

Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer

Marlene Ribeiro*

Resumo

O objeto deste artigo situa-se na confluência de três temáticas, do que decorrem as dificuldades para abordá-lo. São elas: educação de jovens e adultos, formação de educadores e educação do campo, cada uma com as suas especificidades que precisam ser articuladas na unidade de formação de educadores de EJA do campo, com o objetivo de promover uma análise das questões que se colocam a essa formação. A subdivisão do artigo corresponde às temáticas articuladas nessa unidade, e permitirá, ao final, uma abordagem a respeito do que as une, apontando algumas conclusões. Sobre cada uma dessas temáticas há uma razoável produção de artigos, pesquisas, ensaios, documentos, mas sobre a unidade acima proposta não há registros ou, se existem, são raros. Por isso, acrescenta-se o quase tudo por fazer, que completa o título dado a esta reflexão e, ao mesmo tempo, reforça a importância da abordagem proposta.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores. Educação do campo.

*Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

O objeto deste artigo encontra-se na confluência de três temáticas, do que decorrem as dificuldades para abordá-lo. São elas: educação de jovens e adultos (EJA), formação de educadores e educação do campo. Cada uma delas com especificidades que precisam ser articuladas na unidade de formação de educadores para EJA do campo. Sobre cada uma destas temáticas há uma razoável produção de artigos, pesquisas, ensaios, documentos, mas sobre a unidade acima proposta não há registros, ou se existem são raros. Por isso, **quase tudo está por fazer**, que confere no título dado a esta reflexão, e ao mesmo tempo reforça a importância da sua abordagem.

As iniciativas governamentais relacionadas à EJA, no Brasil, desde meados do século XX até os dias atuais, têm se materializado através de campanhas e programas muito mais em resposta às demandas de escolarização, relacionadas tanto à organização da produção e distribuição das mercadorias quanto à necessidade de controle social das classes populares, do que atendendo ao preceito constitucional do direito à educação. Tais iniciativas se voltam para a alfabetização e à elevação da escolaridade daqueles que não completaram o ensino fundamental e/ou médio, associado, na maior parte das vezes, à educação profissional. Nos discursos de democratização e da universalização do acesso à escola, se oculta uma distribuição desigual e precária do conhecimento socialmente produzido, confirmando-se a existência da desigualdade de condições em que as populações trabalhadoras têm acesso à escola (RUMMERT, 2008).

Historicamente as políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos têm início nos anos 1930, quando se consolida um sistema público de educação. É quando, devido à industrialização, o Brasil passa por transformações que irão demandar operários com um mínimo de conhecimento sobre leitura, escrita e cálculo. Isso é confirmado por Rummert (2009, p. 31), a qual define o que seria a conquista da regulamentação e ampliação da educação pública, estendida às massas trabalhadoras, “no âmbito do período conhecido como Revolução Industrial brasileira (1930 – 1956), marcado pelas repercussões internas e externas da II Guerra Mundial, bem como pelo seu término e pelo início da Guerra Fria [...]”.

Quanto às populações camponesas, a história nos mostra iniciativas governamentais, como a Campanha Nacional de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (CEEAA), iniciada em 1947 e dirigida predominantemente às populações rurais. O Programa que a orienta é nitidamente ruralista, dentro daquela preocupação de deter a migração das populações rurais para as áreas

periféricas das cidades. Busca, com isso, conter as tensões sociais promovidas pelas manifestações dos trabalhadores em busca de empregos, como “as greves iniciadas em 1917 e os distúrbios de rua contra a alta do custo de vida” (PAIVA, 1983, p. 126).

Na mesma década de 1940 são desenvolvidos programas de educação rural pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério da Agricultura, alguns em parceria. Calazans (1993, nota 18, p. 21) destaca a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), destinada a gerenciar os programas de educação rural, e resultante de um acordo efetuado em 1945, entre os governos do Brasil e dos EUA. Portanto, numa conjuntura marcada pelo final da II Guerra e adoção de uma política identificada como Guerra Fria, pelos EUA, e, no Brasil, pelo propósito de conter o avanço do comunismo na área rural, tem-se o ensino agrícola definido pelos acordos estabelecidos entre o governo norte-americano e o governo brasileiro, prometendo libertar do atraso o homem rural através da escola, focalizando, principalmente, a alfabetização. Mas, além de conter o avanço do comunismo, as políticas de educação rural visavam também a implantar o modelo de produção agrícola norte-americano e criar a dependência desse modelo por parte dos agricultores brasileiros (MENDONÇA, 2010).

Mas há, também, iniciativas de educação popular envolvendo as populações camponesas, que têm sua origem nas organizações e movimentos sociais populares. Experiências de educação popular, mais propriamente, de alfabetização de adultos, nas quais se destacam os nomes dos educadores Paulo Freire e Moacir de Góes (GÓES; CUNHA, 1986), realizam-se em Pernambuco. E, em março de 1961, é fundado o Movimento de Educação de Base (MEB), um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em um clima de enfrentamento de concepções antagônicas estimuladas pela política de reforma agrária, uma das reformas de base propostas pelo governo de João Goulart, o MEB toma como referência de suas aulas o Estatuto do Trabalhador Rural. Orienta-se pelas concepções de que à escola cabe esclarecer e ao sindicato mudar a realidade, propondo-se a contribuir para a superação da dependência dos trabalhadores rurais, organizando-se como classe trabalhadora e superando, também, uma concepção religiosa que internalizava a ideologia dominante e garantia a hegemonia burguesa (FÁVERO, 2006).

Todavia, a reação à educação popular voltada à conscientização, através do MEB, não se fez esperar. Tendo sua origem em Recife, a Cruzada da Ação Básica

Cristã (ABC) pode ser entendida como um movimento representativo de reação às experiências de educação popular. Na Cruzada ABC os adultos analfabetos passam a ser vistos como “um potencial de trabalho marginalizado e como um elemento que contribui apenas para minar a sociedade em suas estruturas mais básicas” (PAIVA, 1983, p. 268). Assim, diferente da Cruzada ABC, nos programas do MEB se afirma que só a solidariedade da classe dos camponeses, reunidos em suas associações e sindicatos, poderia permitir a conquista de uma reforma agrária justa e humana. Mas não estava clara a sua proposta, que ora apontava para uma reforma “dentro da lei e da ordem” para distribuir terra aos camponeses, ora a reforma agrária, pela sua importância, deveria ser feita de qualquer jeito, ou na lei ou na marra. Como se pode ver, a politização do MEB, de certa forma, contribui para o acirramento dos conflitos de classe que acabam por romper o frágil pacto social peculiar ao período populista, resultando no golpe militar do qual o povo brasileiro toma conhecimento no dia 1º de abril de 1964 (WANDERLEY, 1984).

Em contraposição às experiências de educação popular, anteriores ao golpe, a ditadura militar impõe uma alfabetização funcional para jovens e adultos através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em dezembro de 1967. Esse Programa se mantém até os anos 1980, quando, diante da crise do capitalismo, é substituído pela Fundação Educar, extinta, por sua vez, em 1990, pelo governo Collor de Mello. O MOBRAL aparece com conteúdos semelhantes aos da escola regular, mas sem o senso crítico e problematizador que caracteriza a pedagogia de Paulo Freire (1981) e do MEB.

Retomando a contextualização da EJA, vemos que, na atualidade, o esgotamento do padrão taylorista-fordista de produção repercute como crise do processo de produção/acumulação de capital, com os setores de serviço e de finanças suplantando a produção industrial, sendo que, no Brasil, os reflexos dessa crise vão ocorrer no início dos anos de 1990, abrindo espaço para a reação dos defensores da plena “liberdade de mercado”. O sistema rígido, a produção e o consumo de massa com produtos em estoque, a contínua repetição das tarefas que define a qualificação, são subsumidos por um sistema flexível e por uma produção e consumo sob encomenda, dirigidos a demandas e clientes diferenciados, com processos automatizados em contínua mutação. Essa mudança radical no padrão produtivo vai ocasionar uma mudança, também radical, no padrão formativo dos trabalhadores, incluindo jovens e adultos pouco ou não escolarizados. A qualificação profissional, de caráter social, é

substituída por uma diversidade de cursos rápidos, focados no indivíduo, para adaptar-se à mudança contínua das tarefas.

Como as funções e os postos de trabalho são passageiros, do mesmo modo que os produtos, e ainda, como as tecnologias da computação e da informática, embutidas nas máquinas, intensificam o trabalho e dispensam enormes contingentes de trabalhadores, restringindo consideravelmente o mercado de trabalho, as representações de classe do capital reciam estratégias de manutenção de sua hegemonia. Nessas estratégias podem ser compreendidos: o trabalho terceirizado, no qual o contrato é feito com uma empresa, o que não garante os direitos sociais dos trabalhadores que executam o trabalho; as falsas cooperativas, que disfarçam o trabalho autônomo e a retirada dos direitos trabalhistas, sob a responsabilidade dos trabalhadores; e, por fim, o empreendedorismo, assentado sobre o estímulo a competição e o desenvolvimento de competências. Inaugura-se, desse modo, um neotecnicismo associado a um neoescolanovismo, este movido pelo discurso do “aprender a aprender”, como Rummert (2009) e Saviani (2007) denunciam em suas obras. Essas mudanças também atingem os trabalhadores rurais, principalmente os assalariados, mas também os agricultores que são estimulados a se organizar em cooperativas conectadas, por sua vez, a uma grande empresa que definirá o produto a ser entregue.

O vocabulário pedagógico na vigência do sistema flexível incorpora novos conceitos, como: “*sociedade do conhecimento, aprender a aprender, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências*, entre outros”, conforme análise efetuada por Rummert (2009, p. 34, grifo da autora). Isso porque, nesse estágio do processo de acumulação do capital, existe uma exigência cada vez mais intensa de diferentes formas de trabalho parcial, sem uma qualificação e função definidas, e cada vez menos são recrutados os trabalhadores estáveis e com funções definidas no processo de trabalho. Nesse âmbito de transformações introduzidas nos processos produtivos é que se pode entender a configuração que assume a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores, com ênfase “à formação de subjetividades conformadas à ordem inerente ao padrão de acumulação flexível” (RUMMERT, 2009, p. 36).

Os altos índices de desemprego gerados nesse processo garantem certa tranquilidade às classes representativas do capital com seus tentáculos nos órgãos de Estado. Isso explica o descompromisso com a democratização das condições de acesso das classes populares ao conhecimento socialmente produzido. Contraditoriamente, ampliam-se as políticas de governo sob a forma de

programas para a oferta de cursos munidos de certificação, ocorrendo, inclusive, um aumento do grau médio de escolarização da classe trabalhadora, o que não significa, de modo algum, que haja um acréscimo do nível de aquisição dos conhecimentos de caráter geral e técnico. Assim, pode-se dizer que à elevação do grau de certificação aos trabalhadores corresponde uma redução do nível de conhecimentos aos que têm acesso aos diferentes cursos técnicos ofertados.

Mergulhando nas mudanças que ocorrem nos processos de formação dos trabalhadores associadas às mudanças implementadas nos processos produtivos, pode-se afirmar que “é fundamental apropriar-se dos saberes dos trabalhadores, construídos coletivamente nos processos de trabalho, para incorporá-los às máquinas, reduzindo a dependência do capital em relação ao trabalho” (RUMMERT, 2009, p. 37). A submissão imaterial se junta à dominação material necessária à manutenção das relações de hegemonia expressas pelo consentimento e, quando este não está garantido, pela coerção. Esse, enfim, é o contexto em que pode ser compreendida a educação de jovens e adultos na atualidade.

Antes de adentrar na análise das políticas atuais de EJA, pensamos que seja necessário situá-las na história, quando, após extinção da Fundação Educar, que havia substituído o MOBREAL, a responsabilidade pelas políticas de EJA passa, no início dos anos de 1990, para a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA). Esta implementa, nos estados e municípios brasileiros, o programa para a formação de educadores, além de elaborar os referenciais curriculares e distribuir os materiais didáticos utilizados nas classes de EJA. Todavia, as iniciativas de alfabetização e de formação profissional de jovens e adultos são tomadas por instâncias situadas em outros órgãos governamentais. Para os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados, residentes nas áreas rurais e demandantes da educação do campo, a ação fica a cargo do “Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)” (DI PIERRO; GRACIANI, 2003, p. 15). Causa estranheza que o PRONERA, um programa direcionado à educação do campo, tenha sido entregue a responsabilidade de um órgão não vinculado ao Ministério da Educação, observação efetuada, também, por Arroyo (2007).

Na avaliação das políticas públicas para EJA, Di Pierro e Graciano (2003) privilegiam as ações governamentais voltadas à Educação de Jovens e Adultos nas áreas de alfabetização e ensino fundamental. Identificam a escassez de

informações e as dificuldades de terem acesso aos registros sobre o tema, levando em consideração “o reconhecimento da responsabilidade estatal pela garantia do direito à educação em qualquer idade” (DI PIERRO; GRACIANO, p. 2). Na análise das ações governamentais para a EJA, as autoras destacam os aspectos que dificultam a análise, acrescentando que essa modalidade de educação está situada em um país no qual o dinamismo econômico não coincide com uma equitativa distribuição de renda. Registram que o Brasil “é um dos países do mundo com maior desigualdade social, com elevadas parcelas da população excluídas dos benefícios econômicos e sociais, em consequência de uma distribuição de renda profundamente desigual” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 3-4). Acrescentam que esta realidade, de certo modo, pode ser explicada pela prioridade, estabelecida pela política econômica, de produzir o superavit primário visando o pagamento das dívidas interna e externa, sob a pressão dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

Essa opção se reflete na restrição dos recursos para obras de infraestrutura e para políticas sociais. Embora os subsídios, nos quais se baseiam as autoras para essas afirmações, estejam referidos em pesquisas efetuadas até 2003, pois esta é a data do artigo, a realidade não mudou muito. Na sua avaliação e levando em conta essas questões peculiares ao contexto brasileiro, a diminuição do número absoluto de analfabetos é recente e se deve muito mais à universalização do ensino fundamental do que mesmo a políticas específicas dirigidas à alfabetização e escolarização nas séries iniciais, para jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados.

Apesar do amparo legal, tanto na Constituição Federal de 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), e da demanda crescente por escolarização, da parte dos jovens e adultos pouco ou não escolarizados, tendo em vista garantir o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, a política educacional tem dado prioridade a universalização do ensino fundamental. Isso porque o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996 e implementado em 1998, restringia, com o veto do presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, a aplicação de recursos públicos para a EJA, desestimulando estados e municípios a investirem nessa modalidade de educação. Por essa razão, a oferta no período analisado está muito abaixo da demanda potencial (DI PIERRO; GRACIANO, 2003).

A partir de meados dos anos 1990, amplia-se a oferta de EJA tendo em vista a política de parceria com entidades de diferentes categorias, tais como: sindicatos e cooperativas de trabalhadores, empresas privadas e organizações da sociedade civil. Surgem, então, vários centros de educação popular e organizações não-governamentais que assumem as tarefas de oferecer assessoria técnica, produzir materiais didáticos, desenvolver pesquisas, avaliar programas e efetuar a formação de educadores de EJA. A função social do Estado é transferida para essas organizações que, para esta finalidade, recebiam – e ainda recebem – recursos materiais e financeiros. Para as autoras, essas parcerias do Estado com organizações da sociedade civil e empresas privadas, que podem ser identificadas como uma das formas de privatização do ensino, apresentam contradições, pois

[...] de um lado transferem a responsabilidade pela garantia de direitos universais para a sociedade civil que, obviamente, não possui condições estruturais para responder a esta demanda com a amplitude necessária; de outro lado, ampliam os canais de participação e controle social sobre as ações do Estado. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 18).

Vamos destacar dois programas de governo voltados a EJA: o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROJOVEM traz embutida a proposição de ensinar em pouco tempo um pouco de cada área do conhecimento, quando foi criado teria a duração de um ano (12 meses) para que os jovens e adultos concluíssem o ensino fundamental com idade até 24 anos. Em setembro de 2007, foi lançado um novo PROJOVEM, visando atender aos jovens que não estão frequentando o ensino fundamental e também estão excluídos de cursos de formação profissional, ampliando-se o tempo para 18 meses e a idade para 29 anos. Esta modalidade unifica cinco programas que já existiam: Agente Jovem; Saberes da Terra; Juventude Cidadã, Escola de Fábrica e PROJOVEM. Dentro deste último, existem quatro subdivisões: “PROJOVEM Urbano, PROJOVEM Campo, PROJOVEM trabalhador e PROJOVEM adolescente” (RUMMERT, 2008, p. 184).

Outra ação governamental direcionada à população de jovens e adultos, a qual nos referimos anteriormente, é o PROEJA. Destina-se aos jovens a partir dos 18 anos, porém sem limite máximo de idade; foi concebido e é executado pelo MEC sob a responsabilidade da Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Abrange três níveis: a) educação profissional técnica de nível médio com ensino médio; b) formação inicial e continuada com o ensino médio; c) formação inicial e continuada com o ensino fundamental. Rummert (2008) aponta, além do desconhecimento por parte dos possíveis sujeitos do PROEJA, a fragmentação dos cursos que se destinam a frações da classe trabalhadora, articulando as exigências dos processos produtivos com a necessidade do controle social das populações de jovens e adultos. A análise feita aponta para a inexistência de um propósito de oferecer à classe trabalhadora, seja do campo ou da cidade, uma educação de qualidade em condições de igualdade. “Ao contrário, a regulação diferenciada da distribuição de condições de acesso aos bens materiais e imateriais – entre os quais a educação – pelas forças dominantes não se ancora em critérios de igualdade” (RUMMERT, 2008, p. 186). Dessa forma, pode-se afirmar que a política governamental, sob a forma de programas, tais como o PROJOVEM e o PROEJA, não se coloca como uma possibilidade de emancipação humana para os jovens e adultos trabalhadores, sejam os do campo sejam os da cidade.

A educação escolar da maioria dos brasileiros está muito aquém do que se tem como qualidade mínima, além do fato de que as deficiências se estendem a todos os níveis da formação humana. Uma das explicações para esta avaliação negativa da educação básica aponta para os profissionais que são por ela responsáveis – os professores – enumerando, entre os fatores que contribuem para este resultado, os baixos salários, as condições precárias nas quais exercem suas atividades e a formação deficiente tanto básica quanto na área para a qual estão habilitados a lecionar. Em se tratando das escolas, que são espaços privilegiados tanto da educação de crianças, jovens e adultos quanto da atuação dos professores, elas também apresentam uma série de problemas como: precariedade da infraestrutura, isolamento em relação à comunidade ou até mesmo conflito com esta, problemas de gestão, de elaboração e execução do projeto político-pedagógico. Esses problemas são agravados pela superlotação das salas de aula que inviabilizam atividades em grupos, e pela fragmentação dos conteúdos disciplinares que não permitem uma síntese do que é trabalhado em sala de aula.

Passando da EJA para a formação de professores, Bedoya e Teixeira (2008) iniciam sua análise apontando que esta formação, de modo geral, vem recebendo muitas críticas. Em se tratando dos professores que atuam na EJA é necessário analisar o contexto em que se efetua esta formação, bem como as necessidades, as dificuldades e os interesses atuais que a envolvem. Afirmam que, embora a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) reconheça a importância da educação de jovens e adultos, esta fica sob a responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação que a oferecem como ensino regular, mudando apenas o turno para a noite. De igual modo, os professores são os mesmos que atuam nas séries do ensino regular e nos cursos oferecidos como de educação de jovens e adultos. Acrescenta-se o fato de que as políticas sociais, de modo geral, são definidas pela relação custo/benefício. Isso explica a distribuição do número de alunos dentro de uma mesma sala de aula, que chega a mais de 50, sem que, as vezes, o espaço físico comporte esse número.

Reconhecidas essas dificuldades, aos professores de EJA é colocado o desafio de oferecer condições aos estudantes trabalhadores de terem acesso aos conhecimentos curriculares, procurando articular tais conhecimentos com os saberes da vida e do trabalho, e ainda, com a cultura que os estudantes trazem em sua bagagem de experiências. O fato de ter sua origem a margem do ensino regular, considerando que atende a uma população já discriminada por se tratar de trabalhadores e, mais do que isso, sem instrução, esta é uma característica da EJA, que só mais recentemente vem recebendo maior atenção dos poderes públicos. Isso é decorrência da pressão exercida por jovens e adultos pouco ou não escolarizados, desafiados por um mercado de trabalho com escassas oportunidades e que lhes cobra diferentes competências, as quais deveriam ser oferecidas pela escola. Essa realidade tem adentrado os espaços acadêmicos e ocupado pesquisadores preocupados com o direito de todos à educação, e que recebem dos cursos de EJA a demanda de propostas curriculares, recursos didáticos e de professores com formação voltada ao atendimento diferenciado de jovens e adultos trabalhadores.

Mas, no caso dos jovens que trabalham no campo, a questão é bem mais profunda, porque envolve a relação entre o trabalho que eles desenvolvem na agricultura, acompanhando seus pais, e a educação que lhes é oferecida pela escola, orientada por um currículo que não se diferencia do que é trabalhado na escola urbana. O problema se avoluma, porque não se tem produzido pesquisas e reflexões cuja referência seja a relação entre trabalho agrícola e educação

escolar. Também não são produzidas reflexões sobre as diferentes formas do trabalho rural, sobre as práticas, os saberes, as culturas e os conhecimentos gerados por tais formas de trabalho. Pode ser que a justificativa para a ausência de pesquisas nessa área seja uma espécie de senso comum já incorporado, de que o mundo rural precisa superar o atraso para atingir o desenvolvimento, a civilização e o progresso.

A invisibilidade da relação trabalho-educação do campo expressa uma separação entre cidade e campo, indispensável à sustentação do modo capitalista de produção que separa, também, e às vezes contrapõe as forças de trabalho urbanas e rurais. Com isso, e por meio de uma mesma grade curricular subordina-se a educação rural, e as políticas a ela destinadas, às mesmas diretrizes e concepções que sustentam a educação urbana. É o Estado quem define as diretrizes curriculares a serem seguidas, de modo a controlar o movimento dos trabalhadores que vivem e trabalham no campo. Nesse processo, oculta-se, ainda, o controle sobre a ocupação e a propriedade da terra, meio essencial de produção. Sendo assim, abre-se uma porta à expropriação da terra. Portanto, no âmago deste debate sobre as diretrizes curriculares que orientam a educação rural se acha o trabalho de crianças e jovens e o significado do trabalho na formação de um camponês. E, mais do que isso, a distância e o estranhamento da educação rural em relação a este trabalho do camponês.

Nos seminários e encontros envolvendo professores do ensino fundamental que atuam nas classes de EJA há, de modo geral, uma constatação de que as licenciaturas não oferecem uma formação que contemple a realidade da EJA. “O adulto dos cursos da EJA é muitas vezes um migrante que chegou às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar” (BEDOYA; TEIXEIRA, 2008, p. 66).

Bedoya e Teixeira (2008) reconhecem a dificuldade que representa o fato de este jovem trabalhador ter pais com escassa escolaridade, vivendo de um trabalho agrícola, que não exige maior qualificação a não ser a experiência e os saberes que dela decorrem. Então, pode-se deduzir, a partir daí, o desafio que significa a EJA como educação do campo que vem sendo demandada pelo Movimento Camponês, como unidade numa diversidade de movimentos sociais populares (RIBEIRO, 2010).

As peculiaridades da EJA permitem afirmar que não basta reciclar professores para trabalhar com classes de jovens e adultos trabalhadores, sejam

urbanos ou rurais; não basta, ainda, oferecer uma ou duas disciplinas optativas, com carga horária reduzida, nas licenciaturas pensando, com isso, estar preparando um professor para atuar na EJA. Talvez, nesse sentido, as experiências que vêm sendo feitas em diversas universidades, nos cursos de formação de educadores do campo, nos tenham muito a ensinar sobre este desafio.

Viviane Gentil (2010) valoriza a formação continuada dos professores que atuam na EJA, principalmente quando esta formação específica não foi contemplada na licenciatura. A autora destaca o fato de o professor ser detentor de uma história de vida e, em consequência, de uma experiência que, na formação, precisa ser considerada como espaço para agregar novas aprendizagens que possibilitem a reconstrução da experiência. Outra autora que também se detém sobre a formação de educadores de EJA é Denise Comerlato (2001), que parte de um questionamento sobre o que move um educador a trabalhar com a educação de jovens e adultos, sobre quem são esses sujeitos e, ainda, sobre que educação eles demandam e a escola precisa proporcionar-lhes. Com isso, propõe-se a formular uma concepção, articulada numa práxis, para orientar as ações educativas a serem desenvolvidas com as populações de jovens e adultos, que demandam escolaridade fora da idade regular na qual teriam de frequentar a escola. Porém, nessa concepção universalizada não fica claro o lugar dos jovens e adultos trabalhadores rurais como sujeitos de EJA nem as suas demandas.

Bernardino (2008) aborda a formação de professores para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, levando em consideração as exigências que são feitas para essa modalidade de ensino. Os próprios movimentos sociais populares do campo podem indicar caminhos para a realização do trabalho docente de acordo com as reivindicações que levam aos poderes públicos. É importante, segundo o autor, que tanto a formação dos educadores quanto a escola oferecida aos jovens e adultos ampliem os espaços para se fazer uma educação, tendo por meta a oferta de condições de acesso e de permanência desse público historicamente excluído de direitos sociais.

Do mesmo modo que Gentil (2010) e Traversini (2004), Bernardino (2008) observa a necessidade de levar em consideração as experiências de vida e trabalho que os estudantes trazem de sua participação em movimentos sociais, além de grupos culturais e religiosos para a formulação do currículo dos cursos de formação de professores que leve em conta a realidade em que estes atuarão. Reforça, com isso, a análise feita anteriormente sobre a relação trabalho-educação do campo que nem desperta o interesse dos pesquisadores

e só muito recentemente, com a conquista da educação do campo, é incluída como essencial na sustentação da formação humana.

Nos artigos, livros e documentos consultados, observa-se que, para alguns autores, trata-se de professores e, para outros, principalmente os que por desenvolvem pesquisas com educação do campo, trata-se como educadores os responsáveis pela educação de jovens e adultos trabalhadores. Respeitando os autores consultados, vamos manter as duas formas, embora nossa posição seja pela adoção da nomenclatura educadores do campo, em acordo com os princípios e orientações construídos pelo Movimento Camponês.

Inúmeras pesquisas analíticas bem como os dados em que se confrontam a população brasileira com os dados que identificam os que são escolarizados, em quais níveis e os que não frequentam a escola, deixam evidente o perfil do adulto analfabeto ou pouco escolarizado. Eles e elas são trabalhadores desempregados ou com empregos precários, terceirizados ou na informalidade, vivendo nas periferias urbanas ou nas áreas rurais, em ambos os casos, sem as condições mínimas de salubridade e segurança. São identificados, portanto, pelo corte de classe ao que se acrescenta o fato de terem gênero, cor, etnia, religião, deficiências próprias da idade ou do trabalho, e linguagens cifradas para sobreviver nas condições que enfrentam diariamente.

Assim, partindo de sua experiência, Comerlato (2001, p. 4) aponta algumas características para a formação de um/a educador/a que possa estimular a “prática dialógica, crítica e potencializadora dos saberes das classes populares”. Isso se traduz pela necessidade de levar em conta as histórias de vida desses trabalhadores e trabalhadoras que buscam a EJA, sujeitos de educação e de ação política para os quais a formação pode significar um espaço de reflexão crítica e de vivências solidárias. Essa é uma formação na qual se insere um “projeto coletivo como esperança de um mundo melhor, mais justo e igualitário” (COMERLATO, 2001, p. 5). Nele se recoloca, com muita ênfase e de muitas formas, a utopia que os “cantadores” da liberdade de mercado fizeram enorme esforço para anular, mas que a realidade da crise de setembro de 2008 acordou, com profunda nitidez e como uma exigência para a vida de todos neste planeta Terra.

Di Pierro e Graciano (2003) também abordam o perfil dos educadores que atuam na EJA, destacando que ainda um elevado número, no período analisado pelas autoras, possuía o ensino médio, embora houvesse grandes diferenças entre as regiões, concentrando-se na Região Norte o maior índice

de profissionais menos qualificados e na Região Sudeste os mais qualificados. A carência de políticas que articulem o ensino fundamental com a Educação de Jovens e Adultos, o histórico descomprometimento do Estado com a formulação e a implementação de políticas educacionais voltadas às populações demandantes da EJA podem explicar a inexistência de uma carreira e, portanto, de uma formação específica para essa modalidade de categoria profissional.

A situação dos docentes confirma esta análise, destacando-se a atuação em classes de EJA nos cursos noturnos com turmas do ensino regular para complementar a carga horária, bem como a rotatividade em razão da ausência de concursos públicos para o preenchimento de vagas. Os baixos salários e as precárias condições de trabalho – uma variável peculiar ao magistério público –, de modo geral, também não atraem os profissionais em busca de uma qualificação ou atuação em turmas de EJA. Assim, o mais comum é que os professores que trabalham com classes de EJA “sejam os mesmos do ensino regular que, ou tentam adaptar a metodologia a este público específico, ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.” (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 23).

Maria Margarida Machado (2009), em artigo sobre a EJA, apresenta os resultados de uma pesquisa na qual analisa a produção de dissertações e teses, no período de 1986 a 1998, tendo a Educação de Jovens e Adultos como tema. Observa que a maior parte das pesquisas sobre a formação de professores, bem como sobre as práticas dos professores que atuam na EJA, adotam como fundamentação teórica os autores que focalizam a história da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular, no Brasil. Na abordagem das práticas dos educadores que atuam no âmbito da educação popular, enfatiza-se a necessidade da ação educativa articular as dimensões política e pedagógica, de modo a incluir a realidade dos educandos e da comunidade onde está inserida a escola. E ainda, a necessidade de tornar ação o discurso assentado sobre teorias que apontam para a transformação social, começando pela aplicação desse discurso nas relações pedagógicas entre professores e alunos, estendendo-se aos agentes educativos que atuam no sentido de interferir nas experiências pedagógicas.

Da EJA e da formação de educadores vamos passar à educação do campo para tentar configurar uma possível formação para os educadores de EJA do campo. Eliane Furtado (2009) é uma pesquisadora que vem estudando a EJA do campo já há algum tempo. Aponta que as conquistas no âmbito da EJA podem ser explicadas pelas organizações dos trabalhadores do campo, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vem obtendo pequenas vitórias no que tange as políticas de educação do campo. Mas, afirma a autora, que é comum observar entre as populações trabalhadoras do campo, mesmo organizadas em associações, sindicatos ou movimentos sociais, certo constrangimento quando precisam enfrentar os poderes públicos para negociar a execução de políticas de educação do campo, já garantidas em leis. A educação do campo acumula evidências de descaso e abandono por parte das políticas de Estado: “a dimensão sociocultural da escolarização nunca foi valorizada no sentido da emancipação, não considerando as mediações entre a cultura popular e a escolarizada, como possibilidades surgidas das interações entre os atores sociais e o currículo em uso” (FURTADO, 2009, p. 88). A autora confirma outras pesquisas sobre educação do campo as quais indicam as enormes dificuldades que as populações trabalhadoras enfrentam para que tenham acesso a direitos já garantidos nas diferentes legislações. Dentre estas dificuldades, aponta a fragilidade das ações que não têm continuidade nem oferecem a qualidade necessária correspondente aos direitos demandados, registrados nas leis.

Roseli Caldart (2009) tem uma produção considerável sobre educação do campo, devido a longa experiência com formação de educadores do campo e atuação no Setor Nacional de Educação do MST. Contribui com este estudo sobre a formação de educadores de EJA do Campo ao propor uma reflexão sobre a possibilidade de transformar a forma escolar de educação. Desenvolve sua argumentação identificando três tendências que sinalizam nesta direção. Práticas históricas de educação do campo, afirma a autora, indicam a necessidade de se retomar o debate propondo como meta a formação das crianças e dos jovens. Nesta, que é a primeira tendência, justifica-se a ação de resgatar uma determinada concepção de humano para sustentar um projeto de formação, contrapondo-se ao esvaziamento deste humano no modelo de sociedade em que vivemos. Esta clareza do sentido do humano também é experimentada como uma necessidade para orientar os vínculos entre os sujeitos concretos que projetam a educação do campo na realidade do Brasil atual. A base de

sustentação da escola ou o que é necessário transformar se constitui na segunda tendência. Esta se refere às relações sociais que configuram um determinado modelo de cultura, presente no mundo da escola e incorporado nas práticas dos sujeitos que a integram – educandos e educadores.

A existência de um projeto histórico construído e assumido pelos movimentos sociais populares do campo, nas suas lutas, assenta-se sobre relações de solidariedade e organização coletiva, o que influencia as práticas educativas. Com isso, tensionam-se as formas de organização e gestão escolares, baseadas no indivíduo, indicando caminhos de ruptura com tais formas. O debate atual acerca da função social da escola, do trabalho pedagógico para articular os saberes das práticas sociais com os conhecimentos historicamente acumulados, constitui-se numa terceira tendência, quando se tem em vista a transformação do formato dessa escola em sintonia com a educação do campo. Essa reflexão orienta uma concepção de educador/a da EJA do campo, que considere: a emancipação como projeto humano, a organização coletiva como projeto social e a práxis como projeto escolar (CALDART, 2009).

Miguel Arroyo (2007) tem sido uma presença viva e constante desde o início da organização do MST, por isso o incluímos nesta análise da formação de educadores de EJA. No texto consultado inicia sua análise dizendo que, no Brasil, não se tem uma trajetória que permita um acúmulo de experiências sobre a educação do campo e muito menos sobre a formação de educadores do campo. Ao explicar a razão pela qual isso ocorre, o autor confirma o que vem sendo registrado por inúmeros autores, ou seja, que a educação brasileira tem sido orientada por um paradigma urbano de vida e de cultura, como se apenas os habitantes das cidades fossem sujeitos de direitos. Herança da colonização portuguesa tem a cidade como a referência para a definição de civilização, ou melhor, como o espaço do público, onde se desenrolam processos de socialização e convívio, além de manifestações culturais, educativas e políticas. A essa compreensão positiva da cidade, contrapõe-se uma visão preconceituosa do campo, como o lugar onde ainda reside o atraso, o arcaico, o tradicional, aonde não chegou a civilização. Por isso é o modelo urbano a base dos argumentos em defesa do direito à educação, como tem sido apontado também por Calazans (1993).

O campo ainda é reconhecido como o lugar do outro, pela diversidade de populações e culturas que nele habitam. E, mais do que isso, pelo preconceito com relação ao camponês e ao trabalho com o qual ele se sustenta. Isso explica

porque historicamente não se tem uma política consistente para a formação de educadores do campo. Além disso, “as políticas de nucleação das escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano” (ARROYO, 2007, p. 159). As mesmas são orientadas por aquela visão preconceituosa, acima referida, com a promessa de que as crianças, os adolescentes e os adultos que buscam as escolas – situadas nas sedes dos municípios e valorizando o trabalho e a cultura urbanos – têm maiores oportunidades de deixar para trás seu atraso e sua identidade, assumindo o padrão civilizado de cultura, além de construir uma nova identidade.

Contradizendo essas políticas que negam a possibilidade de os povos do campo expressar suas identidades, culturas e saberes, esses povos se mostram vivos e atuantes através de seus movimentos, em que é possível identificar a capacidade de organização política, de produção cultural e de expressão de valores e, além disso, de luta pela terra de trabalho para uma vida digna. Mesmo assim, diz Arroyo (2007), o que mostra serem os povos do campo sujeitos de direitos, como a educação, não nos autoriza a pensar em políticas universalistas, ou seja, que não levem em conta as diferenças de territórios com as configurações que estes assumem, principalmente, em relação ao trabalho agrícola, bem como as questões de raça, etnia, gênero e classe: “os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos” (ARROYO, 2007, p. 162).

A identidade da escola do campo está colada na comunidade, nas suas manifestações culturais, nas formas como se organiza o trabalho, por isso, além de ser **do**, precisa estar **no** campo. Os movimentos sociais populares do campo tem avançado na definição dos seus direitos e na cobrança do Estado, exigindo que esses direitos sejam regulamentados para que possam orientar a formulação e avaliação da oferta de políticas públicas coerentes com suas necessidades históricas. Mas, nesse processo, também encontram a reação do capital agrário configurado no agronegócio e que, é claro, dificulta ao máximo a materialização destas políticas.

Uma reivindicação que tem sido constantemente feita é a da formação de educadores do campo e no campo. Essa formação precisa incluir o conhecimento a respeito da situação histórica da terra, abordando questões que focalizem as tensões e conflitos envolvendo o latifúndio, o agronegócio, a monocultura e a agricultura familiar. Atualmente, os camponeses, na sua diversidade, precisam

fortalecer a unidade do Movimento Camponês (RIBEIRO, 2010), para enfrentar a pressão e a força com que se manifesta o agronegócio, organizado no Congresso Nacional como União Democrática Ruralista (UDR), e na organização empresarial da Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Esse conhecimento sobre as forças que disputam a terra, além da relação trabalho-educação, precisa estar presente na formação dos educadores e educadoras de EJA do campo, os quais não podem ficar alheios aos problemas referentes à reforma agrária, à expulsão da terra, à pressão para a ocupação de terras dos assentados de reforma agrária, dos quilombolas e dos indígenas.

Outra área de conhecimento importante refere-se à história que registra a conquista da educação do campo, das lutas para esta conquista, e sobre a especificidade da gestão e da organização do trabalho agrícola, tendo em vista as características da produção e da vida no campo. E, a partir daí, uma abordagem das formas peculiares de ser um/a educador/a do campo, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental, médio e EJA. Há um reconhecimento, por parte dos movimentos sociais populares do campo, que se aprofunda com suas lutas, de que “a conformação do sistema de educação como uma rede de escolas do campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores *do campo no campo*” (ARROYO, 2007, p. 169, grifo do autor). A prioridade da formação de jovens e adultos que vivem nas comunidades camponesas associa-se, diretamente, uma formação qualificada de educadores identificados com a educação do campo.

Do mesmo modo que o fizemos anteriormente, Arroyo (2007) também questiona o fato de as políticas de formação dos educadores do campo estarem sob a responsabilidade de agências externas ao sistema educacional, referindo-se ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), ao qual está subordinado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para onde foi remetido o PRONERA. Outra questão levantada, refere-se aos programas emergenciais, sem continuidade, como se o campo, as populações que aí vivem e suas necessidades, fossem corpos estranhos excluídos do acesso aos direitos sociais e às políticas para eles voltadas. Os movimentos sociais populares do campo vêm se mostrando como sujeitos políticos coletivos organizados em busca de seus direitos assumindo, com isso, uma dimensão educativa. “As políticas de formação terão de aprender com essa pedagogia dos movimentos, captando os traços do perfil de educador e educadora do campo” (ARROYO, 2007, p. 175).

Isso nos permite afirmar que a educação do campo não pode ser

compreendida em separado das mudanças que ocorrem nas formas de produção agrícola, da organização e comercialização desta produção, tendo por sujeitos os movimentos sociais populares do campo, em particular o MST, em um contexto no qual a modernização do campo significa a identificação do latifúndio com o agronegócio. Isso, porque a distância em que se colocam as revoluções comunistas, considerando os rumos que tomaram, já não assusta os latifundiários com a possibilidade de reforma agrária que o Brasil até hoje não fez, mesmo que a função social da terra tenha sido colocada na Constituição Federal de 1988. O agronegócio, ao invés de superar a propriedade da terra, baseada em grandes extensões e caracterizadas como latifúndios, pelo contrário, concentra ainda mais esta terra em poucas mãos para a prática da monocultura destinada à exportação, devastando o meio ambiente, expulsando agricultores e trazendo a miséria para as populações camponesas.

Nesse contexto em que os movimentos sociais populares do campo se unem em defesa da reforma agrária, correspondendo à função social da terra registrada constitucionalmente, também se coloca a necessidade de uma escola que estimule a permanência das famílias no campo e, nesse sentido, o MST promove uma revolução no conceito bem como nas práticas de escola. “Para além da escola tradicional nas áreas de assentamentos, podemos nos referir à Escola Itinerante criada na mesma lógica do acampamento pelo fato dela estar em movimento, de acompanhar as ocupações e reocupações, as marchas e os acampamentos nas cidades” (VENDRAMINI, 2007, p. 131). Essa escola, que se confronta com o modelo tradicional, principalmente o urbano imposto às populações rurais, promove uma reflexão sobre a educação pública que se oferece às camadas populares, bem como se constitui em confronto aberto com a concentração da terra e com a mercantilização da escola (CAMINI, 2009).

Enquanto do lado dos movimentos sociais populares estes lutam por uma escola voltada aos seus interesses de permanecer na terra, por isso, relacionada ao trabalho agrícola e à cultura do campo, de outro, tanto esta escola quanto a formação de seus educadores ainda ficam dependendo da boa vontade de professores vinculados às universidades públicas. Portanto, para se realizar a formação de educadores do campo há necessidade de instrumentos políticos e pedagógicos. Não basta ter escolas no campo, é necessário que elas se tornem, efetivamente, do campo, incorporando as demandas dos movimentos sociais que lutam pela terra de trabalho, orientados por uma proposta popular de desenvolvimento em que estejam articuladas as instâncias sociais, econômicas e

culturais. E, para isso, é necessário que estas escolas estejam orientadas por um projeto político-pedagógico que incorpore os desafios colocados aos movimentos sociais populares, no seu processo de construção de uma vida digna e de uma identidade como povos do campo (BELTRAME; ZANCANELLA, 2008).

Isso pode se tornar em um problema para os cursos de formação de educadores em nível de graduação e de pós-graduação, pois não se trata de formar indivíduos para uma determinada área do ensino ou mesmo de conteúdos, métodos e disciplinas – embora também sejam importantes. Há necessidade de considerar quais os princípios e as finalidades que sustentam a formação de um/a educador do campo constituinte de um sujeito histórico coletivo. Uma educação do campo e, com isso, a formação de educadores do campo não pode partir de uma visão abstrata e, mais do que isso, preconceituosa dos trabalhadores do campo, nem continuar repetindo a imposição de um processo civilizatório urbano aos filhos desses trabalhadores.

A educação que conhecemos se ampara em uma concepção moderna de sociedade e ciência, referida ao desenvolvimento e ao progresso na ótica do capitalismo. Nesta separa-se o trabalho e a educação, delegando à escola a exclusividade de formar, através da transmissão dos conhecimentos didatizados e determinados pelo currículo de cada modalidade de ensino. Contrapondo-se a esta, que é uma prática hegemônica, os movimentos sociais populares do campo retomam a unidade dialética entre trabalho-educação, ainda que nas dimensões contraditórias assumidas no capitalismo, e a recriam, tendo-se, no caso, o trabalho como o agrícola e a educação como a do campo. Sujeitos desta educação, os movimentos sociais populares do campo, enquanto sujeito político coletivo Movimento Camponês, a reconstruem incluindo a possibilidade da troca dos saberes decorrentes das experiências de trabalho com os conhecimentos peculiares à escola. Nesta pedagogia alternam-se o tempo de trabalho na comunidade, na propriedade ou no movimento social com o tempo de escola nos quais são debatidos e aprofundados os problemas formulados no tempo de trabalho (RIBEIRO, 2010).

Embasada na experiência e obra do educador Paulo Freire (1981), de que destaco a *Pedagogia do Oprimido*, a articulação trabalho-educação, na educação do campo, parte da experiência de vida e da cultura dos agricultores para chegar à escola, sendo confrontadas – experiência e cultura – com os conhecimentos histórico e socialmente produzidos sobre o tema abordado em aula. A síntese que resulta dessa troca entre os saberes e os conhecimentos vai permitir uma

intervenção qualificada sobre a realidade, tornando-se práxis, transformando-a, portanto. Essa é uma formação transgressora, tanto da concepção que anula o agricultor enquanto sujeito de trabalho-educação, quanto da concepção de escola enquanto espaço único de formação, com base na transmissão do conhecimento escolhido e controlado pela formulação de um determinado currículo. Mas ela enfrenta enormes desafios peculiares às contradições próprias do sistema capitalista em que está inserida.

De um lado, há enormes dificuldades para obter, da parte do Estado, os recursos materiais e financeiros necessários para esta formação que, no caso dos educadores, se concretiza nas universidades ou com o apoio destas. De outro, quando a experiência se institucionaliza pode perder a originalidade e o movimento sendo aos poucos capturada pelas contradições peculiares aos processos escolares e a legislação que lhes são correspondentes. A escola do campo, bem como a formação de educadores com ela comprometidos, não podem ser explicadas por si mesmas ou isoladas “da política agrária e agrícola adotadas historicamente no Brasil as quais privilegiam o latifúndio, a terra como reserva de valor, a agricultura tecnológica, a monocultura de grãos para a exportação e, mais proximamente, o agronegócio” (RIBEIRO, 2007, p. 22). Como podemos ver, então, sobre a formação de educadores para a EJA do campo, há muita, mas muita coisa ainda para ser feita.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos do CEDES*, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157–176, mai./ago., 2007.
- BEDOYA, Maria Júlia Alves; TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza. Perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Científica de Educação*, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 63–75, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1243985854.PDF>>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. *Educação*, Santa Maria, RS, n. 33, v. 1, p. 141–155, jan./abr. 2008.
- BERNARDINO, Adair José. Exigências na formação dos professores de EJA.

In: ANPED SUL, 8., 2008, Itajaí, SC. *Anais...* Itajaí/SC: UNIVALI, jun. 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educao_de_Jovens_e_Adultos/Trabalho/05_20_38_Exigencias_na_formacao_dos_Professores_da_EJA.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no Campo*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15 – 42.

CALDART, Roseli. *A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar*. Porto Alegre, RS, dez. 2009. (Texto inédito).

COMERLATO, Denise Maria. Formação de professores em EJA. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). *Aprendendo com Jovens e Adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/nipe-eja/pefjat/formacao_professores_eja.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante: na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do Movimento de Educação de Base (1961 – 1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 263 – 272.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Políticas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, PR, v. 5, p. 83–96, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/5_politicas_publicas_cp8.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.

- GENTIL, Viviane Kanitz. *EJA: Contexto histórico e desafios da formação docente*. Documento de Pesquisa. Cruz Alta, RS: UNICRUZ, 2010. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2010.
- GÓES, Moacyr de; CUNHA, Luiz Antônio. *O golpe na educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.
- MENDONÇA, Sonia Regina. Ensino Agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Tempo: revista do Departamento de História da UFF*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 139-165, 2010.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- RIBEIRO, Marlene. Trabalho agrícola e educação escolar: reflexões sobre a formação de professores. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO, 1., 2007, Manaus. *Anais....* Manaus: UEA Edições, 2007. p. 11–26.
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento Camponês, Trabalho, Educação: liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- RUMMERT, Sonia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 26, n. 1, p. 175–208, jan./jun. 2008.
- RUMMERT, Sonia Maria. Desafios teóricos e metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, Rui; RUMMERT, Sonia Maria (Org.). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Educa, 2009. p. 29-44. (Coleção Educa Formação, n. 14).
- SAVIANI, Dermeval. O neoprodutivismo e suas variantes, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991 – 2001). In: SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 423–440.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Partir da realidade: será que algum dia voltaremos? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2004, Frederico Westphalen. *Anais...* Frederico Westphalen: URI, 2004. p. 97-105.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo: Educação do Campo. *Cadernos do CEDES*. Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Concepção de educação de base e as práticas educativas do MEB. Politização. In: WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Educar para transformar: educação popular, Igreja católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984. p. 97-222.

La formación de los educadores de jóvenes y adultos del campo: la mayor parte está por hacerse

Resumen

El foco de este trabajo se encuentra en la confluencia de tres temáticas, y en esa articulación resulta la dificultad para abordarlo, siendo ellas: Educación de Jóvenes y Adultos, la formación de los educadores y la educación rural, y cada una tiene sus especificidades que precisan ser articuladas en la unidad de la formación de educadores de EJA rural. El objetivo es de promover un análisis de las cuestiones que se colocan a esta formación. La subdivisión del artículo en subtemas, que corresponden a las temáticas articuladas en la unidad, permitirá, al final, un abordaje con respecto a aquello que las une, apuntando algunas conclusiones. Importante destacar que sobre cada una de estas temáticas existe una vasta producción de estudios, escritos, investigaciones, ensayos, documentos, entre otros, pero sobre la unidad en cima propuesta no hay registros o, si los hay, son muy pocos. Por eso se completa el título de esta reflexión con “todavía hay mucho por hacer”, reforzando, al mismo tiempo, la importancia del abordaje propuesto.

Palabras claves: Educación de Jóvenes y Adultos; Formación de los maestros; Educación del campo.

Formation of adult and youth countryside educators: almost everything to be done

Abstract

The object of this paper lies on the confluence of three themes, which make its approach difficult. These themes are: Adult and Youth Education, Teacher training and The countryside education, each one with its own specificities that need to be articulated in the unit training of EJA countryside educators, with the aim of promoting an analysis of the issues faced by this training. The subdivision of the article in items that correspond to the themes articulated in that unit, will be approached in the end, an approach about what unites them, pointing out some conclusions. On each of these issues there is a reasonable production of articles, surveys, tests, documents, but about the proposal mentioned above there are no records, if they exist, they are rare. For this reason the expression almost everything has to be done is added to the title of this paper to reinforce the importance of reflection and the importance of the proposed approach.

Keywords: Adult and Youth Education. Teacher training. Rural education.

Marlene Ribeiro

E-mail: maribe@adufrgs.ufrgs.br

Recebido em: 13/3/2013
Versão Final recebida em: 18/5/2013
Aprovado em: 20/5/2013