

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NAS DISSERTAÇÕES E TESES (2006 – 2011)

Katia Pinheiro Freitas

Mestre/UFV

katia_mestrado@hotmail.com

Lourdes Helena Silva

Doutora/UFV

lhelvair@gmail.com

RESUMO

Este artigo é produto da dissertação de Mestrado intitulada Formação de educadores de jovens e adultos do campo: produções do período 2006-2011. A pesquisa teve como objetivo analisar a produção acadêmica (dissertações e teses) sobre a EJA do Campo e sobre a formação de educadores, encontrada no Banco de Teses da Capes e em sete Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais no período de 2006 a 2011. Especificamente, buscamos identificar como a formação de educadores de jovens e adultos do campo vem sendo investigada, as experiências de formação analisadas, as perspectivas e os desafios apontados. Neste artigo buscamos sistematizar algumas reflexões e análises iniciadas no processo da pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Educadores. EJA do Campo.

119

ABSTRACT

This article is the product of the Master's thesis entitled "Training educators of youth and adults from the countryside: productions from the period of 2006-2011". The research aimed to analyze the academic production (theses and dissertations) on the Youth and Adult Education in the Countryside and on the training of educators, found in Capes Theses and Dissertations Database and in seven Higher Education Institutions from Minas Gerais in the period from 2006 to 2011. Specifically, we seek to identify how the educators' training for youth and adults from the countryside has been investigated, the training experiences analyzed, the perspectives and challenges mentioned. This article aims at systematizing some reflections and analyzes initiated in the process of master's research.

Keywords: Countryside Education. Educator Training. Youth and Adult Education in the Countryside.

Introdução

A partir das diferentes experiências acadêmicas e profissionais vivenciadas no processo de construção da pesquisa de Mestrado, temos identificado que as políticas educacionais são influenciadas por diferentes concepções de educação e de sociedade. No contexto do campo, Menezes-Neto (2009) e Fernandes (2008) afirmam a existência de campos em disputa, tanto no que se refere aos meios de produção, quanto nos espaços sócio-educacionais. A educação, nessa perspectiva, é usada como estratégia distinta pelo projeto capitalista (representado pelo agronegócio) e pelo projeto do camponês. No primeiro, o campo é visto como território de produção de mercadoria e, portanto, a educação serve como instrumento de qualificação de mão de obra, pautada nos princípios da competência, competitividade, individualismo e eficiência. Em oposição a esse projeto político-ideológico, o projeto camponês postula o campo como território de vida, de sobrevivência, exigindo e propondo experiências educativas que potencializem uma formação ampla e significativa para a vida dos educandos.

É no projeto camponês que se constrói a Educação do Campo, enquanto um Movimento que resiste e se opõe às investidas do capitalismo no campo e à sua lógica de exclusão dos sujeitos que vivem nesse território. A Educação do Campo, enquanto realidade e teoria em construção, pensa 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 (FERNANDES, 2008).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se constitui como uma dinâmica de articulação de movimentos sociais do campo em prol da defesa e luta por políticas públicas para os sujeitos que vivem e trabalham nesse território. Esse Movimento, que já tem uma trajetória de 16 anos, vem acumulando ações e experiências inovadoras no cenário educacional por sua construção coletiva e atenta às demandas sociais dos sujeitos do campo. Uma dessas demandas é a necessidade de formação de educadores para atuar no contexto do campo e que se constitui, conforme Arroyo (2007) e Souza (2008), como um dos grandes desafios da Educação do Campo. A constatação desse desafio por autores tão renomados no debate dessa temática foi fundamental na construção de nossa problemática de pesquisa: o que tem sido produzido sobre a EJA do Campo no Brasil e em que essas produções contribuem para a reflexão sobre a EJA do campo na contemporaneidade?

Na especificidade deste artigo, buscamos sistematizar nossas reflexões acerca do cenário da formação dos educadores de jovens e adultos do campo no Brasil, apontando os principais resultados obtidos com a pesquisa realizada.

A formação de educadores de jovens e adultos

Na pesquisa realizada, pudemos identificar, a partir da análise de referenciais bibliográficos da área, que os jovens e adultos tiveram, historicamente, seus direitos negados em relação ao acesso e permanência na educação. Isso se confirma quando constatamos, a partir de Fazzi (2007) e Di Pierro (2010), por exemplo, a ausência de políticas e ações governamentais de garantia desse direito. Esses autores afirmam que a EJA vem sendo tratada no discurso governamental como uma modalidade temporária e cada vez mais alinhada às políticas neoliberais de contenção dos gastos públicos com as questões sociais.

Da mesma forma, parece evidente que a formação específica dos educadores para atuar na realidade singular da EJA não é uma prioridade, visto a ausência de instituições formadoras e de políticas de formação. Assim, o estudo de Moura (2009) nos ajuda a compreender que o ensino destinado aos jovens e adultos é, na maioria dos casos, pouco atrativo, com conteúdos que se distanciam dos interesses e das vivências dos educandos e com práticas e processos educativos que se configuram como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular.

Frente a essa ausência de políticas de formação, tem havido uma mobilização da sociedade civil comprometida com a EJA por meio dos Fóruns de EJA que se realizam em diversas regiões do país, fomentando o debate e demandando ações do governo federal. Nessa mesma perspectiva se inserem os movimentos sociais do campo que lutam por políticas de garantia dos sujeitos que vivem no e do campo.

No que concerne à formação dos educadores 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. 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, têm afirmado essa formação como um direito dos educadores e do Movimento da Educação do Campo e, sobretudo, como um dever do Estado. Conforme analisam Vargas e Manggini (2007), o MST em muito contribuiu na caminhada por uma educação do campo, visto

que, enquanto Movimento histórico, cultural e político de massas, 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.

Ainda, conforme analisam Vargas e Manggini (2007), o MST, desde sua gênese, luta pelo direito à educação, sendo a EJA uma necessidade no âmbito da luta pela Reforma agrária, a qual deve cumprir o papel de formação dos jovens e adultos do campo para uma leitura e compreensão crítica do momento histórico e político da sociedade, fornecendo as bases teóricas necessárias que possam contribuir para os sujeitos implementarem as transformações sociais necessárias.

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” (VARGAS; MANGGINI, 2007, p. 154). A educação para os jovens e adultos do campo deve 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 atualidade. E esse é um desafio que tem se colocado para os movimentos sociais e para as universidades que, conforme analisam Antunes-Rocha e Martins (2009), vêm consolidando práticas de formação, pensadas sob outra lógica: a lógica da Terra, a lógica do Campo e, sobretudo, a lógica dos sujeitos que vivem e sobrevivem no campo.

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 buscam formar educadores na lógica da terra, do campo e dos modos de vida dos que vivem nele.

Assim, 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 (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009; ARROYO, 2007), 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 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é o pioneiro nas diversas estratégias implementadas, conforme analisam Santos (2008) e Batista (2007). 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.

Nesse sentido, de acordo com Antônio Munarim (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 (MUNARIM, 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 (ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2009; ARROYO, 2007).

O PRONERA abrange a maioria das Instituições de Ensino Superior, cada uma expressando as singularidades e necessidades do contexto em que se encontra. Em Minas Gerais, uma das ações do PRONERA vem sendo desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que oferece um curso de Licenciatura em Educação do Campo, destinado à formação de educadores para atuação específica no campo.

Sobre esse aspecto, Antunes-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”, cujos processos pedagógicos e dinâmicas educativas podem ser melhor compreendidos no artigo de Silva, Costa e Rosa (2011). 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. O projeto foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Na especificidade da formação dos educadores, no âmbito do projeto, Silva, Costa e Rosa (2011) afirmam que ela se realizava em diferentes espaços e tempos pedagógicos, contemplando o planejamento, a organização e a implementação dos ciclos estaduais de formação dos educadores/as, as oficinas regionais e as visitas/acompanhamento às salas de aula nos acampamentos e assentamentos. Esse processo se dava numa dinâmica participativa de construção coletiva de conhecimentos, orientando-se 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.

Nessa perspectiva, compreendemos, a partir de Molina (2010), que é preciso dar atenção às contradições que emergem da relação entre Estado e sociedade civil nas práticas da Educação do Campo, para que as conquistas sociais alcançadas não sejam esvaziadas em seus princípios e concepções. Além disso, a autora pontua alguns limites e entraves no âmbito do PRONERA que merecem reflexão por parte dos pesquisadores e dos financiadores da educação do campo, como os “obstáculos como congelamento do valor aluno, proibição de pagamento de bolsas aos monitores, proibição de pagamento de bolsas a professores nos convênios, que ameaçam as conquistas do Programa” (MOLINA, 2010, p. 41).

Na atualidade, essas parcerias entre universidades, movimentos sociais e poder público vêm sendo objeto 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 nos instiga a investigar a EJA do campo, com ênfase na formação dos educadores em Minas Gerais. Além disso, Souza (2008) 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” (SOUZA, 2008, p. 1109).

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 (PRONACAMPO), que tem como um de seus eixos a EJA do campo e a própria formação dos educadores, conforme informações divulgadas no PORTAL do MEC em 20 de julho de 2012. É esse esforço que faremos a seguir, por meio da análise das fontes bibliográficas coletadas.

O que revelam as pesquisas sobre a formação de educadores do campo?

Apartir do conjunto das pesquisas analisadas, identificamos 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.

São experiências diversas que foram investigadas em diferentes Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil. 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, 2011) e a EJA no meio rural do município de Caeté (SILVA, 2008). Nessas experiências de EJA do Campo analisadas, identificamos indícios que reafirmam o que indicamos em outros momentos dessa 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 (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.

De modo análogo, as produções de Vasconcelos (2011) e Silva (2008) revelam que ainda há uma clara 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 16 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. Uma questão que merece ser aprofundada aqui é: como avançar no processo da educação do campo se as políticas ainda não contemplam a todos e, ainda, como avançar se o debate da educação do campo ainda não atinge a todos?

O estudo revela também, que a Educação do Campo ainda não se faz presente como política do município investigado, sendo esse um desafio que podemos apontar como compartilhado em outras realidades. Este aspecto é corroborado pelo estudo de Silva (2009), quando identifica 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. Isso coloca o desafio de que a educação do campo seja materializada por educadores que realmente tenham compromisso com os princípios desse movimento. Reforçando esse posicionamento, conforme Molina (2010, p.10), “é preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas”.

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, 2011). Entretanto, o pesquisador é vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del Rei.

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), Garcia (1999) e Popkewitz (1995) de que a formação é um processo *continuum* e permanente.

Entretanto, revelam 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. Neste aspecto, a pesquisa de Souza (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 Popkewitz (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.

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 (em quatro das sete teses e dissertações analisadas), 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. Além disso, um desafio que as pesquisas nos revela é que ainda veiculam, mesmo que indiretamente, representações ideológicas e uma perspectiva dicotômica na qual o campo é concebido como lugar de atraso e a cidade como espaço privilegiado de desenvolvimento e prosperidade. É preciso que novas reflexões sejam tecidas nesse sentido para que não tenhamos um retrocesso na educação do campo.

Em relação ao educador de jovens e adultos do campo, 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 têm 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 (1995) 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.

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 são reconhecidas e validadas, mas colocam também o desafio da 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.

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; MAZILÃO-FILHO, 2011; SOUZA, 2008; SILVA, 2008; LUCAS, 2009) os educadores que atuam na EJA não têm sequer formação acadêmica mínima para essa atuação. Essa constatação vem reafirmar as pesquisas de autores como Di Pierro (2010), Vóvio (2010) e Porcaro (2011), quando afirmam 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. Neste aspecto, em todas as pesquisas analisadas, constatamos que os educadores que atuam na EJA não têm formação específica para tal. Essa situação é histórica e nos remete à posição marginal sofrida pela EJA e pela formação de seus educadores no Brasil.

Em relação à prática docente, evidenciamos a partir do estudo de Silva (2008), 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 à 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 às 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), Mazilão-Filho (2011), Souza (2008) e Silva (2008) 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 proporcionem aos educadores e jovens e adultos do campo, espaços sistemáticos de formação que potencializem a ação-reflexão-ação. Como perspectivas da formação, as pesquisas revelam a participação nos movimentos sociais como um diferencial formativo.

Considerações Finais

Nosso objetivo neste artigo foi problematizar a formação de educadores de jovens e adultos do campo, através da produção acadêmica sobre a temática. Desse modo, o primeiro dado que nos chama a atenção em relação ao conjunto de nossa pesquisa 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 nos chamou a atenção 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, a partir de Soares (2010), que há uma ausência de ações 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, elas 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 revela que o grande desafio dessas práticas educativas passa pela concepção que se tem da EJA como uma modalidade que não exige formação dos educadores, modalidade temporária e de complementação de renda. Essa constatação reafirma a importância de criação de cursos de formação específicos para esses educadores do campo.

As pesquisas também revelaram que há uma carência de educadores para a área, o que inferimos que pode ser devido à desvalorização desse profissional, aos baixos salários e às precárias condições de trabalho, conforme vimos em Porcaro (2011), a qual destaca que ser educador de jovens e adultos não se constitui uma opção profissional, por não ser uma alternativa sedutora e rentável.

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, é um dos primeiros condicionantes para que a diversidade dos sujeitos do campo seja reconhecida e valorizada. Essa tem sido uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo e um direito já garantido na legislação, entretanto, os nossos dados indicam 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.

REFERÊNCIAS

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

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

_____. 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.

BATISTA, M. do S. X. **A educação popular do campo e a realidade camponesa**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília: Incra/MDA, 2008, 109p.

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

LUCAS, K. A. H. **A formação dos educadores como eixo do desenvolvimento curricular:** o Projeto de Educação dos Possesiros do Paraná (PEPO). 218 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENEZES NETO, A. J. de. **Formação de professores para a Educação do Campo:** projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves. (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: MDA/MEC, 2010.

MOURA, R. C. A. de. **Pedagogia da alternância:** limites e perspectivas do Projovem Campo em Minas Gerais. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

MOURA, T. M. de 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.

MUNARIM, A. Prefácio In: LENZI, Lucia Helena Correa (Org.) **Formação de educadores em EJA no campo:** compartilhando saberes. – Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

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

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.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

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

SILVA, L. H. da.; COSTA, Vânia Aparecida; ROSA, Walquíria Miranda. 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.

SOARES, L. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010a

SOUZA, K. P. de. **Luta pela Terra, luta pela palavra:** história de vida e formação de duas educadoras populares do campo. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SOUZA, M. A. de. 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.

SOUZA-JUNIOR, M. R. **Educação na reforma agrária:** uma proposta extensionista da UNEB para o PRONERA. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

VARGAS, M. C.; MANGGINI, T. A educação de Jovens e Adultos em movimento. In: LENZI, Lucia Helena; CORD, Denise (Org.). **Formação de educadores em EJA no campo:** compartilhando saberes. - Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 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. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** XV ENDIPE, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: 16/01/2014

Aprovado em: 20/10/2014