizar e analisar brevemente o próprio método de alfabetização "Sim, eu posso", que faz intensivo uso de aparelhos de televisão e reprodutores de DVD para a transmissão de uma espécie de tele-novela passada em uma sala de aula, onde um apresentador discorre sobre temas variados, sempre associados aos temas de estudo de cada aula, geralmente uma letra e, com ela a composição de palavras e frases, exercícios estes reproduzidos na sala de aula real sob a mediação do monitor-alfabetizador da turma. O método é um dos mais propalados da atualidade, aplicado principalmente em países latino-americanos onde, de acordo com parâmetros da UNESCO, vêm apresentando resultados que permitem declaração de "território livre de analfabetismo", como no caso da Venezuela. Contudo, a escassez de pesquisas que trate da utilização do método no Brasil não nos permite uma melhor compreensão do fenômeno, esforço aqui proposto com atenção especial para a consideração de letramento como uso social da cultura escrita.

Letícia Borges de Oliveira. Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). 01/02/2011

1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO
Orientador(es): Sauloéber Társio de Souza

Resumo:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) surgiu no contexto do golpe militar no ano de 1964, tendo como principal característica a expansão quantitativa da educação para jovens e adultos, configurando-se muito mais como um processo de massificação da educação do que sua democratização, de forma que os resultados foram bastante tímidos e de qualidade duvidosa. Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal surgiram no Brasil com propostas de redução dos elevados índices de analfabetismo que passaram a incomodar os diferentes níveis de governos, desde os anos 30, quando tiveram início os acelerados processos de industrialização e urbanização do país. Contudo, a educação continuou sendo oferecida de maneira desigual às diferentes camadas sociais, tal política atingia muito mais aos grupos economicamente desprivilegiados, especialmente, as pessoas que não puderam frequentar a escola na idade adequada. O Mobral, como política pública de alfabetização de jovens e adultos, também se insere nesse contexto. No início da década de 1970, chegou ao seu apogeu, com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, considerado pelo presidente Médici uma "vergonha nacional". Pretendiase atingir o índice de um milhão e duzentos mil alunos em todo país. Nesse período, Minas Gerais se destacou como o primeiro Estado em números de alunos e cidades atendidas por essa campanha. Esta pesquisa investiga o processo de implantação e desenvolvimento do Movimento

Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na zona rural do município de Uberlândia/MG. O recorte temporal contemplou os anos de 1970 a 1985, período de vigência do programa. Nossos objetivos específicos foram: a) compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Mobral na zona rural; b) analisar as especificidades dessa experiência educacional no contexto rural de Uberlândia; c) contribuir para a discussão da História da Educação Regional e, assim, promover a necessária ligação entre o estudo local e o nacional. A pesquisa documental foi realizada a partir da leitura de notícias publicadas nos jornais "O Repórter" e "Correio de Uberlândia", depositados no Arquivo Público Municipal. Nesse percurso, também analisamos as características e conteúdos de materiais didáticos utilizados na campanha como o Livro de Leitura, a Cartilha do Mobral e os registros históricos expressos em cadernos e fotografias, que foram cuidadosamente guardados por alguns ex-alunos e exprofessoras. Nesse processo, também recorremos a entrevistas concedidas por esses sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral no campo, inclusive, a ex-coordenadora do programa no município Olga Lara Cardoso.

Rosalinda Falcão Soares. A (des) Descontextualização Social do Currículo na Educação de Jovens e Adultos: o caso da escola do campo.. 01/10/2011

1v. 98p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Erenildo João Carlos

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho versa sobre Currículo na Educação de Jovens e Adultos na escola pública do campo, no município de Sapé, Estado da Paraíba. Nessa perspectiva, esse estudo aucora-se no campo dos Estudos Culturais, que contempla portos diversos no processo de construção das propostas curriculares. O objetivo geral propõe analisar a (des) contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos e como esse processo se desenvolve no chão da escola. A pesquisa realizou-se com seis estudantes trabalhadores no corte da cana de açúcar, do 1º e 2º segmentos da EJA. Nesta análise adotamos o estudo de caso. Os resultados foram sistematizados a partir das categorias de análise, currículo, educação de jovens e adultos e escola do campo. Numa abordagem metodológica qualitativa, utilizamos a entrevista e a aplicação de questionário semiestruturado. O desejo de pesquisar os diálogos e entrelaços do currículo na especificidade do campo, decorre da curiosidade e inquietação da nossa formação educativa e no exexercício da prática pedagógica desde a década de 90. O estudo apontou a necessidade de ressignificar o currículo da escola do campo, constatando que a proposta curricular da escola revela-se distante de ser materializada em consônancia com a vida social dos estudantes.

ADOLFO DA COSTA OLIVEIRA NETO. Educação popular do campo e território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha.. 01/01/2011

1v. 203p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO

Orientador(es): IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Resumo:

O presente estudo busca analisar a prática educativa em educação popular do campo de alfabetização e pós-alfabetização com jovens, adultos e idosos em três comunidades rurais-ribeirinhas do município de São Domingos do Capim, no estado

do Pará. Objetiva identificar como o território e as práticas sociais cotidianas dos sujeitos destas comunidades têm relação direta com o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora. Trata-se de uma pesquisa de campo de abordagem histórico-dialética e de cunho qualitativo do tipo participante. A contribuição deste estudo vem da tentativa de compreender como se relacionam a construção do território com a educação popular no campo, buscando traçar alternativas teóricas e metodológicas para a consolidação desta modalidade educacional. Analisamos ainda, na prática educativa do GETEPAR-NEP a importância do território como elemento educativo, sendo ele um dos grandes eixos articuladores dos conteúdos trabalhados com os educandos e a importância do saber espacial para a comunidade.

ANEXO B – Resumos das dissertações e teses identificadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais

Letícia Borges de Oliveira. Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). 01/02/2011

1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Sauloéber Társio de Souza

Resumo:

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) surgiu no contexto do golpe militar no ano de 1964, tendo como principal característica a expansão quantitativa da educação para jovens e adultos, configurando-se muito mais como um processo de massificação da educação do que sua democratização, de forma que os resultados foram bastante tímidos e de qualidade duvidosa. Historicamente, as campanhas de alfabetização promovidas pelo governo federal surgiram no Brasil com propostas de redução dos elevados índices de analfabetismo que passaram a incomodar os diferentes níveis de governos, desde os anos 30, quando tiveram início os acelerados processos de industrialização e urbanização do país. Contudo, a educação continuou sendo oferecida de maneira desigual às diferentes camadas sociais, tal política atingia muito mais aos grupos economicamente desprivilegiados, especialmente, as pessoas que não puderam frequentar a escola na idade adequada. O Mobral, como política pública de alfabetização de jovens e adultos, também se insere nesse contexto. No início da década de 1970, chegou ao seu apogeu, com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, considerado pelo presidente Médici uma "vergonha nacional". Pretendiase atingir o índice de um milhão e duzentos mil alunos em todo país. Nesse período, Minas Gerais se destacou como o primeiro Estado em números de alunos e cidades atendidas por essa campanha. Esta pesquisa investiga o processo de implantação e desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) na zona rural do município de Uberlândia/MG. O recorte temporal contemplou os anos de 1970 a 1985, período de vigência do programa. Nossos objetivos específicos foram: a) compreender o processo de implantação e desenvolvimento do Mobral na zona rural; b) analisar as especificidades dessa experiência educacional no contexto rural de Uberlândia; c) contribuir para a discussão da História da Educação Regional e, assim, promover a necessária ligação entre o estudo local e o nacional. A pesquisa documental foi realizada a partir da leitura de notícias publicadas nos jornais "O Repórter" e "Correio de Uberlândia", depositados no Arquivo Público Municipal. Nesse percurso, também analisamos as características e conteúdos de materiais didáticos utilizados na campanha como o Livro de Leitura, a Cartilha do Mobral e os registros históricos expressos em cadernos e fotografias, que foram cuidadosamente guardados por alguns ex-alunos e exprofessoras. Nesse processo, também recorremos a entrevistas concedidas por esses sujeitos que vivenciaram a realidade do Mobral no campo, inclusive, a ex-coordenadora do programa no município Olga Lara Cardoso.

REGINA CELI DE ALVARENGA MOURA. Pedagogia da Alternância: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais. 01/07/2011.

1 v. 117 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. EDUCAÇÃO

Orientador (es): LOURDES HELENA DA SILVA

Resumo:

Esta dissertação de mestrado insere-se em um contexto de discussão sobre os programas

e projetos educacionais gestados no âmbito das políticas públicas, que têm sido efetivados no meio rural brasileiro nas últimas décadas. Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as representações sociais dos educadores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, sobre a Pedagogia da Alternância de maneira a identificar indícios de possíveis alternâncias educativas que vêm sendo construídas no Programa. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizamos, como procedimentos técnicos de coleta de dados, de maneira combinada, a análise documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada. As informações obtidas foram analisadas na perspectiva do Método de Análise de Conteúdo. Tendo em vista que, no período de execução da pesquisa, o Programa já se encontrava em andamento, para efeito de análise, estabelecemos um recorte temporal que correspondeu ao período de sua implantação, agosto de 2009 até outubro de 2010. No seu conjunto, os educadores representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que possibilita proporcionar aos jovens agricultores uma educação que esteja mais próxima de suas vivências, sua cultura e seus saberes. A ideia de uma proposta inovadora de educação ancora-se ainda na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não são possíveis no ensino regular, como articulação entre teoria e prática, alternância de tempos e espaços educativos, aproximação com a realidade do educando. As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do Programa, ao se aproximarem da dinâmica pedagógica da Pedagogia da Alternância, assumem contornos de uma educação que procura valorizar o jovem agricultor como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, nossos dados revelam algumas fragilidades e contradições da implantação do Programa ProJovem Campo em nosso estado, indicando, entre outros aspectos, os riscos de simplificação da Alternância como dinâmica pedagógica e as limitações de se efetivar, via Estado, uma educação comprometida com as transformações do campo e com o fortalecimento do protagonismo de seus sujeitos sociais.

GIANE MARIA DA SILVA. Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural. 01/09/2008

1v. 287p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARILDES MARINHO

Resumo:

Esta pesquisa teve como objetivo a apreensão das concepções de leitura de quatro professoras que atuam nas séries iniciais, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O estudo fundamentou-se nas práticas escolares de leitura e nas expectativas e representações das professoras sobre a escrita, em particular, sobre a leitura, na tentativa de estabelecer relações entre as práticas presentes na escola e o contexto cultural específico no qual estão localizadas essas instituições escolares. Inicialmente, é feita uma descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, assim como são expostas as motivações para a seleção desse material e como se dava o acesso a ele. A partir da análise das concepções de leitura dessas professoras, foram consideradas as condições de trabalho e a formação das mesmas. É apresentada, também, uma caracterização das profissionais, na tentativa de compreender quem são elas e como chegaram à Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que a investigação foi realizada numa abordagem qualitativa, agrupando diferentes estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o trabalho de leitura, realizado pelas professoras, apresentava diversas lacunas, por exemplo, falta de

clareza nos objetivos, pouca diversidade de textos, não planejamento das atividades e inadequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. Pelo estudo, constatou-se que o objetivo principal da leitura, perseguido pelas professoras, era a decodificação. Por fim, após a análise dos resultados, tornou-se evidente a necessidade de se propor um programa de formação continuada de qualidade, que atenda às demandas e aos interesses das professoras que participaram da pesquisa.

Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho. Práticas de leitura e homens e mulheres do campo: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire - Bahia. 01/09/2008

1v. 345p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): INÊS ASSUNÇÃO DE CASTRO TEIXEIRA; MARIA ISABEL ANTUNES ROCHA

Resumo tese/dissertação:

A investigação procurou apreender e caracterizar algumas práticas de leitura de homens e mulheres do campo nos diferentes espaços de seu cotidiano, nelas analisando as formas de leitura, as relações de sentido, os portadores de texto, os significados e sentimentos inscritos, bem como as expectativas que nelas investem. O estudo pretendeu ainda, identificar e discutir possíveis fatores e circunstâncias que configuram, determinam e diferenciam tais práticas, entre eles fatores como religiosidade, militância, gênero, gerações e trajetória escolar. Buscou-se, ainda, compreender como as práticas de leitura destas mulheres e homens se relacionam a algumas variáveis, como por exemplo, a presença ou não de materiais escritos nas casas onde passaram suas infâncias; materiais escritos existentes em suas residências; acesso/freqüência a outras práticas culturais (cinema, teatro, rádio, televisão, computador, biblioteca etc). Vale ressaltar que interessou-nos investigar não somente a freqüência e volume das leituras, mas a diversidade destas práticas. A investigação foi realizada em julho/agosto de 2007 e maio/junho de 2008, com homens e mulheres do Assentamento Paulo Freire, localizado no município de Mucuri, na região do Extremo Sul da Bahia, caracterizando-se como uma pesquisa predominantemente qualitativa. A escolha dos/as sujeitos de pesquisa observou os critérios de: distintos níveis de escolarização e faixa etária (acima de 15 anos); desempenho ou não de função política no MST; assentados/as que tivessem algum vínculo com a terra na comunidade pesquisada. Neste estudo a leitura é entendida na acepção de Roger Chartier (1999) não somente como sendo uma operação abstrata de intelecção, mas como engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros, além de considerar que o sentido do texto somente se produz na relação entre leitor/a, texto, livro e leitura. Quanto às práticas de leitura são compreendidas como modos culturais, políticos e sociais de utilização da leitura, ou seja, referem-se aquilo que as pessoas fazem com a leitura. Neste sentido estas práticas envolvem valores, atitudes, sentimentos, e relacionamentos sociais. Os usos da leitura, por sua vez, dependem sempre dos sujeitos que lêem, dos contextos em que se desenvolvem, dos objetivos práticos a que respondem, dos valores e significados neles inscritos. Os dados oriundos da pesquisa de campo realizada através de entrevistas estruturadas e observação direta, indicaram uma riqueza de práticas de leitura vivenciadas pelos homens e mulheres do campo investigados/as, especialmente no que se refere à leitura de jornais, livros e revistas. Os resultados ainda revelaram a presença de variados tipos de materiais escritos em suas residências, dentre estes: livros de teoria, de ensaio, poesias, romances, cartas, propagandas diversas, cadernos de anotações, bulas de remédios, jornal, dicionários, livros religiosos, etc. Os cruzamentos dos dados coletados nos permitem afirmar que, muitos fatores influenciam as práticas de leitura dos sujeitos da pesquisa, tais como nível de escolaridade, religiosidade, militância

dentre outros.

ALINE GALVÃO LIMA. Escolarização, gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais.. 01/10/2010

1v. 199p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Orientador(es): Carlos Henrique de Souza Gerken; Marília Novais da Mata Machado

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho de pesquisa se insere no emergente debate acadêmico acerca de temáticas que colocam o rural em destaque. Buscando contribuir para a produção de conhecimento acerca da juventude rural, objetiva investigar o discurso que jovens mulheres residentes na zona rural que estudam na zona urbana do município de Entre Rios de Minas – MG constroem sobre sua escolarização. Este estudo encontra-se fundamentado em um referencial teórico-conceitual que articula as categorias de rural e urbano, de juventude, de projeto de vida, de gênero e de identidade de gênero com questões relacionadas à escolarização de jovens, focalizando a experiência de jovens mulheres rurais, numa perspectiva que se aproxima do pós-estruturalismo. No que se refere aos aspectos teórico-metodológicos, baseia-se nos pressupostos da Análise do Discurso de cunho foucaultiano, sendo que as informações produzidas na pesquisa foram obtidas principalmente por meio de entrevistas individuais e grupais envolvendo as jovens mulheres rurais investigadas. Partindo de uma discussão acerca dos elementos que compõem o contexto da produção dos discursos das jovens, o trabalho de análise permitiu evidenciar a formação discursiva que caracteriza o discurso que as jovens mulheres rurais produziram sobre o processo de escolarização no qual estão inseridas. Os resultados encontrados na pesquisa indicaram que, na produção desse discurso, estão articulados fatores como: a história escolar e profissional dos familiares; as obrigações das jovens no seio familiar; as implicações referentes ao município e à escola em que estudam; os padrões sociais difundidos nas comunidades rurais a que pertencem, sobretudo, no que se refere à construção das identidades de gênero; a tensão dialética campo-cidade que intervém nesse contexto. Esses resultados geram questionamentos que demandam reflexões acerca das determinações socioeconômico-culturais que restringem as experiências e projetos dessas jovens, contribuindo para a problematização das diferentes realidades de jovens mulheres rurais em sua articulação com os processos educacionais.

KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS. Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de Jovens e Adultos.. 01/03/2011

1v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Resumo:

Nesta dissertação, analisamos práticas de numeramento que se constituem no contexto da educação matemática de escolas que atendem a populações campesinas, compreendendo-as como elemento e reflexo das tensões entre os universos urbano e do campo. O material empírico submetido a análise é constituído por narrativas e transcrições de interações, produzidas a partir dos registros da observação de aulas de

matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de Ensino Fundamental de um assentamento da reforma agrária, aos quais se acrescentaram os registros de entrevistas e de outras conversas oportunizadas pela participação em diversos espaços da vida cotidiana do assentamento. Nossa análise destaca: tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana; tensões que se estabelecem nas práticas de numeramento vivenciadas por estudantes adultos da Educação do Campo, quando se confrontam a perspectiva de uma matemática como conhecimento "universal" e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local; tensões geradas pelo silenciamento imposto pelo contexto escolar às práticas cotidianas dos alunos e das alunas do campo.

AGEU QUINTINO MAZILÃO FILHO. O uso do método de alfabetização 'Sim, eu Posso' pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma. 01/04/2011

1v. 157p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Resumo:

Este trabalho, inserido na perspectiva analítica dos Novos Estudos sobre Letramentos, vislumbrou analisar o papel do monitor-alfabetizador de uma turma de alfabetização de adultos balizada pelo método cubano "Sim, eu posso" ("Yo, sí puedo"), em um assentamento nordestino de trabalhadores rurais sem terra, onde se foi realizada pesquisa de campo de cunho etnográfico buscando compreender também o local como contexto para ler e escrever. Propomos aqui considerar o fenômeno localizado que é foco de nossas análises sempre relacionado ao contexto histórico que o engloba, apontando aspectos da totalidade que o determina, entre os quais concentramo-nos principalmente em elementos que colaboram com o entendimento do processo que determinou o principal agente indutor do "Sim, eu posso" no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com atenção especial à suas inclinações ideológicas e as relações destas com a adoção do método cubano, relação internacional que faz parte da história da Educação de Jovens e Adultos dentro do Movimento, que buscamos também apurar no estudo aqui reproduzido. Tratamos também aqui, de caracterizar e analisar brevemente o próprio método de alfabetização "Sim, eu posso", que faz intensivo uso de aparelhos de televisão e reprodutores de DVD para a transmissão de uma espécie de tele-novela passada em uma sala de aula, onde um apresentador discorre sobre temas variados, sempre associados aos temas de estudo de cada aula, geralmente uma letra e, com ela a composição de palavras e frases, exercícios estes reproduzidos na sala de aula real sob a mediação do monitor-alfabetizador da turma. O método é um dos mais propalados da atualidade, aplicado principalmente em países latino-americanos onde, de acordo com parâmetros da UNESCO, vêm apresentando resultados que permitem declaração de "território livre de analfabetismo", como no caso da Venezuela. Contudo, a escassez de pesquisas que trate da utilização do método no Brasil não nos permite uma melhor compreensão do fenômeno, esforço aqui proposto com atenção especial para a consideração de letramento como uso social da cultura escrita.

ANEXO C – Resumo das dissertações e teses que abordam a temática formação de educadores de jovens e adultos do campo

Mauro Roque de Souza Junior. Educação na Reforma Agrária: Uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA. 01/10/2006.

1v. 149p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Orientador (es): MARIA JOSE OLIVEIRA PALMEIRA

Resumo:

Este trabalho visa avaliar a efetividade do Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária, proposto pela Universidade do Estado da Bahia ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, implantado em Eunápolis e municípios circunvizinhos. De cunho extensionista, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e em consonância com os princípios, a filosofia e os objetivos do Pronera, o Projeto pretendeu efetivar um processo de educação do campo de amplo alcance social, visando, além de proporcionar a permanência dos trabalhadores rurais e seus familiares na área rural, o pleno desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária. No ano de 2003, 20 (vinte) turmas de um curso de Alfabetização foram implantadas em 8 (oito) áreas de assentamento, beneficiando 400 (quatrocentas) pessoas. Entretanto, 4 (quatro) dessas turmas tiveram suas atividades encerradas pelo Movimento de Luta pela Terra, parceiro na execução do Projeto. Foi desenvolvida uma análise teórica-bibliográfica, tendo como objeto principal as propostas do Pronera, como política públicas de educação do campo, e o Projeto elaborado pela UNEB. A análise preliminar foi seguida de uma pesquisa de campo, junto aos monitores alfabetizadores, cujos objetos de análise foram os métodos empregados e os resultados obtidos com a implantação do curso de Alfabetização nos assentamentos de reforma agrária. Mediante dados analisados, a implantação do Projeto provocou mudanças positivas e significativas nas vidas dos alunos e dos monitores alfabetizadores. Assim, partindo dos dados levantados de que mais de 64% dos alunos foram alfabetizados e mediante estudos e análise realizadas ao longo da investigação, o Projeto pode ser considerado eficaz, uma vez que atingiu os objetivos propostos pelo Pronera.

GIANE MARIA DA SILVA. Concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural. 01/09/2008

1v. 287p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): MARILDES MARINHO

Resumo da tese/dissertação:

Esta pesquisa teve como objetivo a apreensão das concepções de leitura de quatro professoras que atuam nas séries iniciais, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O estudo fundamentou-se nas práticas escolares de leitura e nas expectativas e representações das professoras sobre a escrita, em particular, sobre a leitura, na tentativa de estabelecer relações entre as práticas presentes na escola e o contexto cultural específico no qual estão localizadas essas instituições escolares. Inicialmente, é feita uma descrição dos usos e funções do texto escrito, utilizado em sala de aula, assim como são expostas as

motivações para a seleção desse material e como se dava o acesso a ele. A partir da análise das concepções de leitura dessas professoras, foram consideradas as condições de trabalho e a formação das mesmas. É apresentada, também, uma caracterização das profissionais, na tentativa de compreender quem são elas e como chegaram à Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se que a investigação foi realizada numa abordagem qualitativa, agrupando diferentes estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados obtidos na pesquisa apontaram que o trabalho de leitura, realizado pelas professoras, apresentava diversas lacunas, por exemplo, falta de clareza nos objetivos, pouca diversidade de textos, não planejamento das atividades e inadequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. Pelo estudo, constatou-se que o objetivo principal da leitura, perseguido pelas professoras, era a decodificação. Por fim, após a análise dos resultados, tornou-se evidente a necessidade de se propor um programa de formação continuada de qualidade, que atenda às demandas e aos interesses das professoras que participaram da pesquisa.

KELLY PEREIRA DE SOUZA. Luta pela terra, luta pela palavra: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo. 01/03/2008.

1v. 161p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - EDUCAÇÃO

Orientador(es): IRENE ALVES DE PAIVA

Resumo da tese/dissertação:

Este trabalho resultou do reencontro entre mim e duas professoras com as quais já havia trabalhado, orientando-as pedagogicamente, durante a execução do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado de Sergipe (PAJA/PRONERA), entre 2002 e 2003. A questão que motivou a pesquisa esteve alicerçada no princípio fundamental que orientou a realização dos cursos de formação e capacitação de professores e professoras no PAJA: conhecer a realidade e as necessidades dos mesmos, promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum. Tomando como referencial o fato de que a formação das professoras não está restrita à qualificação acadêmica, ou seja, de que esta compõe uma parte da formação, que por sua vez é resultante da trajetória pessoal de cada uma, dialeticamente individual e coletiva, o acesso à realidade e às necessidades das professoras foi realizado por meio do conhecimento da "história de vida" das mesmas, especialmente de suas trajetórias escolares e profissionais. Estas, inevitavelmente, remeteram-se ao contexto social e cultural do campo, que pôde ser conhecido ainda mais de perto com a convivência junto às professoras durante vinte e sete dias em que permaneci no assentamento Golfo, localizado no município de Pacatuba/SE. A aproximação à vida das professoras através de suas narrativas e da convivência cotidiana demonstrou o quanto a Ciência ainda se encontra distante do dia-a-dia dos camponeses e camponesas, se apresentando por vezes como um produto acabado. De maneira que o diálogo entre essas duas esferas e a expectativa da transformação das condições sociais e culturais no/do campo, com a contribuição da educação, na qual o professor e a professora têm papel essencial, ainda permanecem como um desafio.

KARIN ADRIANE HUGO LUCAS. A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO). 01/12/2009.

1v. 216p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)

Orientador(es): Branca Jurema Ponce

Resumo da tese/dissertação:

Por meio da memória do Projeto de educação de Posseiros do araná - PEPO (Brasil), buscou-se mostrar como o processo de formação dos educadores foi eixo para o desenvolvimento curricular da alfabetização dos posseiros. Para tanto, foram entrevistados os educadores e os educandos, que pelas suas memórias narraram sua experiência educativa. A sistematização, nesta pesquisa, foi concebida como instrumento teórico-metodológico. Instrumento este que possibilitou a participação dos entrevistados na análise dos dados e a própria definição do eixo de pesquisa. Este trabalho fundamentou-se, em especial: para a conceituação de memória, e Bosi (1994-2003) e Benjamin (1987,1992); para os estudos relacionados à sistematização Jara (1996), Falkmbach (1995,2001) e Souza (1997, 2001); para reflexão sobre Educação de Jovens e Adultos, em Haddad (1994, 2000), Freire (1982, 1996, 1997, 2000, 2006) e Arroyo (2000, 2002, 2005, 2006). Mostrou-se como, na implantação das políticas de Educação de Jovens e Adultos, a formação dos educadores constitui-se no eixo para construção curricular como pressuposto a participação dos envolvidos: educadores e educandos.

AGEU QUINTINO MAZILÃO FILHO. O uso do método de alfabetização 'Sim, eu Posso' pelo MST no Ceará: o papel do monitor da turma. 01/04/2011

1v. 157p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI - PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Resumo:

Este trabalho, inserido na perspectiva analítica dos Novos Estudos sobre Letramentos, vislumbrou analisar o papel do monitor-alfabetizador de uma turma de alfabetização de adultos balizada pelo método cubano "Sim, eu posso" ("Yo, sí puedo"), em um assentamento nordestino de trabalhadores rurais sem terra, onde se foi realizada pesquisa de campo de cunho etnográfico buscando compreender também o local como contexto para ler e escrever. Propomos aqui considerar o fenômeno localizado que é foco de nossas análises sempre relacionado ao contexto histórico que o engloba, apontando aspectos da totalidade que o determina, entre os quais concentramo-nos principalmente em elementos que colaboram com o entendimento do processo que determinou o principal agente indutor do "Sim, eu posso" no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com atenção especial à suas inclinações ideológicas e as relações destas com a adoção do método cubano, relação internacional que faz parte da história da Educação de Jovens e Adultos dentro do Movimento, que buscamos também apurar no estudo aqui reproduzido. Tratamos também aqui, de caracterizar e analisar brevemente o próprio método de alfabetização "Sim, eu posso", que faz intensivo uso de aparelhos de televisão e reprodutores de DVD para a transmissão de uma espécie de tele-novela passada em uma sala de aula, onde um apresentador discorre sobre temas variados, sempre associados aos temas de estudo de cada aula, geralmente uma letra e, com ela a composição de palavras e frases, exercícios estes reproduzidos na sala de aula real sob a mediação do monitor-alfabetizador da turma. O método é um dos mais propalados da atualidade, aplicado principalmente em países latino-americanos onde, de acordo com parâmetros da UNESCO, vêm apresentando resultados que permitem declaração de "território livre de analfabetismo", como no caso da Venezuela. Contudo, a escassez de pesquisas que trate da utilização do método no Brasil não nos permite uma melhor compreensão do fenômeno, esforço aqui proposto com atenção especial para a consideração de

letramento como uso social da cultura escrita.

REGINA CELI DE ALVARENGA MOURA. Pedagogia da Alternância: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais. 01/07/2011.
1 v. 117 p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. EDUCAÇÃO
Orientador (es): LOURDES HELENA DA SILVA

Resumo da tese/dissertaçaõ:
Esta dissertação de mestrado insere-se em um contexto de discussão sobre os programas e projetos educacionais gestados no âmbito das políticas públicas, que têm sido efetivados no meio rural brasileiro nas últimas décadas. Nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar as representações sociais dos educadores do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra, do estado de Minas Gerais, sobre a Pedagogia da Alternância de maneira a identificar indícios de possíveis alternâncias educativas que vêm sendo construídas no Programa. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, utilizamos, como procedimentos técnicos de coleta de dados, de maneira combinada, a análise documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada. As informações obtidas foram analisadas na perspectiva do Método de Análise de Conteúdo. Tendo em vista que, no período de execução da pesquisa, o Programa já se encontrava em andamento, para efeito de análise, estabelecemos um recorte temporal que correspondeu ao período de sua implantação, agosto de 2009 até outubro de 2010. No seu conjunto, os educadores representam a Pedagogia da Alternância como uma proposta inovadora de educação, que possibilita proporcionar aos jovens agricultores uma educação que esteja mais próxima de suas vivências, sua cultura e seus saberes. A ideia de uma proposta inovadora de educação ancora-se ainda na possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não são possíveis no ensino regular, como articulação entre teoria e prática, alternância de tempos e espaços educativos, aproximação com a realidade do educando. As práticas educativas desenvolvidas pelos educadores do Programa, ao se aproximarem da dinâmica pedagógica da Pedagogia da Alternância, assumem contornos de uma educação que procura valorizar o jovem agricultor como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, nossos dados revelam algumas fragilidades e contradições da implantação do Programa ProJovem Campo em nosso estado, indicando, entre outros aspectos, os riscos de simplificação da Alternância como dinâmica pedagógica e as limitações de se efetivar, via Estado, uma educação comprometida com as transformações do campo e com o fortalecimento do protagonismo de seus sujeitos sociais.

KYRLEYS PEREIRA VASCONCELOS. Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de Jovens e Adultos.. 01/03/2011
1v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO
Orientador(es): MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Resumo da tese/dissertação:
Nesta dissertação, analisamos práticas de numeramento que se constituem no contexto

da educação matemática de escolas que atendem a populações campesinas, compreendendo-as como elemento e reflexo das tensões entre os universos urbano e do campo. O material empírico submetido a análise é constituído por narrativas e transcrições de interações, produzidas a partir dos registros da observação de aulas de matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa escola de Ensino Fundamental de um assentamento da reforma agrária, aos quais se acrescentaram os registros de entrevistas e de outras conversas oportunizadas pela participação em diversos espaços da vida cotidiana do assentamento. Nossa análise destaca: tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana; tensões que se estabelecem nas práticas de numeramento vivenciadas por estudantes adultos da Educação do Campo, quando se confrontam a perspectiva de uma matemática como conhecimento "universal" e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local; tensões geradas pelo silenciamento imposto pelo contexto escolar às práticas cotidianas dos alunos e das alunas do campo.

ANEXO D – Fontes identificadas na pesquisa bibliográfica

AMORIM, E. S. de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA**. 2007. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

AZEVÊDO, A. A. **Quando "trabaio" é "ensinação pra rude" e estudo é bom "pro caba" conseguir emprego melhor**: falas, representações e vivências da educação escolar na Reforma Agrária. 2006. 237 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BARBOSA FILHO, C. J. **Entre o campo e a cidade**: a oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato. 2011. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

BASTOS, P. C. **Entre o quilombo e a cidade**: trajetória de individuação de jovens mulheres negras. 2009. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CARVALHO, L. F .O. **Práticas de leitura de homens e mulheres do campo**: um estudo exploratório no Assentamento Paulo Freire – Bahia. 2008. 315 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do Campo**: PRONERA , uma política pública em construção. 2006. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CORREA, S. R. M. **Educação popular do campo e desenvolvimento territorial rural na Amazônia**: uma leitura a partir da Pedagogia do Movimento dos atingidos por barragem. 2007. 353 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

COSTA, J. G. da. **O processo educativo no Projeto Saberes da Terra do território Cantuquiriguaçu:** limites e possibilidades**.** 2010. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

JUNIOR, M. R. S. **Educação na Reforma Agrária**: uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA. 2006. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

LENZI, L. H. C. "**Eu não desisti!"**: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo. 2010. 295. p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LIMA, A. G. Escolarização, Gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais. 2010. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

LIMA, A. R. S. de. **Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia paraense.** 2007. 256 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

LUCAS, K. A. H. **A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular**: o Projeto de Educação dos Posseiros do Paraná (PEPO). 2009. 218 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAZILÃO- FILHO, A. Q. **O uso do método de alfabetização "Sim, eu posso" pelo MST no Ceará**: o papel do monitor da turma. 2011. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del Rei, São João del Rei, 2011.

MEDEIROS, E. C. R. de. **Registro da atuação do Movimento dos Atingidos por Barragens nos Reassentamentos do Acauã**: a alfabetização de jovens e adultos. 2010. 160 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MOTA, M. M. **Educação de jovens e adultos na Reforma Agrária**: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000). 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2007.

MOURA, R. C. A. de. **Pedagogia da Alternância**: limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais. 2011. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

NETO, A. C. **Educação Popular do Campo e Território:** uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha. 2011. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA, L. B. de. **Educação no Campo**: MOBRAL no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). 2011. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

PEREIRA, F. A. **A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a cidadania no campo**: um olhar sobre o PRONERA no Norte do Tocantins. 2008. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

PERIUS, L. C. F. S. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**: a gestão do PRONERA no Estado do Mato Grosso do Sul 1998 – 2001. 2008. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2008.

REGO, P. R. do. **Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais na Paraíba, um novo campo de organização e participação?** 2010. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

RIOS, J. A. P. **Entre a roça e a cidade**: Identidades, discursos e saberes na escola. 2008. 284 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante**: educação, mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste – Ceará. 2007. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
ROLIM, R. M. L. **Educação de jovens e adultos do campo**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2010. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, M. W. dos. **Saberes da Terra**: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). 2010. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, G. M. **Concepções de leitura em práticas de Letramento na educação de jovens e adultos do meio rural.** 2008. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, R. A. da. **Lazer e processos educativos no contexto de trabalhadores/as Rurais do MST.** 2010. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

SILVA, R. P. **Jovens e adultos migrantes do contexto rural e seu interesse pelo saber escolar no espaço urbano**. 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

SOARES, R. F. **A (des) contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos**: o caso de uma escola situada no município do Sapé/PB. 2011. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOEIRO, E. M. **Possibilidades para práticas pedagógicas nas escolas campesinas do Jaú**: estruturas dialógicas para uma educação ambiental. 2009. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SOUZA, K. P. **Luta pela Terra, luta pela palavra**: história de vida e formação de duas educadoras populares do campo. 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VANSUITA, A. P. **Educação de jovens e adultos do campo**: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina. 2007. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

VASCONCELOS, K. P. **Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do campo**: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos. 2011. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, I. F. **Educação escolar indígena:** as vozes Guarani sobre a escola na aldeia. 2006. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.