



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

**O CURRÍCULO DA EJA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS,  
SABERES E VIVÊNCIAS**

NATAL/RN  
AGOSTO/2016

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

**O CURRÍCULO DA EJA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS,  
SABERES E VIVÊNCIAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ROSA APARECIDA PINHEIRO

**NATAL/RN  
AGOSTO/2016**

Catálogo da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, Divoene Pereira Cruz.

O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências/ Divoene Pereira Cruz Silva. - Natal, 2016.

160f: il.

Orientador: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos – Tese. 2. Currículo – Tese. 3. Práticas Pedagógicas – Tese. 4. Saberes e vivências - Tese. I. Pinheiro, Rosa Aparecida. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 374.7

DIVOENE PEREIRA CRUZ SILVA

O CURRÍCULO DA EJA EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: DIÁLOGOS,  
SABERES E VIVÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutora em Educação.

APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

*Banca Examinadora*

---

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro – UFRN

---

Profa. Dra. Jane Paiva - UERJ

---

Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas - UFAL

---

Profa. Dra. Rosália de Fátima e Silva - UFRN

---

Profa. Dra. Érika dos Reis Gusmão Andrade - UFRN

---

Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo – IFRN

---

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro - UFRN

Dedico este trabalho aos meus colegas professores, companheiros e companheiras que atuam em suas salas de aula e no Movimento Social Sem Terra (MST), a favor da dignidade humana compreendida a partir de uma educação escolar crítica e democrática. A eles todo o meu respeito e a certeza de que sempre estaremos juntos em quaisquer situações, pois somos amigos e irmãos nesta grande família chamada escola do assentamento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o alfa e o ômega, princípio e fim de todas as coisas visíveis e invisíveis, fonte inesgotável de amor, que me fez existir e que me socorre com piedosa misericórdia, que me deu perseverança para seguir em meio a todas as dificuldades que surgiram durante todo este percurso de estudos. Tenho certeza de que nas horas mais difíceis o nosso Deus me carregou nos braços e soprou sobre mim os dons do Espírito Santo. A Ele toda honra e toda a glória para sempre.

A minha vizinha Joaquina, amor que aumenta a cada dia. Pela falta que ela me faz quero dizer-lhe que não houve mais colo igual ao teu. Vivo a lembrar os teus carinhos, os teus cuidados, os quais ainda hoje refrigeram a minha saudade. Eu te amo e amarei para sempre.

Aos meus pais, Pedro Paulino, conhecido por Pedro de João do Saco, e Gracinha Pereira, ou Gracinha de Seu Nozinho, amores perfeitos, colunas que me sustentam e me encorajam a prosseguir. A vocês meu eterno amor e minha profunda gratidão.

Ao meu anjo da guarda, anjo pardo que nem eu, que fez florir em mim a esperança de que vale a pena lutar pelos nossos sonhos e projetos.

Aos meus filhos, Manoela e Matteus, que são a razão de minha existência e de minhas lutas. Amor que não se mede e que nunca se repetirá. A vocês, dedico todos os meus sonhos, desejos e vitórias, pois tudo é por vocês. Sempre.

A Júnior, marido e companheiro que assumiu as nossas responsabilidades para que eu pudesse estudar e concluir este trabalho. A você a minha eterna gratidão pelas vezes que me desafiou a continuar dizendo que eu era capaz e conseguiria.

A minha afilhada Maize Ribeiro, que cuidou de mim, que me fez compreender a grandeza de sermos generosos.

A minha comadre Gracinha Morais, amiga, ouvinte, confidente, companheira e apoio tão presente em todos os momentos da minha vida.

À Margareth, que cuidou da minha família em minha ausência e que sempre me animou para prosseguir.

A minha querida professora Rosa Aparecida, minha orientadora, minha companheira, amiga e confidente que segurou pela mão e deu os carões necessários com muita ternura. Contigo aprendi e continuo aprendendo. A segurança e a firmeza com que me conduziu me fizeram crescer como gente. A você o meu amor mais que verdadeiro. Eu te amo de verdade, minha rosa preferida, minha galega, que me ouviu, me entendeu e que não mediu esforços para me ajudar. O que construímos nunca terá fim, pois se constitui numa amizade verdadeira.

Aos meus queridos professores e amigos, Walter Pinheiro, Marisa Narciso, Rosália de Fátima, Marta Maria Araújo, Alessandro Azevedo e Alexandre Aguiar, pérolas em meu caminho. O apoio de vocês foi indispensável para que eu prosseguisse os meus estudos, mesmo em meio a todas as barreiras. Sabem do afeto e respeito que tenho por vocês.

Aos meus amados Geovani e Divonete (irmãos), Giovanna, Giordana, Pedro Henrique e Giovanni Tallyson, sobrinhos amados.

Aos meus avós, João da Cruz, conhecido por João do Saco e dona Maria Juraci, vovó Maria, vovó Joaquina e vovô Nozinho, essências da minha vida.

À UFRN e aos meus professores que me abriram as portas e fizeram com que eu me sentisse em casa.

À CAPES, que financiou os meus estudos e me possibilitou seguir em frente com tranquilidade.

Aos meus amigos-irmãos assentados, companheiros de lutas e conquistas, verdadeiros heróis da resistência, na certeza de que nossa luta jamais será em vão, deixo o meu comprometimento com uma educação escolar crítica e emancipadora.

Aos meus amigos, Francisco Canindé da Silva, Jenaice Israel e Fernanda Mayara, irmãos de coração, parceiros, confidentes, excelentes ouvintes nessa trajetória que teve início no mestrado. A eles, o meu afeto, amor e reconhecimento por tudo que fizeram por mim.

A todos os meus amigos e amigas, em especial, Edenny, Josirlan, Gilzete, Lucimar, Porfírio, Ivanete, Ozileide, Adriana Bernardo, (minhas comadres), os meus agradecimentos, carregados de amor e gratidão. Amo todos vocês.

## RESUMO

A presente tese trata do Currículo e das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, da investigação de como nestas se articulam os saberes e vivências dos professores assentados – que atuam em uma escola pública municipal, a partir de sua formação política/educacional no MST. Esta ação, em um assentamento em Florânia/RN, fundamenta-se na Pesquisa Colaborativa de caráter interpretativo/reflexivo, na qual os professores da EJA fazem uma reflexão das conceituações e concepções inscritas nos referenciais curriculares, reconstruindo conceitos e sua identidade profissional como professores de EJA do campo. Ao partir do pressuposto da existência de duas lógicas que influenciam e orientam a configuração curricular na EJA da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz uma encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e outra advinda do movimento social (MST) – com dinâmicas e propostas políticas diferenciadas, fundamentadas nos direitos sociais dos homens e das mulheres camponesas, buscamos compreender as tensões e dilemas dos professores com suas crenças e valores contraditórios na construção de uma proposta curricular. Os impasses nos referenciais curriculares, com princípios e modelagens em disputa, possibilitam o repensar de uma proposição curricular que busque contemplar as necessidades dos jovens e adultos assentados em um espaço da escola pública.

**Palavras-chave:** Currículo. Práticas Pedagógicas. Saberes e vivências. Educação de Jovens e Adultos.



## ABSTRACT

This paper deals with curriculum based on the Pedagogical Practices of Young and Adult Education-EJA, which has as its point of departure the analysis of how knowledge and experience of the established teachers acting in a municipal school interconnect themselves taking into consideration their educational-political formation. This action, spent in a rural settlement in Florânia/RN, gets support on a Collaborative Investigation of interpretative/reflective character in which EJA teachers think over conceptions and concepts inscribed in curriculum references rebuilding conceptions concerning their personal identities as EJA rural teachers. We take as guideway the presupposition of two logics influencing the curriculum configuration inside EJA Francisca Leonísia Cruz Municipal School. On the one hand, the one directed by Education Municipal Department (SME); on the other hand, that other brought about by a social movement (MST), each one based on conflicting political proposals nourished on its own human social right conceptions developed by rural men and women. This work tries to comprehend the tensions and dilemmas of these teachers, their contradictory believes and values put together in the construction of a curriculum proposal. The deadlock faced in the curriculum referential, where principles and models are in dispute, permit to think over a curriculum proposal capable of meeting the exigencies of young and adult students established in a certain space of the public school.

**Key words:** Curriculum. Pedagogical Practices. Knowledge and Experience. Young and Adult Education.



## **LISTA DE SIGLAS**

CE – Centro de Educação

DCEJA – Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMFLC – Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SECD – Secretaria Estadual de Educação e Desportos

SEEC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florânia

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ESCOLHAS E DESAFIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 Análise documental: reflexões e discussões necessárias à organização curricular da EJA.....</b>	<b>32</b>
<b>1.2 Entrevistas semiestruturadas: interação e confiança na partilha de saberes e vivências na EJA.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Sessões reflexivas: reflexões e diálogos acerca dos saberes e das vivências dos professores na/da EJA do campo .....</b>	<b>44</b>
<b>2 PROFESSORES EM CONVERSÇÃO NUMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: FALAS, DESAFIOS E SUPERAÇÕES .....</b>	<b>49</b>
<b>2.1 Repensando conceitos no currículo e na prática pedagógica da EJA.....</b>	<b>53</b>
<b>2.2 Reconhecendo as contradições e os desafios na organização curricular da EJA .....</b>	<b>63</b>
<b>2.3 Revendo as matrizes curriculares de formação dos professores e vínculos com os princípios político-pedagógicos do MST .....</b>	<b>75</b>
<b>3 PROFESSORES E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO MST: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA O CURRÍCULO DA EJA .....</b>	<b>91</b>
<b>3.1 Participação política no MST e as relações construídas coletivamente: criticidade e justiça social em pauta .....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Dialogicidade freiriana como ponte entre os saberes da prática pedagógica na EJA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) .....</b>	<b>98</b>
<b>3.3 Amorosidade freiriana na prática dos professores assentados: compromisso ético-político com a EJA e o MST .....</b>	<b>103</b>
<b>4 DA PARTILHA DOS SABERES E DAS VIVÊNCIAS À RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO .....</b>	<b>106</b>
<b>4.1 A lógica curricular dominante e os saberes dos professores assentados: diálogos e superações .....</b>	<b>111</b>
<b>4.2 Saberes dos professores: articulações e relações no currículo da EJA.....</b>	<b>119</b>
<b>4.3 Entre falas e partilhas: avanços e intenções na ressignificação curricular na escola do assentamento .....</b>	<b>126</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

As dificuldades pelas quais passa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal Francisca Leonísia Cruz, situada no Assentamento João da Cruz, município de Florânia/RN, se assemelham às demais dificuldades vivenciadas pelas escolas, seja no campo ou na cidade de nosso país. Essas dificuldades constituem o quadro de uma problemática que envolve desestímulo, repetência e evasão, e que na escola, lócus desta investigação, tem contribuído para o fechamento de turmas da EJA. Apesar dessas semelhanças, há diferenciais que necessitam ser abordados na elaboração curricular, pois trata-se de uma escola constituída em uma comunidade assentada e com professores de uma escola pública com formação político-pedagógica e de pertencimento em um movimento social.

Neste estudo, optei por usar o termo escola do assentamento em referência à forma como as pessoas assentadas denominam essa escola, que representa o marco inicial da luta por direito à educação escolar nessa comunidade assentada. Na escola do assentamento, sou professora e tenho me dedicado nos últimos onze anos a tentar compreender aspectos relevantes do currículo doravante a prática pedagógica dos professores assentados, enquanto enfoques que se mantiveram velados na prática cotidiana nessa escola. A busca por compreender questões significativas do currículo teve início na graduação em Pedagogia, quando apresentei como trabalho de conclusão de curso a prática educativa articulada à luta sindical rural, buscando contribuir com reflexões que pudessem dar suporte aos colegas professores quando da abordagem do currículo a partir de suas práticas na EJA.

Nesse contexto desafiador se deu a minha inserção na atividade de pesquisa entendida enquanto possibilidade de uma reflexão mais aprofundada que me ajudasse a compreender o quadro de completo desestímulo que envolve a EJA de nossa escola, seus professores e alunos. Vislumbrei por meio da investigação científica, como processo reflexivo e dialógico, a oportunidade de entender os fatores que interferem nessa problemática, bem como para além destes instaurar uma reflexão coletiva e permanente entre os professores assentados, com vistas à sensibilização e ao comprometimento destes com outras questões igualmente relevantes.

No fazer pedagógico cotidiano de nossa escola, a tarefa de sensibilizar meus colegas sobre a necessidade de uma discussão do currículo com base nas práticas pedagógicas na EJA não tem sido fácil, pois implica um processo de autorreflexão sobre a própria prática, um desvelar de questões subjetivas do ser professor de um contexto de exclusão social, ou seja,

ser professor em uma escola pública inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O conceito de exclusão social adotado neste estudo se relaciona a ideia entre inclusão-exclusão na sociedade atual, gerada no modo de organização social e de produção dos bens, nos quais o processo de exclusão da população em geral ocorre por meio da separação desta população dos bens sócio-econômico-culturais. Neste sentido Freire (2000), se reporta ao “inédito viável” como uma futuridade a ser construída. Trata-se da unidade entre o discurso e ação e a utopia que nos move.

Apesar das dificuldades e resistências, minhas tentativas de sensibilização resultaram em um processo dialógico e reflexivo instaurado na escola pelo grupo de professores assentados que atuam na EJA. Esse processo que se fortalece a cada dia, igualmente nos fortalece como professores comprometidos com uma educação crítica e emancipadora. Nele, a partilha se dá por meio das experiências individuais e coletivas, as quais, ao serem socializadas, permitem que os professores repensem as questões que constituem a problemática referida como também elaborem soluções para os desafios vividos cotidianamente na EJA. Entendo que esse movimento reflexivo e dialógico fortalece o ideário coletivo dos professores assentados no tocante à consolidação de uma educação escolar transformadora para os sujeitos jovens e adultos de nossa comunidade assentada.

Ao considerar esses aspectos posso afirmar que a minha inserção na atividade de pesquisa em nível de mestrado e doutorado se deu do meu comprometimento com os ideais da Educação do Campo e do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), enquanto professora e assentada da Reforma Agrária. No mestrado, construí a dissertação intitulada *O Currículo e as Práticas Pedagógicas na EJA: concepções e crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia*, que tratou do Currículo e das Práticas Pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em sua articulação com as concepções e crenças dos professores assentados. Ao adentrar na prática curricular dos professores assentados, compreendi como os mesmos pensam, elaboram e praticam o currículo da EJA na escola campo de pesquisa e repensei os referenciais curriculares selecionados, Projeto Político-Pedagógico e Proposta Curricular da EJA, fundamentada em uma leitura crítica das conceituações e concepções inscritas nesses documentos.

Na dissertação, identifiquei a existência de uma concepção política crítica cambiante, que oscila entre o pensamento crítico e acrítico e que se contrapõe aos discursos dos professores. Percebi que apesar de os mesmos manifestarem em suas falas uma perspectiva reflexiva e emancipadora, ainda permaneciam nos documentos da escola – PPP e Proposta Pedagógica da EJA, concepções lineares e fechadas, que representam o pensamento acrítico.

A meu ver, essa realidade cambiante, produz contradições na organização curricular da EJA e na prática dos professores. Desse modo, entendi que há muito que se problematizar, refletir e fazer no campo do Currículo da EJA e das práticas pedagógicas da EJA de nossa escola.

Para o aprofundamento dos estudos realizados no mestrado, ousei em assumir outra perspectiva investigativa, a da influência dos saberes, de formação no MST e das vivências implicados na organização do currículo da EJA, com base na prática dos professores assentados em uma escola pública municipal. Busco refletir se, a partir da formação no movimento social (MST), se tornam claros, para esses professores, os embates e as possibilidades de mudanças curriculares na relação às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação.

Em termos metodológicos o trabalho investigativo assume a perspectiva da Pesquisa Colaborativa com caráter interpretativo e dialógico, que permite o aprofundamento das reflexões e discussões em torno do currículo da EJA da Escola Municipal Francisca Leonísia, tomando como embasamento os saberes e as vivências dos professores assentados. Reporto-me às implicações desses (as) saberes e vivências nesse currículo e na prática pedagógica, com respaldo na perspectiva freiriana, que concebe a educação escolar crítica e dialógica, enquanto um caminho para a consolidação de uma prática emancipadora.

A investigação é centrada na Escola Municipal Francisca Leonísia, lócus da pesquisa, que está localizada no Assentamento Rural Serra Nova, município de Florânia /RN e, embora tenha sido criada em 1997, somente em 2001 foi reconhecida pelo poder público como instituição escolar. A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o órgão mantenedor, e a referida escola, como instituição que faz parte do sistema público municipal de ensino, segue as orientações curriculares e determinações desse sistema. Mediante leituras e análises de outros documentos produzidos por esse sistema, observei que está inscrita nestes uma concepção tradicional de currículo, que não reconhece a identidade e as subjetividades dos sujeitos jovens e adultos do campo.

Esta assertiva fundamenta-se nos anos de docência e na vivência nos cursos e capacitações realizados pela Secretaria, os quais me permitiram conhecer a forma como se encaminham as exigências burocráticas a serem cumpridas pelas escolas do município. A esse respeito é importante ressaltar que quando se trata da produção dos referenciais curriculares pelas escolas a SME, ao invés de conferir autonomia às instituições escolares, opta por encaminhar modelos prontos e sugerir pequenas alterações, como foi o caso da nossa escola por ocasião da exigência de uma proposta curricular para a EJA. A meu ver, posso inferir que essa realidade contextual provoca contradições entre o ideal educativo defendido pelos

professores assentados (MST) e os interesses da SME, tendo em vista que esse ideal se respalda numa visão crítica e emancipadora de educação, na qual a autonomia e a identidade dos sujeitos são critérios relevantes na construção dos referenciais curriculares que orientam a prática dos professores e a elaboração curricular.

Com base nesse pressuposto, o objeto de estudo, o currículo da EJA a partir da prática pedagógica em sua relação com os saberes e as vivências dos professores assentados, se revela doravante a compreensão e análise do currículo da EJA da Escola Municipal Francisca Leonísia, articulado à investigação das implicações desses saberes e vivências dos professores na organização curricular a datar de suas práticas que orienta a EJA de nossa escola.

O objetivo que norteia esta investigação consiste em compreender e analisar o currículo da EJA a partir das práticas pedagógicas e das possíveis influências e interferências dos saberes e das vivências dos professores do MST em sua relação com o sistema público municipal de ensino. Na composição desta ação geral, a pesquisa se delinea em objetivos particulares que se articulam e tratam de: compreender e analisar a elaboração curricular da EJA no assentamento e a sua relação com os saberes e as vivências dos professores no MST; explorar as implicações dos saberes e das vivências dos professores assentados na prática pedagógica que orienta a elaboração curricular da EJA; debater no grupo colaborador a relação entre os referenciais curriculares adotados pela escola (PPP e Proposta Curricular da EJA), os referenciais do MST (Matrizes Pedagógicas) com a prática pedagógica dos professores.

Para alcançar esse propósito, sigo a questão norteadora: quais são os saberes e vivências dos professores assentados implicados na elaboração curricular e prática pedagógica na EJA da Escola Municipal Francisca Leonísia? Como possível resposta, parto do pressuposto de que os professores têm saberes próprios, por meio de suas formações no MST e vivências no cotidiano do assentamento, e que estes saberes podem contribuir como elementos centrais não apenas para a elaboração curricular da EJA em uma escola do campo, mas também para a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação de Florânia.

Para analisar essas questões, tomo como base a constatação da existência de duas lógicas que influenciam e orientam a prática pedagógica na EJA da escola, uma encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação e outra advinda dos movimentos sociais (MST). A lógica encaminhada pela Secretaria Municipal, originária do Estado, representa uma visão institucional engessada, com suas amarrações burocráticas, e a outra de um movimento social, tem dinâmica e propostas diferentes fundamentadas nos direitos sociais dos homens e das



mulheres camponesas. Como conjectura, posso inferir que a existência dessas lógicas produz resistências, confrontos e descompassos na organização curricular, a partir da prática pedagógica exercida pelos professores no assentamento.

Entendo que a organização curricular e a prática dos professores de uma escola municipal localizada numa área de assentamento rural da Reforma Agrária pressupõe o entendimento da existência de interesses políticos e ideológicos que se contrapõem. De um lado o MST, numa perspectiva de luta por direitos sociais, do outro o Sistema Municipal de Educação representando as políticas educacionais do Estado. Essa realidade conceitual distinta sugere a existência de embates, contradições e desafios, os quais, a meu ver, podem se constituir como limites para a implantação de um currículo crítico e emancipador, que atenda as demandas pessoais e profissionais dos sujeitos sociais, principalmente quando esses pertencem a contextos de exclusão social. Mas, como o currículo é um campo de possibilidades a serem constituídas nas práticas cotidianas, podem ser estabelecidos espaços e pontes nessa relação conflituosa que contribuam para a formação dos professores da comunidade e seu entorno.

Nesta pesquisa, na investigação quanto aos saberes e as vivências dos professores assentados, estes se apresentam orientados pelo objeto e norteiam as reflexões e discussões, na articulação e elaboração curricular por meio da prática pedagógica na EJA. No desenvolvimento do estudo, faço uma distinção entre saberes e vivências com base nos saberes experienciais de Josso (2004), dos saberes pedagógicos de Freire (1996) e Charlot (2000), os quais se complementam e respaldam a elaboração conceitual que distingue esses dois termos.

Como apontado, compreender as proposições curriculares para a EJA em um assentamento, a partir dos saberes e das vivências dos professores assentados, se constitui numa tarefa complexa, pois requer um olhar aprofundado sobre os aspectos subjetivos desse currículo e da prática desses professores. A subjetividade abarca desejos, valores e interesses que estão em jogo no contexto da sala de aula da EJA, repercutindo nas escolhas feitas por esses professores, os seus fazeres diários, os referenciais que adotam como norteadores de suas atuações como professores comprometidos com a luta por justiça social, bem como o reconhecimento das adversidades que permeiam suas vidas e trajetórias como sujeitos pertencentes a um contexto de exclusão social.

Em meu percurso acadêmico, a vivência no MST, influenciou na minha compreensão da função social do professor no Movimento ao entender que esse professor tem uma função social muito mais abrangente, considerando-se as negações humanas nos contextos de

exclusão social. Os professores assentados, mediadores do processo de formação escolar das pessoas jovens e adultas, vivenciam conjuntamente com os educandos os processos excludentes, sendo afetados diretamente em sua prática pedagógica pelas implicações advindas deste cenário de desvalorização e desumanidade.

Adentrar nos saberes e nas vivências dos professores, significa debruçar-se sobre as suas identidades e compreender em que aspectos esses saberes estão articulados em suas práticas, compreendendo que essas práticas, sobretudo as pedagógicas, permeadas por suas realidades, precisam estar sintonizadas com as questões sociais dos contextos em que se inserem.

Creio numa prática pedagógica comprometida com a vida das pessoas que vivem à margem dos direitos humanos básicos e, nas escolas do MST, em decorrência da negação desses direitos e da ausência de infraestrutura mínima, a prática do professor deve estar investida do compromisso com as mudanças necessárias e com a conscientização dos sujeitos educandos a respeito dos seus direitos sociais. Esse compromisso perpassa as histórias de vida desses sujeitos, o reconhecimento e a valorização das identidades camponesas em sua atuação na escola de um sistema público municipal de ensino.

Para alcançar as intenções apresentadas e sistematizar as reflexões e discussões empreendidas neste percurso investigativo colaborativo, o texto da tese apresenta a seguinte estrutura: a introdução traz as primeiras palavras com os elementos constitutivos da pesquisa, cerne das nossas discussões e reflexões; o primeiro capítulo aborda a opção metodológica, a pesquisa colaborativa em seus princípios, dando ênfase aos procedimentos utilizados na fase de construção dos dados na pesquisa; o segundo capítulo aborda as análises das falas dos professores assentados organizadas a partir dos eixos de diálogos EJA, Currículo e Saberes e Vivências dos professores (essas análises partem das recorrências observadas nos discursos desses professores e se articulam com a interlocução teórico-metodológica que respalda a tese); o terceiro capítulo apresenta reflexões sobre a participação política dos professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e enfatiza as contribuições dessa participação para o currículo e a prática pedagógica da EJA; o quarto capítulo traz a sistematização e análise das questões que se constituem enquanto achados ou descobertas coletivas deste percurso investigativo; e, nas considerações finais, as possíveis conclusões a respeito da investigação colaborativa realizada junto aos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia, que buscou compreender a elaboração curricular da EJA desta escola e a sua relação com os saberes e as vivências dos professores com fundamento nas práticas pedagógicas.

Este estudo, que significa uma incursão na história da EJA de nossa escola, perpassa também a minha história de minha vida e a dos meus colegas professores. Quero ressaltar que além de buscar atender os objetivos traçados, a tese faz também um resgate histórico, cultural e político da EJA e do MST, pois, ao discutir os saberes e as vivências dos professores assentados, oportunizou-se a ampliação dos conhecimentos teóricos de forma crítica e reflexiva. Nesse caminhar, os ideais democráticos construídos conjuntamente com os meus colegas professores e companheiros no Movimento, foram referenciais importantes para o processo dialógico que conseguimos instaurar nos encontros reflexivos com o grupo colaborador. Revivi com o grupo participante discussões acaloradas, cheias de questionamentos, que exigiram de nós humildade e discernimento para compreender outras verdades que não somente as nossas. Como no movimento social a que pertencemos, esses momentos representaram o espinho na própria carne, o desprender-se do eu e a aceitação do nós, como instrumento que oportuniza a equidade, o direito a voz e vez na pesquisa e mesma oportunidade de escolhas e opiniões na discussão do objeto.

Durante a investigação, estive muito próxima dos meus colegas professores e posso dizer que os laços de amizade e pertencimento cultivados se estreitaram ainda mais, fazendo com que este trabalho não fosse apenas mais um produto acabado, mas um conjunto de reflexões de professores que vivem os desafios, as conquistas, os recuos e avanços da educação escolar no MST. Essas reflexões propulsoras de mudanças se constituem como necessárias a uma educação crítica e emancipadora para as pessoas jovens e adultas assentadas. Por isso, as relações que estabelecemos na pesquisa propiciaram o aprofundamento das questões que implicam política e socialmente em nossa prática, como também o repensar das negações e exclusões sociais evidenciadas no currículo da EJA de nossa escola.

Portanto, como professora e pesquisadora da EJA, devo ressaltar que a realização deste estudo marca significativamente essa modalidade em nossa escola e a minha história de vida pessoal e profissional, mobilizando os professores assentados para assumirem o compromisso político e pedagógico estabelecido com a EJA, com a comunidade e com a escola. Nesse compromisso, os saberes e as vivências dos professores se constituem como instâncias representativas e legitimadoras de uma luta contínua e permanente por identidade e dignidade na educação escolar do campo e na EJA.



## 1 ASPECTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ESCOLHAS E DESAFIOS DE UMA INVESTIGAÇÃO COLABORATIVA

*Nordeste*

*Nordeste forte e valente,  
De um povo crente e descrente,  
Que canta para não chorar  
Meu Nordeste, terra boa,  
Não conheço uma pessoa,  
Que vindo, não quer voltar  
Nordeste, das secas bravas,  
Ou da inundação que o escava,  
E deixa o seu povo pobre,  
Meu Nordeste, eu te garanto,  
teu solo é fértil e santo,  
Quem vive em você não morre,  
Nordeste de procissão,  
Que crer em Frei Damião,  
E no padre do Juazeiro,  
Que treme com a trovoada,  
Que canta com a chuvarada,  
Fazendo aquele aguaceiro.  
Meu Nordeste, do preá, do curió a cantar,  
Da ave de arribação,  
Só seu cardeiro espinhoso  
Do seu velame cheiroso  
Da flor do campo em botão  
Nordeste do agricultor,  
Do homem trabalhador,  
Que planta que é lavrador,  
E tira da terra o pão  
Ó Nordeste do vaqueiro,  
Do boiadeiro e leiteiro,  
Do ferreiro e pedreiro,  
Que engrandece a nação.*

(Maria das Graças Pereira Cruz, poetisa, professora e minha mãe. Do livro *Oceano da Vida*).

A opção metodológica para esta pesquisa qualitativa de cunho social, e de caráter reflexivo e dialógico, que traz como objeto de estudo a elaboração curricular da EJA em sua relação com os saberes e as vivências dos professores assentados da Escola Municipal Francisca Leonísia, tem como base a Pesquisa Colaborativa. Neste capítulo, apresento os procedimentos desenvolvidos na fase de construção dos dados na interlocução com autores que fundamentam e norteiam este percurso metodológico colaborativo. Estabeleço uma articulação entre o pensamento desses autores e o grupo colaborador coparticipe da pesquisa, a partir das falas dos professores nos eixos de diálogos trabalhados nas entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. A articulação entre as falas e a análise das recorrências permitiu a compreensão dos saberes e das vivências dos professores e suas influências nas práticas pedagógicas e no currículo da EJA.

A opção pela Pesquisa Colaborativa valoriza o aspecto qualitativo nas investigações educacionais, além de envolver o contexto social no qual se insere a investigação. Ao meu entender, a perspectiva colaborativa amplia as possibilidades de fortalecimento da dimensão social da pesquisa e do objeto de estudo. Somam-se a essa assertiva o potencial didático de um estudo colaborativo em uma instituição escolar, sobretudo, quando esta se insere em um lugar marcado por exclusões sociais, neste caso o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Na escolha por esta opção metodológica foram considerados dois fatores, o primeiro relaciona-se ao meu entendimento acerca da pertinência entre os princípios desta modalidade e as questões estabelecidas nesta pesquisa. Neste sentido, os princípios colaborativos, cooperação mútua, reflexão autocrítica e autoformativa, formação coletiva e coautoria no processo investigativo, fortalecem o espaço democrático dos diálogos e das negociações empreendidas durante o processo investigativo, atendendo as necessidades da pesquisa e dos seus elementos constitutivos. O segundo fator diz respeito ao reconhecimento acerca da necessidade de expansão dos estudos colaborativos, bem como da importância dos estudos colaborativos desenvolvidos junto a este Programa de Pós-Graduação em Educação, a exemplo de Ibiapina (2004), Pinheiro (2007) e Moura (2006), que ricamente explanam a possibilidade de construção e produção do conhecimento baseado nesta modalidade investigativa. Reconhecê-los resultou no desejo de que outros colegas professores fossem seduzidos a atividade pesquisa e adesão a esta modalidade investigativa.

Somados a estes fatores, destaco que o interesse por esta modalidade remonta do percurso no mestrado, quando trouxe para a Academia uma proposta de investigação colaborativa articulada ao objeto de estudo. Naquele contexto investigativo as circunstâncias e

o tempo não viabilizaram que esta perspectiva fosse trabalhada, mas retomo esta possibilidade por reconhecer a sua relevância como aporte teórico e metodológico para este estudo.

Na pesquisa apresentada, a relação de pertencimento e os laços de afetividade, em decorrência da minha condição de professora da escola e assentada do Programa de Reforma Agrária na comunidade, tornou evidente a necessidade de uma modalidade investigativa que fortalecesse o aspecto autocrítico e autoformativo, fundamentais para a instalação de uma espiral reflexiva em todo o processo de construção do conhecimento. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 199):

[...] a investigação colaborativa favorece o estabelecimento de comunidades autocríticas de educadores-investigadores que desenvolvem sistematicamente um saber educacional que justificam suas práticas, assim como as situações educativas construídas através dessas práticas [...].

Assim, pensando nas relações de proximidade existentes entre os professores da EJA, participantes desta pesquisa, e nos saberes e vivências destes professores, enquanto embasamento para o objeto de estudo, fez-se necessário considerar na escolha metodológica a construção de uma reflexão coletiva de caráter crítico e dialógico, na qual a colaboração construída conjuntamente respaldou a autocrítica por parte dos professores acerca de suas práticas pedagógicas e do currículo na EJA da escola lócus desta investigação. Esse espaço se constituiu como fundamental para a abordagem dos saberes e das vivências dos professores, como propulsores dos debates e reflexões e, neste sentido, o potencial didático desta modalidade investigativa assumiu um caráter facilitador para a partilha coletiva.

Neste estudo, os saberes e as vivências dos professores assentados se constituem como instâncias relevantes da identidade desses professores, pois no compromisso de valorização e identificação perpassa toda a discussão que considera o contexto social em que esses sujeitos atuam e as posições de embate na elaboração curricular a partir de suas práticas pedagógicas. Por isso, além da consideração desses aspectos a pesquisa colaborativa, lugar de formação coletiva, propicia também aos sujeitos participantes a construção de uma reflexão permanente, quanto a sua participação na construção do currículo para a EJA, possibilitando igualmente o acompanhamento e a análise na construção dos dados durante todo o percurso da pesquisa.

Com o objetivo de transformar situações a partir de valores humanos compartilhados com ênfase no aspecto social, esse tipo de pesquisa se fundamenta na reflexão autocrítica de seus participantes e na avaliação constante para acompanhamento de resultados (PINHEIRO, 2007, p. 36).

Desse modo, os princípios colaborativos viabilizam o repensar dos valores humanos no âmbito da prática pedagógica a partir de um olhar crítico, da avaliação e autoavaliação dessas práticas, fortalecendo as possibilidades de transformação social dos contextos educativos em que a pesquisa se insere neste caso, na EJA da comunidade assentada. O olhar crítico sendo possibilitado nos debates com o coletivo permite investigar, nas posições expostas, as possibilidades de dialogia quanto às lógicas que embasam a elaboração curricular e os caminhos diferenciados traçados.

Na concretização da investigação, nas sessões iniciais com o grupo colaborador, durante a apresentação dos princípios, o grupo expôs suas opiniões e visões diversas. Os professores se expressaram a respeito dos processos investigativos realizados nas instituições escolares, e embora alguns colegas tivessem participado de outras pesquisas, surgiram novos olhares e questionamentos:

Pelo o que eu entendi da metodologia, ela permite que o grupo tenha muita liberdade de falar, dar opinião. Assim, a gente se sente muito importante. A gente é também autor da pesquisa. Isso é bacana (PROFESSORA MV).

A professora MV percebe a relevância de trabalharmos esta metodologia de pesquisa que oportuniza a criticidade e a participação coletiva, dando aos sujeitos voz e vez, numa perspectiva de cooperação mútua, troca de experiências e partilha nas atitudes de solidariedade. Assim, ao optar pela Pesquisa Colaborativa, como modalidade da Pesquisa-ação, considere o posicionamento de Kemmis (1987), o qual defende a concepção desta perspectiva como ação emancipatória que se vincula a um projeto político e a autonomia do professor em sua práxis. Como pontos comuns, relativamente ao conceito de pesquisa-ação, Elliott (1998) e Kemmis (1987) se reportam a sua constituição como espiral auto reflexiva, que tem como objetivo a melhoria da prática pedagógica, no desenvolvimento do planejamento curricular centrado na escola através da constituição de um grupo auto reflexivo. Para Kemmis (1987), a produção do conhecimento não é independente do contexto no qual se constitui e a reflexão crítica dos educadores se referênciam no exercício das capacidades mentais na ação, não se estabelecendo como acontecimentos armazenados na memória, mas como um repertório que se rearticula constantemente.

Nesta consonância a participação dos professores assentados neste estudo metodologicamente respaldado pelos princípios colaborativos, redimensiona o lugar em que esta práxis acontece, considerando-a como uma construção humana fortemente ligada ao contexto social da pesquisa. O conceito de práxis utilizado se fundamenta em Freire (2003, p.



43-44), o qual concebe “[...] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [...] num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários”. Por isso, a reflexão-ação que respaldou todo o percurso investigativo possibilitou a construção de um diálogo democrático e participativo, onde os acordos, consensos, e tomadas de decisões aconteceram no âmbito coletivo, permitindo que os sujeitos se reconhecessem coautores e não somente espectadores de uma história tecida por muitas mãos.

Como processo que contribuiu para as nossas discussões com o grupo colaborador, a pesquisa-ação na vertente colaborativa oportunizou uma reflexão a respeito da atividade investigativa como parte integrante da formação do professor.

Eu entendo como um fato muito importante para nós, e para a EJA, esta investigação, pois teremos oportunidade de aprender muito mais sobre o que estamos vivendo e descobrir uma solução. Outra coisa, no mundo de hoje, o professor que não se preocupa em ser um pesquisador da sua própria prática não cresce na profissão de jeito nenhum (PROFESSORA JF).

Em seu posicionamento a professora JF compreende a atividade de pesquisa como um aspecto importante na formação e profissionalização docente, bem como na descoberta e resolução dos problemas que afetam o cotidiano escolar. Percebe-se, nesta fala uma visão favorável acerca de nossa investigação, embora alguns colegas tenham apontando falhas nos processos investigativos realizados nas escolas no tocante as relações estabelecidas entre pesquisadores e professores. Trata-se da tomada de consciência por parte desta professora a respeito da necessidade de uma reflexão permanente em torno da própria prática e da problemática vivenciada pela EJA da escola. Este posicionamento fortaleceu positivamente o diálogo tecido em toda a fase de construção dos dados, em especial nas sessões reflexivas.

Ao abordar a importância da atividade de pesquisa na formação e profissionalização docente, concordo com Nóvoa (1995), no tocante a necessidade de se ultrapassar uma perspectiva exageradamente focada nas dimensões acadêmicas, para que se adentre no “terreno profissional”, como espaço e lugar onde o professor exerce a sua função social. Em sendo assim, a atividade de pesquisa como espaço de formação precisa estimular a perspectiva crítico-reflexiva e oferecer aos professores meios de construção de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação e formação coletiva, nas quais o professor ao se reconhecer como pesquisador se reconstrói enquanto mediador das mudanças necessárias nos contextos sociais em que a sua prática se insere. Trata-se da pesquisa científica como instrumento que amplia e aprofunda a dimensão política na prática

dos professores, pois lhes conferem poder para pensarem e transformarem aspectos que interferem diretamente em seus fazeres cotidianos.

Nesta consonância Ibiapina (2007, p. 114-115) ressalta a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de construção de dimensões relevantes no âmbito da pesquisa educacional:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam, conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

A pesquisa implica em um investimento pessoal, criativo e que perpassa os percursos e projetos próprios do ser professor, da construção de sua identidade, que é uma identidade profissional. Desta maneira, não se trata apenas de mobilizar uma dimensão pedagógica, mas um cenário de produção de saberes, onde a troca de experiências e a partilha ajudam a consolidar espaços de formação mútua, nos quais os professores são chamados a desenvolverem o papel de formador e formando. Compreendo que a produção do conhecimento por parte dos professores não deve se desvincular dos contextos nos quais estes estão inseridos, pois se trata da valorização das experiências, crenças e saberes previamente construídos por estes.

Em uma visão mais ampla Freire (1996) corrobora a ideia de que a pesquisa e o ensino estão imbricados e um não existe sem o outro, o que implica por parte do professor no reconhecimento da pesquisa como um instrumento de sua formação permanente, contribuindo para formação do professor-pesquisador, que vislumbra aspectos relevantes de sua prática cotidiana por meio da espiral ação-reflexão-ação, instaurada nos processos investigativos e em sua prática pedagógica.

Na conformidade com Nóvoa (1995), o professor pesquisador e o professor reflexivo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferenciadas na abordagem de uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática, que pensa e elabora em cima dessa prática. Trata-se do paradigma do professor reflexivo, que a meu ver, se apresenta

como um movimento contra hegemônico e como um incentivo na relação pesquisa, formação e prática docente, pois ao se apropriar de novos conceitos, o professor se coloca como crítico de si, das circunstâncias em que sua prática se insere, fazendo com que os processos investigativos se tornem uma possibilidade de renovação da prática.

Ao abordarmos esta perspectiva, os professores do grupo colaborador se remetiam as visões que alguns colegas tinham a respeito das pesquisas realizadas dentro das escolas. Estas visões se amparavam nas experiências que estes tiveram e que não foram bem-sucedidas no tocante a aproximação entre pesquisadores e sujeitos pesquisados.

Acho importante pesquisar, mas a gente sabe que muitos chegam à escola, fazem pesquisa e nem sequer voltam para falar dos resultados com a gente, com nós professores. Quantas vezes eu já respondi questionário e nada... depois terminam o que querem saber e vão embora. Não socializam, não pensam na coletividade.... Acho que pesquisa tem que ser feita junto e com objetivos comuns. Espero que esta nossa seja diferente, pois somos professores (PROFESSORA MS).

Penso que é importante nós professores realizarmos pesquisas junto com os colegas, mas muitas vezes a gente se isola pesquisando sozinho sobre problemas que afetam a todos nós. Por isso, fazer uma pesquisa científica e partilhar com os colegas é o que pode mudar a visão acomodada que a gente mesmo tem a respeito de que ser pesquisador está distante das nossas possibilidades.... Pelo contrário, entendo que todos nós somos pesquisadores e professores... (PROFESSORA JF).

A importância dos princípios colaborativos enquanto ponte para uma relação dialógica e democrática entre pesquisador e sujeitos participantes, amplia o entendimento da pesquisa como lugar de formação profissional. A esse respeito Paiva (2003) articula a visão de formação com a possibilidade do exercício de uma prática docente reflexiva que considere a importância da formação de um professor como partícipe de um mundo atual cada vez mais exigente e que requer um perfil profissional que ultrapasse o ministrado conteúdos e adentre na reflexão e na crítica como critérios para o aprendizado mais amplo dos educandos. Essa mesma autora, fala da relevância do professor na pesquisa, locando-o como sujeito real e concreto de seu fazer docente, o que inclui a valorização da voz desse sujeito. A coletividade como perspectiva assumida nos princípios colaborativos norteadores desta investigação, permite que os professores realizem por meio da cooperação mútua e da solidariedade um trabalho investigativo que produza reflexões e mudanças no âmbito de suas práticas e das instituições escolares a que estão vinculados. Trata-se da autonomia de professores-pesquisadores que se reconstróem a partir de um tempo que os constituem, mas que também é constituído por eles.

No tocante a pesquisa científica como atividade integrante da formação docente, os debates no grupo colaborador foram permeados por visões mais abrangentes que a concebem como um espaço reflexivo a partir do qual discutiríamos alternativas para a resolução de parte da problemática que afeta o dia a dia da EJA, em especial a questão da evasão.

Vai ser muito bom nos encontrarmos e passarmos a limpo os problemas que cada um enfrenta. Talvez a gente possa compreender o problema da evasão. O que será que acontece com a EJA todos os anos? Acho que com este grupo unido pensando o currículo a gente chegue a um denominador comum. Acho esta oportunidade de participar de uma pesquisa muito positiva para a minha prática (PROFESSORA AI).

A evasão na EJA da escola em foco tem ocupado lugar relevante nas discussões dos professores assentados, os quais buscam respostas para as causas dessa evasão por meio de questionamentos acerca da metodologia utilizada, do árduo trabalho como agricultores, da situação econômica em que vivem e da inexistência de políticas educacionais que lhes deem suporte, enfim, uma série de questionamentos que povoam as reflexões dos professores. Estas questões se constituem como fatores internos e externos ao assentamento, que só podem ser fomentadas de forma coletiva no debate para a produção de soluções conjuntas.

Ao pensar a evasão nesta modalidade, entendo que apesar dos avanços conquistados ainda persiste a necessidade de produção de conhecimento acerca da temática EJA, pois esta problemática se apresentou muito forte nas reflexões realizadas pelo conjunto dos professores. A esse respeito Arroyo (2006) ressalta que o campo da EJA mesmo com uma longa história, não é ainda um campo consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Esse mesmo autor defende a reconfiguração da EJA baseada no delineamento do perfil dos educandos e educandas:

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] o ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22).

Nesta ótica, nos debates do grupo colaborador, a abordagem da evasão na fala da professora AI denuncia a preocupação que os professores assentados manifestam quando se trata da problemática vivida no cotidiano de suas salas, sobretudo porque o Sistema Municipal de Ensino justifica o fechamento das turmas em virtude desta evasão. Desta forma, percebo

que se faz necessário pensar a EJA enquanto lugar de direito das pessoas jovens e adultas, para que possam ser elaboradas políticas públicas que garantam a pluralidade dos direitos dos educandos e o reconhecimento do protagonismo desses educandos na sociedade e em suas comunidades.

Na discussão desta temática com o grupo colaborador precisei definir como seria a minha postura considerando os laços de pertencimento e afetividade, já explicitados, pois compreendi que em muitas situações dialógicas eu poderia ser influenciada pela convivência na escola, pela relação de compadrio entre membros do grupo e principalmente pela vivência nas lutas no MST. Nas ponderações no grupo colaborador, quanto a evasão e outras temáticas, minha postura foi de criar um ambiente onde as vozes de todos e de cada um dos membros do grupo colaborador tivessem a mesma importância, ou seja, partilharíamos igualmente o mesmo espaço de formação coletiva – embora todos tivessem a clareza de meu papel diferenciado na construção da tese de doutoramento.

Nesta acepção, o conceito de formação coletiva assumido na tese perpassa a noção de formação defendida por Josso (2004), que ressalta que a formação não se constitui isoladamente e que precisa se articular a outros conceitos como “[...] processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade” (JOSSO, 2004, p. 38). Penso, portanto, que a formação coletiva abarca um sentido mais amplo e ultrapassa aspectos formais da formação docente quanto a questão curricular, vinculando-se a identidade coletiva dos professores assentados participantes desta pesquisa.

Apesar da vivência na pesquisa e do conhecimento acerca da problemática da EJA, demonstrei ao grupo que o espaço reflexivo a que me propunha construir seria permeado pela igualdade de voz e vez para todos os participantes. Com isso, consegui que o grupo confiasse na minha postura democrática e respeitosa frente aos saberes de todos e de cada um. Esta postura contribuiu para que os colegas percebessem o meu desejo de refletir e aprender conjuntamente sobre a EJA de nossa escola e influenciou também para que o grupo se reconhecesse como parte integrante e responsável pelo estudo proposto.

Com base nesta concepção, o conceito de colaboração é definido “pela igualdade de oportunidades dos participantes da interação em colocar em discussão sentidos/significados, valor e conceitos que vêm embasando suas escolhas, dúvidas e discordâncias [...]” (CELANI, 2003, p. 27). As etapas da pesquisa colaborativa de planejamento, ação, observação e reflexão, se constituem como elementos essenciais ao processo de elaboração do conhecimento e de auto formação coletiva, possibilitando a construção ou reconstrução da

prática pedagógica numa perspectiva de reflexão conjunta, em que os sujeitos participantes socializam, interagem e partilham suas práticas, oportunizando a realização das mudanças necessárias no percurso investigativo.

[...] à medida que avança o processo de investigação-ação, este se converte em um projeto que aponta para uma transformação das práticas individuais e coletivas, dos entendimentos individuais e compartilhados e das situações em que interagem os participantes (CARR; KEMMIS, 1988, p. 196).

Em conformidade com a perspectiva democrática, esta modalidade de pesquisa permite que a reflexão aborde para além das práticas pedagógicas e adentre no universo da justiça social (ZEICHNER, 2002). Esta possibilidade redimensionou o engajamento dos professores em nossa investigação e o compromisso com mudanças nos contextos social e educacional no qual estão inseridos. Nesta direção, a busca por compreender o currículo a partir das práticas pedagógicas da EJA em relação aos saberes dos professores resulta na incorporação da dimensão sócio-política no processo investigativo, possibilitando uma reflexão acerca da possibilidade de transformação social do contexto em que a pesquisa se insere.

Nesta consonância, a pesquisa colaborativa não é neutra e considera a realidade social, a historicidade da prática pedagógica e suas contradições, concebendo esta prática como mediação na construção do conhecimento, tendo em vista que, por meio dela, caminha a teoria e a prática; o refletir e o agir em um processo investigação que também é de formação coletiva. A capacidade coletiva de esta modalidade investigativa influir sobre as “práticas de mudanças estruturais” viabiliza um processo de conscientização entre os professores participantes, acerca das implicações políticas de suas práticas (ELIOTT, 1990). Nesta conformidade, a pesquisa colaborativa como concepção e prática educativa crítica favorece a compreensão por parte dos sujeitos participantes, em torno dos papéis que desenvolvem enquanto agentes históricos comprometidos com as questões sociais dos contextos nos quais exercem o seu fazer pedagógico.

Dentre os princípios que regem o estudo colaborativo, destaco a autorreflexão coletiva, que propicia o pensar das dificuldades cotidianas encontradas pelos nossos colegas professores como sujeitos históricos empenhados na transformação social e que buscam consolidar uma prática educativa crítica e dialógica num contexto de contradições, onde a transformação social é uma necessidade para a melhoria na vida das pessoas jovens e adultas. A esse respeito Carr e Kemmis (1988, p. 198) reforçam:

[...] a pesquisa colaborativa atribui aos atores do processo o papel de agentes históricos que entendem de antemão que sua consciência surge de sua prática histórica e está configurada por ela. Por meio do processo de investigação-ação, pois, os investigadores adquirem consciência de si mesmos como produto e ao mesmo tempo produtores da história.

A conscientização como resultante do movimento reflexivo e dialógico pertinente a investigação colaborativa foi relevante para que os saberes e as vivências coletivos fossem partilhados em seus aspectos culturais e históricos, oportunizando aos professores colaboradores estabelecerem relações entre esses saberes e os interesses em jogo nos contextos educacionais em que permanecem inseridos. Conforme os debates foram amadurecendo, acerca das implicações destes saberes na dialogicidade no currículo da EJA e nas práticas pedagógicas de nossa escola, tomou também um caráter político e social.

A metodologia colaborativa favoreceu amplamente o entendimento acerca da multiplicidade de fatores que permeiam o objeto de estudo, pois, as questões da pesquisa foram partilhadas no coletivo, nas entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. Nesta partilha, as experiências relatadas pelo grupo colaborador foram fundamentais para que se compreendesse a prática pedagógica na EJA de nossa escola e suas implicações na elaboração curricular.

A reflexão acerca dos saberes e das vivências dos professores assentados permitiu que fossem discutidos aspectos relacionados à identidade desses professores. Essa identidade traz a consideração de possíveis valores, desejos e interesses presentes no embate curricular em suas lógicas diferenciadas em suas implicações na prática pedagógica. Trata-se da pesquisa a favor da atividade humana e social desenvolvida por esses professores.

É importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LUDKE, 1986, p. 3).

Por acreditar que a capacidade advinda do entendimento do homem enquanto sujeito histórico pode oferecer-lhe instrumentos para a transformação da sua própria vida e do contexto social, em nossa pesquisa colaborativa, os processos de investigação e análise foram

respaldados por espaços do diálogo e dinamismo do pensamento, da realidade em movimento e da capacidade humana de refletir e intervir no mundo social em que está inserido. A autorreflexão coletiva, característica do fazer colaborativo, propiciou-nos um lugar comum para pensarmos as dificuldades encontradas no cotidiano da EJA do campo. Neste lugar todos e cada um dos membros do grupo colaborador reconheceram-se enquanto sujeitos históricos empenhados na transformação social a partir de uma prática educativa emancipadora e libertadora.

Os princípios colaborativos, a autorreflexão, a colaboração, o autoconhecimento, a aprendizagem mútua e a participação ativa, ampliaram o caráter participativo e dialógico necessário aos processos de elaboração e reelaboração das nossas proposições, favorecendo outros aspectos considerados relevantes numa pesquisa educacional, como a autoformação e autonomia dos sujeitos participantes.

O princípio da colaboração tem como fundamento a individuação (em que o indivíduo constrói sua autonomia na relação com o coletivo), no sentido de manter as escolhas e condutas de cada colaborador, e se diferencia de uma relação individualista que busca tão-somente a satisfação de cada participante (PINHEIRO, 2007, p. 39).

Como já apontado, compreender embate e a dialogia no currículo em sua relação com a prática pedagógica dos professores da EJA, tendo como embasamento os saberes e vivências destes, significou adentrar nas suas experiências de vida e nos seus valores. Esta tarefa difícil, da qual não pude fugir ou isolar-me permitiu entender que o nosso processo formativo está diretamente ligado as nossas experiências pessoais.

Neste sentido, Schwartz (2012), reforça que o saber do professor está constituído da trama de experiências, crenças, convicções, valores, ideias, princípios e teorias. Nesta trama, estão em jogo o que os professores reconhecem como significativo no exercício de suas práticas educativas, as suas visões e definições acerca do conhecimento elaborado pelo outro e que saberes consideram relevantes no dia a dia de suas aulas. Esta mesma autora se posiciona:

Muitas vezes o professor está restrito a definições elaboradas de acordo com algum “autor reconhecido”, percebendo como desvalorizados o seu conhecimento ou seus próprios pensamentos sobre as mesmas questões. Como se estes não tivessem lugar, fossem proibidos. O que gera insegurança na prática docente (SCHWARTZ, 2012, p. 80).



O meu compromisso nesta pesquisa consistiu também em romper com essas definições, que considero excludentes, mas que permanecem e podem interferir na prática educativa, contribuindo para a desvalorização dos saberes e das vivências dos professores de nossa escola. Por isso, nos diálogos construídos com o grupo colaborador manifestei o meu interesse por uma reflexão coletiva que também repensasse o que o grupo considerava como saber de cada um, como estes saberes eram trabalhados na EJA e que lugar ocupam em suas práticas.

Este grupo de pesquisa, denominado de colaborador, foi formado por seis professores, agricultores e agricultoras, os quais durante a colheita conciliam as suas atividades docentes com o trabalho em seus lotes. Esses sujeitos comprometidos com as questões políticas, econômicas e sociais da comunidade desenvolvem um trabalho relevante na luta por justiça social, além de participarem ativamente da vida social e religiosa no contexto de exclusão social. A luta do grupo remonta desde a origem do assentamento, pois esses mesmos professores foram pioneiros na desapropriação do latifúndio e na criação da comunidade que mais tarde passou a ser chamado de Povoado João da Cruz.

Os professores assentados, vinculados à comunidade e inseridos no Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST) exercem uma prática pedagógica que a nosso ver muito tem contribuído para a consolidação do processo de formação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tendo em vista a perseverança demonstrada frente à problemática que a EJA enfrenta e o engajamento destes nas reivindicações coletivas. Desta maneira, a postura assumida pelos mesmos redimensiona a dimensão sócio-política da prática exercida na EJA.

No tocante ao investigar colaborativamente, o envolvimento dos professores na pesquisa contribui para romper com a lógica empírico-analítica a partir da reflexão, participação e colaboração, propiciando nas investigações educativas estratégias de emancipação profissional (WALLACE, 1980). Esta emancipação está presente na fala desses professores do grupo quando estes demonstram consciência e posicionamento críticos da relevância da pesquisa tanto para a EJA quanto para as mudanças em suas práticas cotidianas.

Mesmo trabalhando há tanto tempo eu percebo que preciso investigar mais, ler mais, principalmente a respeito de estratégias que possam nos ajudar a pensar outras formas de dar aula aos nossos alunos. O que me falta é ter uma atitude de pesquisador também, pois a gente convive com tantos problemas que eles passam a ser corriqueiros e a gente acha que já tem uma fórmula pronta para trabalhar (PROFESSORA MS).

Podemos observar que o sair da “correria” do cotidiano oportunizou a professora MS perceber sua atitude de não se considerar pesquisadora, e que esta pesquisa participativa e reflexiva ajuda os professores a entenderem as ações, em virtude de desenvolver a capacidade de resolverem às questões ligadas a prática docente em regime de colaboração. Como se trata de estudo orientado e sistematizado, a pesquisa colaborativa contribui para o aprimoramento da prática do professor, bem como para o desenvolvimento de ações reflexivas que o auxiliam em seu trabalho educativo.

[...]. Esse trabalho de colaboração tem um claro objetivo: promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; é uma atividade de investigação e aprendizagem desenvolvida por professores e pesquisadores interessados em indagar conjuntamente a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem confrontando-os com as teorias pedagógicas (IBIAPINA, 2004, p. 47).

Essa autora enfatiza que nessa modalidade investigativa os professores expressam seus pensamentos fundamentados na colaboração mútua que os encoraja a reflexão e a outras interpretações acerca de suas práticas, caracterizando a instalação de um espaço permanentemente crítico, democrático e participativo, no qual os sujeitos possuem igualdade de espaço na expressão de seus pensamentos e vozes. Em concordância com esta proposição, entendo que a colaboração permite que os partícipes atuem em um espaço de voz, onde expressam suas experiências, concordâncias e discordâncias, em relação à fala dos demais parceiros, e colocam-se sempre como aprendizes.

Os partícipes se tornam parceiros e coautores em todo o percurso investigativo, pois as decisões, escolhas e análises acontecem de forma conjunta e são construídas a partir da dialogicidade instaurada nos encontros reflexivos. Esse caráter dialógico-coletivo permite que sejam abordadas questões de natureza prática e teórica, que desencadeiam reflexões acerca dos problemas enfrentados no cotidiano das salas de aula, além de possibilitarem ações positivas no combate aos problemas que afetam a prática dos professores.

Mediante o exposto, ressalto que esta é uma das modalidades que melhor enfoca as questões educacionais numa visão crítica de permanente reflexão, favorecendo a compreensão em torno da realidade social e dos fenômenos educativos historicamente produzidos. Como consequência desta premissa, na construção dos dados da pesquisa optei por sistematizar as ações a partir de três procedimentos metodológicos: a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas.

### **1.1 A Análise documental: o ponto de partida para reflexões e discussões necessárias à organização curricular da EJA**

Considero que a seleção dos documentos para a análise não é feita de forma aleatória e, para tal, me fundamentei nos objetivos traçados na pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), apontados na introdução, sendo que a referida análise aconteceu durante os meses de novembro e dezembro/2013. Realizei a releitura dos referenciais curriculares, o que representou um momento de reflexão individual, a qual foi muito importante para as etapas seguintes em que eu teria contato com o grupo colaborador. Esta releitura deu início aos meus questionamentos acerca do que apresentava como proposta investigativa. Selecionei os documentos com vistas a atender aos objetivos que embasaram a investigação e articulei questões de meu interesse no que diz respeito à elaboração dos eixos norteadores que utilizaria posteriormente. Esta fase se constituiu num procedimento de grande relevância para os dados da pesquisa, favorecendo a compreensão de questões significativas do objeto de estudo e fornecendo subsídios para o pensar e o elaborar dos roteiros utilizados nas entrevistas semiestruturadas e posteriormente ampliados nas sessões reflexivas.

Na análise documental fiz uma releitura reflexiva da Proposta Curricular da EJA e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMFL, tendo em vista que em estudos anteriores estes documentos foram objetos de análise. Paralelo a essa releitura refleti acerca das Matrizes Pedagógicas do MST, as quais se constituem como princípios políticos e pedagógicos da escola no movimento. Essas matrizes, elencadas em alguns textos disponíveis, estão presentes na obra organizada por Arroyo, Caldart e Molina (2004).

Quanto aos professores assentados que tiveram acesso a esses documentos, estes o fizeram por meio de leituras fragmentadas em textos que chegaram as suas mãos através da associação de assentados, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). No entanto, esses professores tinham conhecimentos dos princípios políticos e pedagógicos do MST, a partir das discussões e das vivências no Movimento, ou seja, a leitura dessas matrizes foi uma leitura advinda da vida no movimento social do campo, dos discursos e reflexões coletivas, próprios do MST. Porém, um estudo específico e relevante, não foi oportunizado pela SME ou por outra instituição pública. O que caracteriza a ausência de espaços formativos no âmbito da SME, para a discussão da diversidade, não somente dos sujeitos assentados, mas de outros grupos, como ribeirinhos, quilombolas e muitos outros.

As matrizes político-pedagógicas se constituem enquanto Diretrizes curriculares e políticas instituídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, ao estudá-

las, a intencionalidade era compreender a relação entre os referenciais curriculares adotados pela escola EMFL (PPP e Proposta Curricular da EJA) e os referenciais do MST (Matrizes Pedagógicas). A releitura possibilitou identificar as aproximações e os distanciamentos existentes nestes documentos, pois, apesar de ter realizado leituras anteriores, como já explicitarei, o meu propósito era o de lançar um novo olhar e buscar dentro destes referenciais suas possíveis relações com os saberes dos professores da EJA de nossa escola na vivência com a elaboração curricular e prática pedagógica.

Para compreender o processo de construção dos documentos citados, PPP e Proposta Curricular da EJA em nossa escola, faz-se importante lembrar como foram produzidos estes documentos no âmbito da EMFL. A primeira versão do PPP seguiu um modelo encaminhado pela Secretaria Municipal, em 2001, por ocasião do reconhecimento da escola pelo município. Naquela oportunidade, a comunidade passava por sérias dificuldades de organização e estruturação educacional, pois havíamos desapropriado a terra em 1997, mas somente quatro anos após o município passou a manter a educação escolar. O modelo encaminhado em 2001 pela Secretaria Municipal foi adotado na íntegra e pouco atendia ou considerava as especificidades da EJA, a identidade das pessoas jovens e adultas de nossa comunidade e a diversidade de uma escola de assentamento.

Naquele contexto, precisamos ceder e fazer concessões para que o município assumisse a responsabilidade com a educação escolar de nossos companheiros e companheiras. Dentre essas concessões, seguir as orientações vindas do Sistema Municipal de Educação parecia ser um dos critérios impostos a nossa escola e comunidade.

Em 2012, a secretaria municipal notificou a escola a respeito da necessidade de uma reformulação para que fossem feitas as mudanças necessárias, as quais conforme a secretaria tratariam da atualização de dados acerca dos funcionários e da escola, de informações sobre a estrutura física, dentre outros aspectos de cunho administrativo. Ou seja, não foi orientada pela secretaria uma revisão a respeito das conceituações ou concepções presentes no PPP. Nesse período, acontecia a minha pesquisa de mestrado na instituição. Conjuntamente com o grupo de pesquisa da época decidi que participaria desta reformulação. Em virtude do tempo que a Secretaria estipulou ter sido curto foram feitos os ajustes possíveis, mediante o que se entendia como importante e enviamos para a secretaria o novo PPP. No entanto, sabíamos que apesar daquela reformulação aligeirada, tínhamos muito que fazer com relação à presença da EJA nestes documentos.

No que diz respeito à Proposta Curricular da EJA, a escola se orienta pelo modelo encaminhado pela Secretaria, a qual por sua vez segue a proposta estadual. No início de cada

ano letivo os professores sentam e reelaboram as suas propostas tomando como base as orientações da proposta estadual. Em nome de uma autonomia relativa os colegas professores constroem individualmente as suas propostas, mas, no entanto, percebo a necessidade de uma proposta elaborada coletivamente, onde todos e cada um partam das necessidades existentes dentro das salas de aula.

Deste modo, mediante a desarticulação entre a SME e os interesses dos professores assentados, nos processos de construção do PPP e da Proposta Curricular da EJA permaneceram muitas lacunas, principalmente quando se trata das especificidades da EJA, asseguradas nos referenciais curriculares nacionais, mas que ainda precisam ser contempladas nos referenciais que a escola do assentamento tem adotado. A meu ver, essa desarticulação existente entre o que está escrito nos documentos e o que é percebido na fala dos professores, pode ser um dos fatores que contribuam para os descompassos observados na organização curricular e na prática pedagógica.

Esses descompassos seriam responsáveis por distanciamentos entre os interesses dos professores assentados e os objetivos traçados pela SME no tocante a função social de uma escola situada numa área de reforma agrária, pois se não há identificação entre os princípios defendidos pelo MST e a SME, significa que os embates e confrontos tendem a se constituírem como obstáculos a prática desses professores. Portanto, a análise documental foi importante, pois além desses aspectos evidenciados permitiu que por meio da releitura dos documentos elencados fossem observados pontos relevantes para as entrevistas e sessões reflexivas que ocorreram nas fases posteriores do percurso de construção dos dados na pesquisa.

## **1.2 As entrevistas semiestruturadas: interação e confiança na partilha de saberes e vivências na EJA**

O caráter de interação oportunizado pela entrevista influenciou na opção por realizar este procedimento. Esta interação promove a influência recíproca entre pesquisador e colaboradores e contribui para que se consolide o diálogo livre e a confiança entre os membros participantes da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), neste caso, o grupo colaborador.

As entrevistas desenvolvidas permitiram estudar o problema com base na própria expressão dos indivíduos, ou seja, valorizando a linguagem dos sujeitos no processo de investigação. Esta linguagem é compreendida também como instrumento facilitador no

entendimento da prática pedagógica e dos saberes/vivências dos professores assentados, principalmente quando entendo a pesquisa colaborativa como um lugar de voz e vez dos sujeitos copartícipes (HOLSTI, 1969 apud ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 39).

Nesta fase, em janeiro de 2014, foi oficializado nosso grupo de pesquisa chamado de colaborador. Para a sua formação repensei algumas questões dentre as quais como faria a escolha entre os colegas, tendo em vista que muitos colegas haviam manifestado o desejo de participar deste estudo. Considerei os critérios de atuação e experiência profissional na EJA e participação no MST. Optei por formar o grupo com seis professores. Parte do grupo colaborador participou da pesquisa realizada no mestrado, o que de certa forma facilitou os diálogos empreendidos neste percurso. No entanto, novos acordos foram firmados, com vistas aos esclarecimentos que pudessem favorecer os princípios da colaboração que preconizam clareza e objetividade no trato das questões de pesquisa.

Nesta concepção, colaborar significa:

[...] agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação (MAGALHÃES, 2002, p. 11).

Partindo dessas premissas, realizei as entrevistas em fevereiro /2014, com base nos princípios da entrevista semiestruturada e elaborei um roteiro de perguntas considerando questões relevantes à pesquisa (este roteiro consta no apêndice B, anexado a tese). As perguntas foram ampliadas nas sessões reflexivas e, a partir das recorrências, foram organizados dois eixos de análise: EJA e Currículo, abordando temas considerados pertinentes ao objeto. Inicialmente os professores foram indagados acerca da formação acadêmica e profissional, do ingresso e da participação destes no MST, da docência na EJA e das suas concepções em torno da EJA.

Abaixo apresento um quadro sinóptico, o qual traz informações pessoais e profissionais do grupo colaborador.

Nome	Ano Nascimento / Naturalidade	Formação Acadêmica	Características pessoais	Quando e como se deu a entrada no MST	Participação no movimento	Percurso profissional docência EJA
JF	1964/Florânia	Magistério e Pedagogia	Tranquila, introvertida e extremamente organizada e muito esperançosa	1997, desde o surgimento junto com a família.	Participa do comitê das mulheres da associação.	17 anos
AI	1990/Florânia	Magistério e científico	Extrovertida, inquieta e muito determinada.	Desde o surgimento junto com a família.	Participa das assembleias, mas não ocupa cargo na associação.	05 anos
MV	1977/Florânia	Magistério	Introvertida paciente e perseverante	1997, desde o surgimento junto com a família.	Participa da associação como membro comitê das mulheres.	07 anos
JM	1964/Santana do Matos	Magistério	Extrovertido, forte, impaciente e muito falante	1997, desde o surgimento junto com a família	Participa da associação como membro do conselho fiscal e é tesoureiro	15 anos
MS	1965/Florânia	Magistério Pedagogia e Especializa- ção	Extrovertida, impaciente, sensível e de muita fé	1997, desde o surgimento com o marido e três filhos.	Participa da associação como membro do comitê das mulheres	15 anos
SF	1988/Florânia	Magistério e está cursando Matemática – nível superior	Extrovertida paciente e de muita coragem.	1997, desde o surgimento com os pais.	Participa ativamente da associação, mas não ocupa cargo	05 anos
DP	1970/Florania	Pedagogia	Extrovertida, sensível, de muita fé e determinada	1997, desde o surgimento com a família.	Participa da associação, mas não ocupa cargo atualmente.	15 anos

As respostas e informações dadas pelos professores foram o ponto de partida para o nosso diálogo durante as entrevistas e para a elaboração dos roteiros na fase posterior, as

sessões reflexivas. Com fundamento nas respostas elaborei o quadro sinóptico apresentado, no qual as características pessoais apresentadas no quadro foram atribuídas pelo próprio grupo no momento das entrevistas. Estas entrevistas propiciaram o estreitamento das relações existentes por meio do diálogo livre e da interação com o grupo colaborador. Depois de respondidas as questões pontuadas nos roteiros, construíram-se diálogos e interações, que permitiram à fala, a conversa, a troca de ideias, nos quais os colegas professores se definiam, falavam de suas vidas, suas origens e da importância do MST em suas trajetórias pessoal e profissional.

Com base nesses diálogos ousou apresentar mais informações para que se possa saber um pouco a respeito dos meus colegas professores, sujeitos partícipes nesta pesquisa colaborativa e companheiros no MST.

A professora JF tem 52 anos, é solteira, nasceu e permaneceu na zona rural. De família numerosa, foi a única a concluir os estudos. Seus pais agricultores viveram toda a vida trabalhando em terras alheias, na condição de meeiros, tendo que dividir tudo o que produziam com os proprietários das terras em que moravam por algum tempo e eram despejados para que não passassem a cobrar outros direitos. A sua escolarização se deu em um contexto de muitas dificuldades geográficas e financeiras. Coursou as séries iniciais nos grupos escolares da comunidade em que vivia, ou nas casas das professoras, onde funcionava a escola. Mais tarde veio morar na cidade, na casa e familiares ou amigos, onde fazia as tarefas domésticas como forma de reconhecimento do apoio que recebia. Quando o município oferecia transporte escolar para os alunos moradores da zona rural, JF retornava para casa para também ajudar os pais na agricultura, principalmente no período das secas em que todos tinham que colaborar trabalhando muito para conseguirem sobreviver. Coursou Magistério e Pedagogia.

A professora AI tem 26 anos, é casada, tem dois filhos, nasceu na cidade, mas desde muito pequena foi morar na zona rural. A sua escolarização se deu parte nas escolas rurais e parte na cidade. De uma família muito numerosa, começou a trabalhar muito cedo para ajudar no orçamento da casa e na educação de seus irmãos. Seus pais, antes de entrarem para o movimento viviam em situação de muita pobreza, trabalhando em propriedades rurais diversas. Por causa disto, o seu processo de escolarização foi muito conturbado. Casou-se muito nova e junto com o marido trabalha na plantação, colheita e venda das frutas que produzem em seu lote. Gosta da vida do campo e não pretende sair da comunidade. Pretende se especializar, cursar mestrado e doutorado, sem ter que sair da comunidade e das suas



origens. Gosta de ajudar as pessoas da comunidade nas reivindicações coletivas que a associação encampa. Atualmente está cursando Pedagogia.

A professora MV tem 39 anos, é casada, tem dois filhos, nasceu e vive na comunidade serrana. Começou a trabalhar na agricultura desde a infância. A sua família, nativa da Serra do Cajueiro (comunidade localizada a 3km do assentamento), durante toda a vida se manteve da agricultura. Por este motivo, esta professora até hoje está muito ligada às tarefas do lote, as quais tenta conciliar com as suas atividades docentes. Apesar dos seus pais não terem tido oportunidade de estudarem, permitiram que todos os filhos concluíssem seus estudos e dois dos seus irmãos concluíram o Ensino Superior em instituição pública. Junto com seu marido participa da colheita e se encarrega da parte das vendas das frutas. É envolvida com o trabalho da igreja de São João Batista, onde ajuda nas atividades de preparação para a primeira comunhão das crianças.

O professor JM, tem 52 anos, nasceu e vive na zona rural. É casado tem dois filhos e já é avô. Participa ativamente da associação, onde ocupa cargo sendo responsável pela parte financeira. Na escola do assentamento já desenvolveu a função de gestor por duas vezes e atualmente faz parte de alguns conselhos. É muito envolvido nas tarefas do lote, no qual comercializa frutas e mel. Gosta muito de política e durante as campanhas eleitorais se envolve diretamente organizando os companheiros nas manifestações promovidas dentro e fora da comunidade. Também gosta muito de exercitar e seu esporte preferido é vaquejada, pois os cavalos são a sua paixão. Muito religioso, faz parte do terço dos homens na igreja de São João Batista.

A professora MS tem 51 anos, nasceu e vive na zona rural. É casada, tem três filhos e três netos. Participa ativamente da vida da comunidade, da escola do assentamento e da igreja. Sua escolarização se deu inicialmente na zona rural vindo morar na cidade onde concluiu seus estudos até o ensino médio. Neste período trabalhou em casas de familiares e amigos desenvolvendo atividades domésticas, para poder se manter tendo em vista que a sua família era muito numerosa e carente. Casou-se e ingressou no serviço público antes de ser criada a nossa comunidade assentada. Sua experiência profissional se deu no campo, trabalhando nas escolas rurais do município. Na escola do assentamento já foi gestora e vice-gestora, coordenadora pedagógica e tem muita experiência com a EJA. Seu relacionamento com os sujeitos jovens e adultos é muito estreito, pois além de atuar na escola a mesma faz parte da associação, onde ocupa cargo trabalhando diretamente com as mulheres assentadas, as quais a elegem sempre como sua representante nas marchas das Margaridas e gritos da terra em que a comunidade participa. É muito religiosa e faz parte do Coral das mulheres assentadas, além de

preparar crianças para a primeira comunhão. Dos seus três filhos, dois são funcionários da escola do assentamento e um deles está cursando o Ensino Superior. Muito carismática ajuda a organizar a maior festa religiosa da comunidade, a festa do padroeiro São João Batista, que acontece no mês de junho e que mobiliza toda a comunidade e principalmente a escola do assentamento. Esta professora gosta muito da cultura popular e durante os eventos culturais promovidos coordena grupos de teatro, nos quais também trabalha como atriz e cantora. Participou de dois filmes gravados na comunidade, nos quais seu primo é produtor artístico. É muito dinâmica, gosta de praticar esportes, gosta de dançar. Faz parte do grupo de dança de aeróbica e zumba que é formada por professoras, mães e funcionárias da escola e coordenado por uma educadora física, que dá aulas duas vezes por semana.

A professora SF, tem 28 anos, nasceu na cidade, mas desde muito pequena se transferiu para a zona rural com os seus pais. É casada, tem um filho e atualmente está cursando o Ensino Superior na área de Matemática, que sempre foi sua disciplina preferida. Muito dinâmica, participa de todos os eventos promovidos na escola e comunidade, principalmente os eventos culturais. Gosta de esportes e também participa do grupo de dança de aeróbica e zumba de nossa escola. Quer seguir carreira acadêmica, cursar mestrado e doutorado.

Eu DP, tenho 46 anos, sou casada, tenho dois filhos e atualmente estou cursando doutorado em educação. Sou professora, sou fruto de um grande amor proibido, pois meu avô materno não permitia que minha mãe casasse com o meu pai, por causa dele pertencer a uma família muito humilde, de trabalhadores rurais e de origem negra. A família de minha mãe morava na cidade e tinha mais recursos que a do meu pai. Somente a minha vizinha materna dona Joaquina aceitava o casamento de meus pais. Em virtude disto, a minha mãe e meu pai não tiveram apoio e ao se casarem foram morar no sítio, na casa de meus avós paternos, lugar onde moravam também outros filhos do meu avô, com suas esposas e netos. Durante a gravidez a minha mãe passou por complicações e teve que vir para a cidade para que eu nascesse com mais segurança. Este fato não ocorria normalmente na casa de meus avós, pois a minha vó paterna Maria Juraci teve todos os filhos em casa, contando às vezes com a ajuda de uma parteira. Cresci ouvindo minha mãe falar que nunca viu tanta união em meio a tantas dificuldades. Tudo o que o meu pai e meus tios produziam junto com o meu avô era para o consumo de todos. Ainda me lembro dos silos de milho e feijão que meu avô guardava na sala de nossa casa do sítio. Lá naquele lugar simples começou a minha vida, que sempre esteve ligada a terra. Desde o meu nascimento o meu pai ingressou na luta sindical rural e em maio de 1972, conjuntamente com outros agricultores, fundou o sindicato dos trabalhadores rurais do município de Florânia. Fui embalada por conversas longas de meu pai e seus

companheiros acerca das injustiças que as suas famílias sofriam. Os donos das terras as expulsavam para que essas não pudessem fixar-se em um lugar por muito tempo, como também não tivessem direitos sobre as terras em que trabalhavam e davam as suas vidas. Meu pai, além de ser agricultor foi também mangaeiro, vendia frutas, galinhas, queijo, dentre outros produtos chamados de mangaios, que eram trazidos do campo para serem vendidos nas feiras das cidades. O meu pai vendia estes produtos na feira de Florânia e também em Natal, a capital o nosso estado. Tempos mais tarde minha mãe iniciou a sua carreira de professora, dando aulas de reforço em casa e posteriormente nas escolas do município. O ingresso de minha mãe no magistério melhorou muitos aspectos de nossa vida principalmente o financeiro, pois a contar daí meu pai contou com o salário que ela recebia para ajudar nas despesas de nossa casa. Hoje, esta história se repete em minha vida, sou professora e meu marido agricultor, assentado da reforma agrária.

Toda esta imersão, como motivação e compromisso dos professores, nas atividades do assentamento, para além da sala de aula, refletiu positivamente no movimento reflexivo que permeou todo o percurso investigativo, no qual coube o repensar acerca das informações pessoais e profissionais fornecidas pelo grupo e contidas neste quadro sinóptico. Em função disto, faz-se importante repensar algumas destas informações, sobretudo no que diz respeito aos aspectos em comum observados a partir do que os professores do grupo colaborador apresentaram na relação de pertencimento a comunidade e ao grupo da EJA. Dentre esses aspectos, dois merecem destaque. O primeiro que trata de como se deu a entrada destes professores no MST; e o segundo que aborda o tempo de docência na EJA.

No tocante a entrada no MST, estes professores têm em comum o pioneirismo na luta pela desapropriação da terra, o que os fez engajar-se na defesa por uma educação escolar na comunidade recém-criada. Todos eles chegaram com suas famílias e se ocupou primeiramente da tarefa de cultivar a terra, a qual mobilizou todo o grupo familiar. Fortalecer o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), naquele contexto, pressupunha a criação e organização de nossa associação, como instituição que nos representa. Por isso, esses professores foram muito importantes exercendo cargos na mesma, onde alguns deles permanecem até hoje lutando conjuntamente com os companheiros nas negociações e reivindicações dos direitos básicos para a permanência naquele contexto adverso.

Esses professores partilharam da mesma realidade conflituosa em que se deu todo o processo de desapropriação, que prescindiu atitudes solidárias e comprometidas por parte destes no desempenho das funções políticas em suas associações representativas. Ou seja, todos os professores participantes da pesquisa estiveram e se mantem envolvidos nas questões

individuais e coletivas da comunidade. Atualmente, parte do grupo é membro da associação e participa ativamente da mesma.

No que concerne ao percurso profissional e docência na EJA, parte dos professores esteve incumbida da tarefa de escolarizar os companheiros e companheiras jovens e adultos naquele contexto de criação da comunidade. Alguns já exerciam a docência na EJA do campo, sendo professores na zona rural do município, em comunidades próximas ao assentamento, enquanto que outros iniciaram as suas atividades como professores ali mesmo, naquele assentamento que se organizava enfrentando muitas dificuldades.

Observadas as informações pessoais e profissionais, as entrevistas transcorreram a partir dos eixos já mencionados anteriormente. A escolha desses eixos propiciou que fosse partilhado de forma mais aprofundada o objeto de estudo e oportunizado ao grupo repensar as suas conceituações acerca da EJA e do currículo praticado. Com isso, foram ampliadas as possibilidades de diálogos mediados por suas visões neste lugar de construção de dados.

O texto construído durante as entrevistas é um ato social e interativo que permite até certo ponto compreender a realidade em que vive sujeito; é o ponto de partida para a mediação com seus valores morais e sua ação no coletivo (PINHEIRO, 2011, p. 132).

Fundamentados nos conhecimentos de como cada componente do grupo colaborador reflete sobre sua ação educativa e as possibilidades de construção de um currículo por meio de sua prática pedagógica, seus saberes e vivências, constituímos a dinâmica das sessões reflexivas. No primeiro bloco de debates, quando abordei o eixo EJA busquei entender as conceituações e concepções dos professores a respeito de pensarmos esta modalidade de ensino.

A EJA é uma modalidade que deve se diferenciar das outras, pois antes de alfabetizar o compromisso deve ser o de inclusão social com as pessoas jovens e adultas excluídas da escola. Essas pessoas precisam recuperar o tempo de escolaridade que perderam ou nem tiveram (PROFESSORA MS).

A EJA é um direito de todos os jovens e adultos pobres... Sim, pobres, por que a gente nunca vê rico na EJA, né verdade? Outra coisa, a EJA deve tentar recompensar tudo o que as pessoas pobres perderam e principalmente a dignidade (PROFESSORA AI).

A EJA tem muitos compromissos sociais e no meu entender o maior é fazer as pessoas compreenderem os seus direitos básicos. Por isso na EJA a gente precisa ficar muito perto dos alunos para sabermos das suas necessidades (PROFESSOR JM).

A EJA deve formar para a vida pessoal, mas também para a profissional, pois os alunos da EJA já estão na luta e não tiveram como se preparar para exercer uma profissão... mesmo os nossos alunos trabalhadores rurais eles podem ter outras oportunidades (PROFESSORA MV).

Em suas respostas os professores demonstraram compreender a função social da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dando ênfase ao compromisso com a inserção e inclusão social. No entanto, ainda percebemos em suas falas resquícios de uma visão compensatória, a respeito desta modalidade quanto à recuperação do tempo perdido e a recompensa por uma escolarização perdida. Esta visão pode ser resultante das concepções lineares e excludentes que persistem em nossas escolas e no discurso vigente e dificultam a consolidação de uma EJA com identidade própria, que represente os direitos e as demandas pessoais e profissionais das pessoas jovens e adultas do campo.

Na abordagem do eixo currículo na EJA, debatemos acerca de como estes professores percebiam os processos investigativos que tratam da prática pedagógica na EJA.

[...] precisamos ter coragem de investigarmos a nossa prática, a nós mesmos. Pode ser que no final a gente descubra que precisamos mudar as nossas estratégias de trabalho...mudar a nossa prática do dia-a-dia. Vale a pena, pois queremos uma EJA que melhore a vida dos nossos alunos jovens e adultos. [...] (PROFESSORA SF)

É importante investigar, na prática, a preocupação que nós temos com a preparação os nossos alunos. Nós professores da EJA, ficamos angustiados em saber que esses alunos irão para o ensino médio e não terão o mesmo tratamento. Os mais jovens que continuam os estudos estarão inseridos em salas lotadas com alunos de diferentes níveis e motivados a irem a faculdades, enquanto que os nossos muitas vezes nem querem continuar os estudos. Querem a EJA para ajudá-los a viver o dia a dia no trabalho, na comunidade (PROFESSOR MS).

Acho importante investigar em nossa prática o desempenho e o compromisso que cada professor tem ou deve ter com a EJA, uma vez que se trata de um público sofrido e cansado e que na maioria dos casos não tiveram oportunidade de estudar (PROFESSORA MV).

O comprometimento do grupo com aspectos fundamentais da pesquisa quanto à formação na EJA, as questões apresentadas relacionadas à prática, ao perfil dos alunos e ao cotidiano da sala de aula que contempla a continuidade ou não dos estudos por parte dos alunos são colocadas no centro da discussão pelo grupo e se articulam num processo de reflexão permanentemente no fazer educativo da EJA. Os professores colaboradores demonstram sua angústia na comparação do atendimento da EJA no assentamento e a

inserção na 'escola regular', com o ingresso no ensino médio onde não terão o mesmo tratamento.

A diferença de expectativas geracionais também é denotada, pois acreditam que os mais jovens tenderão a continuar os estudos, mesmo inseridos em salas lotadas, mas motivados a irem a faculdades, enquanto que os alunos da EJA não terão a mesma motivação. Na interlocução com estes elementos apontados, ainda a respeito deste eixo, refletimos a respeito do que consideramos importante para o exercício da prática pedagógica na EJA de nossa escola para tentar reverter às dificuldades apontadas.

Para ensinar aqui temos que ter sensibilidade para as condições de vida de nossos alunos. Muitas vezes a gente passa por cima de tudo o que eles passam [...] esquecemos que são trabalhadores rurais e que trabalham no pesado. Não é qualquer professor que dar certo aqui não. Tem que ter uma prática diferenciada. E as aulas? Ah... elas precisam também serem diferentes, serem mais significativas para a vida e o trabalho deles (PROFESSORA MS).

Para atuar aqui precisa identificar-se com os nossos alunos. E ainda mais, precisa ouvi-los e compreender por que estão ali, o que vieram buscar na escola. Muitos alunos meus vieram com um objetivo já traçado e me diziam isso. Queriam assinar o nome na hora de votar, outros queriam ler na missa, enfim, seja qual for o motivo a gente tem que dar muito valor, pois dependendo de como ele é recebido, ele permanece depois (PROFESSORA AI).

No reconhecimento de que não é qualquer professor que tem condições de atuar na EJA do assentamento, há nestas falas a expressão do compromisso que estes professores pactuam com os alunos na EJA, pois mediante os pensamentos apresentados é possível perceber a importância de o professor valorizar os interesses das pessoas jovens e adultas que buscam uma escolaridade que para muitos é tardia, mas que fará com que estas superem os problemas que afetam aqueles que se mantiveram excluídos da escola. Encontram-se também expressas a importância da formação profissional e pedagógica para perceber as diversidades que podem compor a elaboração curricular e a constituição de saberes e vivências próprios na permanência no cotidiano da comunidade de pertencimento.

As entrevistas propiciaram além da abordagem dos eixos elencados a aceitação mútua entre entrevistador e entrevistados, o que facilitou tratamento de outros assuntos e temas, desde os que tratam de questões objetivas da pesquisa aos de ordem pessoal. Essas entrevistas possibilitaram o estreitamento das relações existentes no grupo, por meio do diálogo livre e da interação. Como consequência da emergência de questões que poderiam ser aprofundadas nas sessões reflexivas, dentre as quais aquelas relacionadas aos saberes e as vivências do grupo e

as possíveis influências na organização curricular da EJA, foi construído neste espaço de interação o diálogo inicial com base na fala, na palavra dita e escrita, que assumiu papel importante neste estudo colaborativo. Neste contexto a pesquisa tornou-se coletiva, não havia mais isolamento entre pesquisador e o grupo colaborador e ao finalizar as entrevistas iniciaram-se as sessões reflexivas.

### **1.3 Sessões reflexivas: reflexões e diálogos acerca dos saberes e das vivências dos professores na EJA do campo**

Em meio a inquietações e buscas iniciei as sessões reflexivas, que aconteceram entre os meses março a novembro/2014, realizando vinte e quatro encontros reflexivos, os quais aconteciam semanalmente ou quinzenalmente, mediante a disponibilidade do grupo colaborador. A síntese desses encontros, com data e temática abordada, encontra-se anexada a tese como apêndice D. Nesses encontros optei por sistematizar as nossas discussões e reflexões com base em três eixos: EJA, Currículo e Saberes e Vivências dos professores. Dois desses eixos, EJA e Currículo, vieram das entrevistas e o outro foi criado a partir de questões pertinentes ao objeto de estudo, e que emergiram nas discussões iniciais dos primeiros encontros com o grupo colaborador.

A dinâmica dos encontros reflexivos foi sistematizada baseada em um roteiro constituído para cada sessão e que serviu como norte para as vinte e quatro sessões realizadas. O mesmo consta como apêndice C e está anexada a tese. Nesses roteiros estruturei as seguintes etapas: apresentação do eixo escolhido para o encontro, fala/resposta dos professores acerca do eixo, reflexão individual, reflexão coletiva (partilha e socialização das falas), articulação das falas com o objeto e momento da reconstrução de conceitos.

De acordo com Magalhães (2002), a sessão reflexiva é um espaço coletivo de reflexão intrapessoal, interpessoal e intrapessoal dos pares, professores partícipes do processo investigativo, onde os sujeitos dialogam entre si. Essa autora ressalta que as sessões reflexivas se constituem como “[...] lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro a reflexão crítica de sua ação ao questionar e pedir esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (Magalhães, 2002, p. 21).

Nas sessões reflexivas, respaldados pelos procedimentos da perspectiva colaborativa, seguimos momentos que se constituíram na dinâmica destas sessões: no primeiro, cada partícipe fazia uma reflexão intrapessoal, isto é, explicando para os demais do grupo qual a sua visão ou concepção acerca do eixo reflexivo daquela sessão; no segundo momento,

aconteciam a reflexão interpessoal, quando havia intervenção na fala do outro, questionando ou sugerindo algo que aprofundasse a discussão; no terceiro momento, acontecia à reflexão coletiva no grupo, quando cada participante dialogava entre si, explicando a sua intervenção na fala do outro; explicitando como percebeu seus questionamentos ou sugestões para o aprimoramento das concepções existentes; no quarto momento, articulávamos as falas ao objeto de estudo e no último momento, vivenciávamos a reconstrução de conceitos. Esta reconstrução de conceitos contribuiu para desencadear o processo colaborativo-reflexivo e o redimensionamento da mediação pedagógica que se efetiva na Abordagem Colaborativa, [...] “sinônimo de investigação-ação colaborativa e de investigação interativa [...], cujo traço básico seria ‘investigar em colaboração’, ‘co-investigar’” (ARNAL; DEL RINCÓN; LATORRE, 1992, p. 258).

Os momentos mencionados foram respaldados pelas etapas de descrição, informação, confronto e reconstrução, pois conforme Queiroz (2007), a descrição compreende um relato das visões e concepções, sem juízo de valor; a informação apresenta os princípios orientadores dessas visões/concepções; o confronto consiste no estabelecimento da relação do antes e do depois em visões/concepções e princípios teóricos dessas, sendo que a reconstrução ocorre quando novos conceitos são reconstruídos no âmbito coletivo, a partir de todo o processo realizado.

Como já abordado, as sessões reflexivas, como procedimento realizado com o grupo colaborador, favorece o processo de interação na construção coletiva do conhecimento. Essas sessões possibilitam a articulação das informações e teorias importantes para o objeto de estudo, em especial os objetivos a que nos propomos na pesquisa.

A pesquisa colaborativa, como modalidade de pesquisa-ação na educação, tem o campo de trabalho ampliado com a colaboração dos educadores na investigação do objeto e, num conceito amplo, pode dar margem a interpretações diferenciadas, dependendo da opção teórica que utilizemos (PINHEIRO, 2007, p. 38).

Os três encontros iniciais das sessões reflexivas foram para a formalização do grupo, partilha dos nossos acordos e do termo de adesão à pesquisa. O referido termo encontra-se na anexado como apêndice A. Nesses encontros iniciais foi apresentada a pesquisa em seus aspectos gerais, objeto de estudo e objetivos na pesquisa estabelecidos para essa etapa de construção dos dados. Mediante estas questões foi estruturado um cronograma para os encontros, procurando atender a disponibilidade de cada membro do grupo colaborador. Esclarecidas as questões relacionadas à dinâmica e organização dos encontros semanais, o



grupo pôde expor as suas discordâncias e inquietações, pertinentes a esse processo dialógico e reflexivo. As articulações e os acordos bem negociados com os professores partícipes contribuíam para que se instaurasse um deságio colaborativo que abrange a construção de conhecimentos e a formação coletiva, ambos os processos mediados pela reflexividade. Dessa forma, foi consolidada a parceria e renovado o nosso compromisso com o desvendamento das questões da pesquisa.

Conforme Queiroz (2007) é necessário ter sempre em mente que o definir de um plano não significa que nada pode ser mudado, mas que esta sistematização é flexível e objetiva para organizar o processo e, como tal, é suscetível de alterações e adaptações, sempre que necessário. Em nossas ações, a flexibilidade se coloca a favor da igualdade de espaços de voz e vez do grupo partícipe desta investigação colaborativa, na qual a cooperação mútua, a troca de experiências e as atitudes de solidariedade permitem a construção de um consenso provisório e passível de mudanças (Magalhães, 2002), constituído a partir de uma base comum e tecido numa relação dialógica onde todos e cada um dos membros têm as mesmas oportunidades de expressão do pensamento.

Em nossa investigação, as sessões reflexivas, ou círculos reflexivos (Ibiapina, 2008), se constituíram como “ciclos sucessivos” de um processo de reflexão permanentemente instalado, que possibilitaram aos partícipes a discussão de suas práticas, mediante a realidade em que estão inseridos. Nesses encontros reflexivos foram tomadas como referência as falas dos professores, numa perspectiva de análise das contradições, possibilidades e limites de suas práticas cotidianas relacionadas à elaboração curricular da EJA no assentamento. Não se tratou de um processo de reflexão qualquer, mas de reflexões intencionais, orientadas por questões individuais e coletivas, guiadas pelos questionamentos ligados a atuação profissional dos partícipes, aos espaços que esses ocupam no contexto social, bem como de si mesmos.

Na dinâmica do movimento reflexivo instaurado nesses encontros, a valorização das falas dos colegas e igualdade de oportunidades aos discursos destes permitiu que o processo reflexivo e dialógico fosse um lugar de entendimento dos saberes e das vivências dos professores participantes da pesquisa. Neste lugar foi possível ouvir, sentir e valorizar o outro percebendo os conflitos individuais e coletivos e que de certa forma interferem na dinâmica da pesquisa.

O grupo como cada um de nós, precisa da interpelação do “outro”, para encaminhar-se a seus valores últimos e para deles fazer uma verdadeira força interior. Não do outro que se arroga grande interpretador e que nos diria quem somos em função de referentes totalmente exteriores a nós. Mas do outro como espelho ativo, capaz de entrar em conflito conosco para nos fazer

descobrir, na relação humana que não teme o confronto, os valores essenciais ao nosso devir [...] (BARBIER, 1998, p. 169).

Desta maneira, as sessões reflexivas possibilitaram o entendimento das relações que permeiam as vidas dos professores assentados, a historicidade desses sujeitos, que exercem no âmbito da EJA um trabalho relevante no que diz respeito ao convívio social dos educandos em suas organizações ou grupos a que pertencem. Nesse aspecto buscamos entender como nós professores estabelecemos as relações com as pessoas jovens e adultas que se caracterizam pela luta em comum e a interação enquanto sujeitos pertencentes a um contexto de muitas negações.

Na medida em que os homens empreendem e realizam projetos, juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um dos seus objetos práticos. A problemática do poder que aí se associa sempre, ao mesmo tempo, mítica e realmente, interessa tanto a vivência dos indivíduos, dos sujeitos, quanto ao funcionamento do corpo social, das organizações e das instituições, ou das relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência, tecendo a quotidianidade do agir (ARDOINO, 1998, p. 24-25).

No desvelamento do objeto de estudo a difícil tarefa de refletir acerca dos saberes e das vivências dos professores no campo do currículo a partir da prática desses professores, demandou, para além dos estudos dos embates das proposições curriculares, também uma compreensão acerca da realidade histórica e estrutura social do nosso campo de pesquisa, onde o pesquisador é também agente histórico e social.

Esta compreensão ampara-se na reflexividade reflexa (BOURDIEU, 1997, p. 694), como processo que consiste em um pensar e repensar contínuos, que permitiu ao grupo colaborador perceber e controlar no campo investigativo os efeitos da estrutura social na pesquisa, por meio de um olhar sociológico, que considera a ação dinâmica que envolve o pensar acerca do que foi institucionalizado na escola, na realidade curricular e nas relações sociais estabelecidas entre os professores e a comunidade. Na escola do assentamento, essas relações permeadas são permeadas pelos laços de pertencimento e compadrio e precisam ser pensadas como especificidades num fazer colaborativo.

Nessa consonância, Pinheiro (2010), corrobora o meu entendimento quando se trata das especificidades de um fazer colaborativo, que oportunize aos professores da EJA a compreensão necessária para a resignificação em um repensar contínuo nas relações estabelecidas na ação educativa e de suas práticas pedagógicas como espaço de constituição de elementos para a elaboração curricular.

[...] o relacionamento comunitário, com base em sentimentos subjetivos de pertencimento, tem uma forte relação de solidariedade, com laços resistentes de familiaridade, compadrio e vizinhança. As categorias advindas desses laços não são estabelecidas ou consideradas por um modelo acadêmico e para o educador/professor o relacionar esses saberes e fazeres diferenciados implica em um processo de ressignificação em sua formação (PINHEIRO, 2010, p. 77-104).

Portanto, diante do exposto, cabe-me ressaltar que as sessões reflexivas possibilitaram um movimento dinâmico e democrático, que nos permitiu descrever, informar, confrontar, construir e reconstruir as ações e reflexões que subsidiaram o fazer investigativo. Esta prerrogativa é decorrente desta modalidade investigativa que reúne simultaneamente os processos de investigação e autoformação dos sujeitos participantes, ou coparticipes.

## 2 PROFESSORES EM CONVERSACÃO NUMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO: FALAS, DESAFIOS E SUPERAÇÕES

*Hino do Assentamento do Povoado João da Cruz*

*De uma luta tenaz e incessante,  
De homens de coragem e de valor,  
Fez chegar neste chão de serra nova,*

*A reforma agrária ao agricultor,  
Sindicato e INCRA se integraram,  
Na corrente de força e decisão,  
Quebrantando os grilhões que lhes forjavam  
Garantindo ao homem, teto e chão  
Liberdade gritai, povo altaneiro,  
Que habita este chão de fé e luz,  
Assentados febris, fortes guerreiros,  
Comunidade Povoado João da Cruz,  
Liberdade gritai, povo altaneiro,  
A conquista da terra lhe chegou,  
Fez valer o dever e o direito,  
Ao grande camponês trabalhador,  
São duzentas famílias implantadas,  
Nesta terra, neste chão, cheio de luz,  
Pelo seu padroeiro, abençoadas,  
Assentados, Povoado João da Cruz,  
São felizes os que vivem em seu regaço,  
O suor do seu povo rega o chão,  
De terras devolutas e improdutivas,  
Ressurgiu o celeiro do Sertão,  
Clima, flora e fauna sertanejas,  
Sombreadas neste céu primaveril,  
Traz na essência do sangue, garra e força.  
Do homem camponês do meu Brasil.*

*(Letra: Professoras: Maria das Graças Pereira Cruz e  
Divoene Pereira Cruz Silva)*

As análises das falas dos professores assentados, organizadas a partir dos eixos de diálogos EJA, Currículo e Saberes e Vivências dos professores, nas reflexões e discussões das vinte e quatro sessões reflexivas realizadas, partem das recorrências observadas nas expressões desses professores nos eixos referidos e se articulam com a interlocução teórico-metodológica que respalda a tese. Como já informado, as três primeiras sessões consistiram na formalização dos acordos entre o grupo e a apresentação da pesquisa em seus aspectos fundamentais. Nas sessões seguintes obedeceu-se ao roteiro previamente organizado nos eixos citados anteriormente, com vistas ao atendimento dos objetivos de cada encontro, que seguiu as etapas reflexivas que caracterizam a pesquisa colaborativa.

Como um dos aportes principais, foi o reconhecimento pelo grupo que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino voltada para um público especialíssimo, carrega em sua trajetória histórica marcas de negações, adversidades e contradições, sobretudo quando se trata da organização curricular e do distanciamento entre esta e a realidade pessoal e profissional dos educandos. Este distanciamento tem sido objeto de discussão entre professores e teóricos que abordam a problemática enfrentada por esta modalidade nos mais diversos contextos, sejam urbanos ou rurais. Nesta problemática a reprovação e evasão figuram como fatores que interferem diretamente no cotidiano das salas de aula produzindo desestímulo e apatia nos educandos e educadores. Este quadro desafiador converge para o fechamento de turmas, um fato que tem ocorrido com muita frequência nesta modalidade de ensino e que contribui para o agravamento dos problemas que permeiam o currículo e a prática pedagógica.

No grupo colaborador constatamos que na escola do Assentamento, a realidade contextual da EJA não se diferencia do contexto geral, pois nesta escola, vivenciam-se os mesmos problemas das demais escolas brasileiras em diferentes contextos. Nos debates iniciais, retomamos a criação da escola EMFL, onde inicialmente, em 1997, por ocasião da desapropriação do latifúndio e criação da comunidade, havia a necessidade de que fosse iniciado o processo de alfabetização, o que aconteceu na única casa existente, a casa da fazenda, lugar onde os colegas professores pertencentes ao movimento se responsabilizaram pelas aulas iniciais. Esta casa foi cedida por nossa Associação de Assentados, para que naquele lugar funcionassem a escola, o Posto de Saúde e um posto de atendimento do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florânia -STR. Grande parte dos companheiros e companheiras não havia frequentado uma escola, ou se o fizeram foi em um curto período de suas vidas, em virtude de terem se dedicado a agricultura, como único meio de subsistência. Eram analfabetos.

Naquele contexto a EJA atendeu a aproximadamente cinquenta pessoas, as quais se acomodavam em um espaço físico e inadequado, à luz de lamparinas e candeeiros onde, de 1997 a 2008, a escola funcionou naquele espaço, atendendo cerca de 150 alunos ali residentes. A construção da agrovila teve início no ano de 1999, a qual recebeu o nome de Povoado João da Cruz. Somente no final de 2007, e iniciou-se a construção do prédio próprio, o qual foi concluído em 2008. O público atendido era essencialmente composto por adultos de nossa comunidade, ligados ao MST, no qual a luta pela terra e a educação escolar cumprem papel fundamental como instrumentos de reafirmação dos direitos das pessoas assentadas.

No que diz respeito à estrutura física atual a Escola Municipal Francisca Leonísia possui estrutura física adequada ao seu funcionamento, distribuída em: 04(quatro) salas de aula, 01 (uma) biblioteca (sala de informática), 01(um) auditório, 01(uma) diretoria, 01(uma) secretaria, 01(uma) sala de professores, 01(uma) sala para arquivo, 01(um) banheiro para funcionários, 02(dois) banheiros para discentes, 01(um) banheiro para portadores de necessidades especiais, 01(uma) cozinha com depósito de merenda, 01(uma) guarita, 01(uma) área aberta e tem sua estrutura física rodeada por muros. A escola atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), vinculada a Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SECD) do RN e ao Ministério de Educação e Cultura (MEC) Brasília/DF. Recebe recursos de programas como: FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Brasileira), PDDE (Programa Dinheiro Direta na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Em 2011, a Escola Francisca Leonísia teve uma matrícula de 202 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que esses alunos têm em média de 02 a 16 anos de idade. No tocante a Educação de Jovens e Adultos, neste período matriculou-se trinta alunos em um único nível, o nível I, em virtude de não ter sido ofertado outros níveis. Conforme a secretaria municipal de educação não havia estrutura física nem pessoal para o funcionamento dos demais níveis. Naquele contexto ocorreu uma queda significativa nas matrículas na EJA da escola.

Em 2012, em decorrência de reivindicação da comunidade, foram criadas duas turmas da EJA, níveis III e IV, com uma matrícula de vinte e dois alunos no nível III e vinte e seis alunos no nível IV, esses alunos tinham faixa etária entre 20 e 50 anos.

Em 2013, a EJA da escola do assentamento alcançou um dos maiores índices de matrícula, setenta e oito pessoas jovens e adultas matriculadas, com predominância entre os matriculados de jovens, em sua maioria filhos dos companheiros assentados. Esses jovens educandos originários do ensino regular haviam interrompido seus estudos ou foram remanejados para a EJA em decorrência do fracasso escolar ou evasão, estes fatores estavam relacionados as dificuldades que vivenciavam para conciliarem estudo e trabalho, ou por defasagem na aprendizagem idade/série.

No entanto, nos anos seguintes, 2014 e 2015, este número caiu e hoje temos 45 alunos matriculados, nos últimos anos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que apenas trinta frequentam normalmente. É importante relatar que nos dois últimos anos o programa de alfabetização denominado PROEJA FLORES, criado em 2010 por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SEME), tem absorvido parte das matrículas da EJA da escola do assentamento. Este programa abrange todo o município, atendendo aos alfabetizandos preferencialmente em suas residências.

Os alfabetizadores que atuam neste programa não se submeteram a nenhum processo seletivo, sendo indicados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Poder Executivo Municipal, os quais exigem como critério para atuação como alfabetizador somente a conclusão do Ensino Médio. Quanto aos alfabetizandos, alguns são atendidos na escola do assentamento e outros em suas casas e após a criação do referido programa houve uma queda significativa nas matrículas da nossa escola. A meu ver, este programa influenciou diretamente no enfraquecimento da EJA em nosso município, sendo que este enfraquecimento é vivenciado também em nível de Estado, pois atualmente é visível o fechamento de turmas nas escolas públicas.

Ao se abordar a realidade contextual da EJA do assentamento, no grupo colaborador fez-se relevante repensar as dificuldades encontradas pelos professores no exercício da prática cotidiana, por isso, busquei entender como estes compreendem a trajetória histórica desta modalidade de ensino, marcada por exclusões sociais e negações de direitos. Compreender a realidade em que se insere a EJA pressupõe o reconhecimento da ausência de infraestrutura básica, a qual inclui uma estrutura curricular pensada a partir das necessidades pessoais e laborais das pessoas jovens e adultas assentadas.

A compreensão desta trajetória histórica se faz importante para que, enquanto grupo colaborador, se reconheça o compromisso social que está revestido nas práticas educativas, e possam garantir os direitos individuais e coletivos dos sujeitos educandos no âmbito do currículo e das práticas cotidianas. Esse compromisso social pressupõe a valorização das

histórias de vidas dos educandos, da participação política destes no MST e da busca incessante por dignidade no campo.

Conforme análise documental, estes aspectos não estão legitimados nos documentos elencados, o PPP e a Proposta Curricular da EJA e compreendo que para isso é importante refletir a respeito da formação de professores que irão atuar na EJA. Para que esta formação possa contribuir com legitimação da identidade desta modalidade é importante que repensem como estão lidando com as peculiaridades do perfil do público atendido, pois se trata de pessoas que já desenvolvem atividades laborais e que precisam estar encorajadas a participarem da vida política em suas comunidades e em outros contextos sociais.

A esse respeito, Sampaio (2009), ressalta que na formação de professores para atuarem na EJA faz-se necessário observar especificidades relacionadas à prática educativa desenvolvida com trabalhadores jovens e adultos. Essa autora relata algumas dessas especificidades, que a meu ver, são princípios importantes que precisam ser considerados no exercício da prática pedagógica.

[...] conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; [...] reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias (SAMPAIO, 2009, p. 25-26).

Nesta conformidade, a escolarização aparentemente distante da vida dos sujeitos educandos, ao invés de representar uma oportunidade para a construção da autonomia, torna-se um lugar em que as exclusões sociais permanecem fazendo com que a educação escolar emancipadora não se consolide. O que significa a inviabilidade de uma transformação social para as pessoas jovens e adultas que se mantém a margem dos direitos sociais básicos.

## **2.1 Repensando conceitos no currículo e na prática pedagógica da EJA**

Ao focarmos nas sessões reflexivas os debates quanto a EJA e ao currículo, partimos da ideia de que seria oportuno retomar os aspectos conceituais, rediscutindo as concepções acerca de currículo para a EJA no assentamento e saberes dos professores. As falas apontam



para reafirmar a importância da reflexão coletiva, que possibilita a compreensão das contradições existentes dentro do grupo de professores da EJA.

As contradições também são essenciais aos debates, pois conforme Alarcão (2003), o processo reflexivo acentua a dimensão coletiva na atividade do professor anunciando as características próprias do seu conhecimento enquanto referência para a sua formação e desenvolvimento profissional. Neste aspecto, ao estender este processo para o âmbito da coletividade propicia-se que dentro dos contextos escolares nos quais estão inseridos, os professores estabeleçam diálogos consigo próprios, com os outros e com a própria situação em que se pretendem mudanças.

Compreender as contradições no currículo é um aspecto relevante na discussão dos saberes dos professores, pois estas contradições podem se constituir como elementos da problemática que permeia a EJA. Desta forma, o caráter participativo, motivador e de apoio instaurado na reflexão construída coletivamente proporciona o respeito mútuo quando se trata de opiniões e abordagens diferentes por parte dos professores participantes da pesquisa.

Acho ótima esta ideia, pois a gente precisa antes de qualquer coisa saber o que todo mundo pensa sobre esses eixos. Quero saber também se as minhas concepções se aproximam das dos meus colegas, (risos). Aí a coisa pega se um pensa totalmente diferente do outro. A orquestra desafina (PROFESSORA A.I).

Bacana... a gente se sente muito importante discutindo concepções. Antes eu pensava que só era concepção o que tinha nos livros. Somente os autores famosos tinham o direito de ter concepção sabe? (PROFESSORA JF).

Apontam também para o empoderamento dos professores, se sentindo autores de suas concepções e vendo-as como um produto de seu pensar e não de produções externas a sua prática. Esse empoderamento, partilhado na colaboração mobiliza os saberes da teoria e da prática, da ciência e da vivência desses professores historicamente situados e capazes de desenvolverem competências e habilidades, em um processo reflexivo contínuo de construção e reconstrução de novos conhecimentos que se articulam para transformar a prática pedagógica. Etimologicamente a palavra concepção diz respeito à ação de conceber, de criar alguma coisa ou ideia. Nesta tese denomino de concepções os conceitos construídos pelos professores colaboradores acerca do currículo e da prática pedagógica na EJA.

Nesta ótica, Pimenta (2002) ressalta que no processo reflexivo é preciso tomar cuidado para que os professores não separem as suas práticas dos contextos organizacionais nos quais estão inseridos, o que exige articulação destas com contextos mais amplos. Neste sentido, a reflexão coletiva como um movimento dinâmico e democrático do pensamento, contribui para que se alarguem e se socializem os conceitos da prática não os restringindo a sala de aula, as metodologias e as estratégias usadas pelos professores. A partir disto, o grupo pode se reconhecer e tomar consciência do ensino como uma prática social, identificando as outras ações que concorrem e permeiam as práticas pedagógicas. Penso que somente em um contexto de reflexão coletiva é possível alcançar uma visão mais ampla acerca dos cenários nos quais os professores estão inseridos, bem como de outros contribuindo para a reafirmação de uma escola que se pretende e se diz reflexiva.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 1979, p. 16).

Neste sentido, o processo dialógico e reflexivo, permanentemente instalado, é também uma condição necessária às mudanças que os professores assentados desejam realizar. O desejo por mudanças emerge da conscientização por parte do grupo de professores da necessidade de superarem os obstáculos impostos à prática pedagógica na EJA e no repensar quanto ao embate político, em logicas e propostas para o currículo da Escola Francisca Leonísia. Esta conscientização resultante das experiências individuais e coletivas do grupo fortalece o compromisso social desses professores com os seus pares e com a comunidade a que pertencem.

Ao associarmos a análise das concepções pelo grupo, como um produto do pensar a prática pedagógica que traga referências para pensar a elaboração curricular, é possível agregar as reflexões dos professores uma responsabilização quanto ao agir profissional enquanto uma instância que articula teoria e prática. Essa responsabilização pode se configurar como um meio para a compreensão, interpretação e solução de problemas que esses professores enfrentam, por meio da produção de conhecimentos, da autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional, tanto para o pesquisador como para os participantes da pesquisa. Nossa experiência com a pesquisa colaborativa possibilitou revermos

os fundamentos da elaboração curricular em um potencial de, como explanam Ibiapina e Ferreira (2007, p. 31):

[...] dar conta não somente da compreensão da realidade macrosocial, mas, sobretudo, em dar poder aos professores para que eles possam compreender, analisar e produzir conhecimentos que mudem essa realidade, desvelando as ideologias existentes nas relações mantidas no contexto escolar.

Ao desvelar as ideologias que formatam o currículo da EJA da escola EMFL é necessário considerar dois sistemas de ideias que orientam o currículo e a prática pedagógica da EJA, uma advinda do MST e percebida no discurso dos professores; e outra que advém do sistema público de ensino, é essencial que tenhamos conhecimento das relações de poder que atravessam a organização curricular e que influenciam diretamente em nossas práticas pedagógicas. Neste sentido, a análise das concepções dos professores participantes da pesquisa se constituiu como relevante para a clareza acerca das relações de poder que permeiam o contexto da escola do assentamento.

No desvelar das relações de poder existentes na escola do assentamento inevitavelmente a discussão sobre a elaboração curricular emerge como norte para questionamentos a respeito do quê ou de quem o currículo da EJA de nossa escola pode estar a serviço. É oportuno compreender também a quem interessa o controle sobre as diretrizes curriculares que orientam a prática pedagógica. Nesta reflexão e discussão, é fundamental considerar a respeito que a escola está inextricavelmente ligada ao MST, tanto por meio dos sujeitos educandos e professores, como pela justificação da escola como instrumento de consolidação da reforma agrária. Em virtude disto, é justo reconhecer que saberes e vivências do movimento social são legitimados ou negados neste currículo, quando se trata das determinações institucionais.

Para determinar estes reconhecimentos, de acordo com Apple (1989), o sistema capitalista faz uso do termo desajustamento para determinar o lugar de cada um na sociedade e a escola o auxilia nesta determinação definindo quem é ajustado ou não na estrutura social. Conforme esse autor, a escola numa perspectiva do capitalismo, é vista como uma instituição que possibilita a mobilidade social, através de uma ordem meritocrática, onde cada um ocupa o lugar merecido, recebendo uma recompensa social de acordo com o que lhe cabe. Caso ocorra o fracasso escolar, este é transferido para o indivíduo. Assim, o pensamento e discurso dominantes disseminam a ideia que o que é desajustado socialmente receberá o que merece.

Pode-se dizer aqui que o desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, uma vez que os currículos expõem e ocultam, as relações sociais de sala de aula e as categorias pelas quais os educadores organizam, avaliam e dão significado às atividades encontradas na escola são percebidas como sendo basicamente neutros (APLLE, 1989, p. 57).

A meu ver, o papel da escola na ideologia capitalista, faz com que a prática pedagógica e os conteúdos escolares orientados pelo currículo imposto, sustentem a relação com o desajustamento dos indivíduos, pois faz entender que a culpa desse desajuste social é somente deles mesmos. Contrariamente a esta ideologia, a perspectiva crítica no repensar de conceitos e visões por parte do grupo colaborador permite que os professores assentados construam outras perspectivas curriculares democráticas que promovam justiça social na formação escolar, por meio da distribuição igualitária de direitos sociais básicos.

A partir deste embasamento, no aprofundamento das reflexões acerca das concepções sobre sua prática educativa, no Eixo Currículo, os professores demonstraram olhares diversos, quando se trata do embate na elaboração curricular. Esses olhares, que por vezes se opõem frente à noção de currículo ampliado e crítico ainda apresentam resquícios e influências de visões curriculares fechadas, que embasaram parte da formação desses professores no campo do currículo.

Currículo para mim é planejamento, organização... enfim é a coisa na escola bem organizada. O professor segue o currículo, o aluno cumpre com as atividades e tudo fica certo.... Posso até ser antiga, mas eu ainda aposto na coisa certinha, planejada (PROFESSORA JF)

Currículo para mim é vida, é o dia-a-dia, é a escola, a nossa comunidade.... Agora, a gente precisa organizar, sistematizar este currículo para que as aulas sejam mais proveitosas e que tenham como referência a vida dos nossos alunos. Concordo que um currículo bem planejado garante mais sucesso aos alunos (PROFESSORA MS).

O currículo precisa estar pautado em objetivos muito claros. Por exemplo, na EJA sabemos que grande parte dos adultos precisam ser alfabetizados, então que a gente priorize os conteúdos de letramento. O tempo de aprender a ler e escrever é aquele, então vamos dar prioridade a leitura e escrita. (PROFESSORA AI).

Embora tenhamos difundido um conceito de currículo como trajetória ou percurso de vida dos sujeitos fundamentados nos estudos de Silva (2007), ainda permanece algumas visões marcadas por perspectivas tecnicistas, que em sua maioria relegam os aspectos políticos e sociais nas questões curriculares e dão ênfase a organização tecnicista. Apesar dos

avanços formativos de nossa reflexão, na fala da professora JF, percebe-se que ainda permanece uma visão estática de currículo, na qual o ato de planejar se coloca como uma ação controlada e previsível, desconsiderando a dinâmica do dia-a-dia da sala de aula. Desta forma, o currículo aparece como um instrumento organizado, estático e que impõe ao aluno tarefas a serem cumpridas. Esta visão demonstra resquícios das ideias lineares e determinantes que deram ao planejamento um caráter autoritário e descontextualizado da prática social e do projeto político-pedagógico da escola. Assim, nesta perspectiva, o ato de planejar se configura como fragmentado consistindo em um planejar por planejar sem reflexão, discussão e participação dos demais membros da comunidade escolar.

Nas falas das professoras MS e AI, é evidente a noção de um currículo vivo que precisa estar articulado à vida dos educandos. É percebida a preocupação destas com a organização, sistematização e o planejamento enquanto instrumentos relevantes na prática docente. Conforme o que expressam, estes instrumentos podem garantir o sucesso dos educandos. Esta preocupação indica a necessidade de ampliarmos as reflexões e discussões acerca destes instrumentos para que estes professores repensem seus conceitos e encontrem conjuntamente um ponto comum, que não significa necessariamente um consenso, mas abre possibilidade de atuarem conjuntamente, com vistas a atenderem as necessidades pessoais e profissionais dos educandos da EJA.

Para a superação das visões curriculares fechadas e estáticas faz-se necessário aprofundar as reflexões, acerca da organização do trabalho pedagógico, enquanto uma ação didático-pedagógica reflexiva, para que seja possível perceber o currículo para além de um conjunto de conteúdos e o planejamento como um eixo estruturante deste currículo.

A meu ver, a predominância destas visões compromete a consolidação do caráter crítico na organização do trabalho pedagógico e faz com que a prática de realizar o planejamento curricular represente uma situação não desejada, não valorizada e produzida, apenas, para fazer frente a exigências e requisitos legais. Desta maneira, instituem-se fronteiras, rompem-se laços, isolam-se territórios e impedem-se diálogos no processo ensino-aprendizagem e na prática pedagógica, caracterizando uma visão reducionista separada da dimensão político-social fundamental na perspectiva crítica de educação escolar.

A elaboração ou reelaboração conceitual dos saberes e das vivências por parte dos professores também sofre influência das visões equivocadas que imprimem a supremacia de um saber em detrimento do outro. Neste sentido, a EJA da escola do assentamento necessita se reafirmar em sua identidade que pressupõe dentre outros aspectos a luta pelos direitos

coletivos e pela consolidação de uma organização curricular identitária para os sujeitos educandos da comunidade.

Em suas falas os professores se remetem a necessidade de se promover mudanças na organização curricular e na prática cotidiana. Observou-se recorrentemente a ideia de que o currículo precisa estar voltado para as demandas pessoais e profissionais dos alunos jovens e adultos.

Acho que a gente precisa elaborar as nossas aulas a partir do que os alunos querem quando nos procuram e voltam à escola. Principalmente os adultos as pessoas idosas. Mas, acontece que os desejos e as necessidades das pessoas mudam com tempo. Então, eu penso que esta questão é muito mais ampla do que somente preparar uma aula diferente (PROFESSORA AI)

Eu pensava que os projetos, as aulas de campo que eu dava eram necessários para os alunos permanecerem na EJA. Descobri que não. Então, penso que cada um de nós precisa ter consciência de que as mudanças necessárias são maiores do que a gente faz isolados dos colegas dentro da sala de aula. Trata-se de um projeto educativo mesmo. Uma coisa que envolva todos. Precisamos rever coletivamente este currículo (PROFESSORA MS)

As falas das professoras AI e MS corroboram a existência de uma organização curricular fragilizada, que requer mudanças significativas no tocante à aproximação destas com a realidade dos educandos. As lacunas conceituais percebidas no PPP e na Proposta Curricular da EJA demonstram um distanciamento entre estes referenciais curriculares e o perfil dos educandos da EJA da escola do assentamento. Embora, em seus discursos os professores demonstrem reconhecer a necessidade de mudanças, não indicam que mudanças seriam estas. No entanto, ao exporem esta realidade conflituosa, estes professores demonstram disposição para buscarem alternativas.

As fragilidades e omissões percebidas na organização curricular podem se relacionar a aspectos políticos do currículo praticado na EJA. Neste contexto supostamente contraditório, teoria e a prática pedagógica se distanciam quando não dão conta de transpor as concepções acríticas e lineares de educação e alinhar-se a identidade das pessoas jovens e adultas do campo, neste caso, um campo que se insere nos movimentos sociais.

Mediante esta realidade controversa, as falas apontam que não podemos esquecer um dos nossos compromissos enquanto professores e educadores originários das classes populares, o de inaugurar e consolidar um processo dialógico e reflexivo, que possa contribuir com a construção de uma perspectiva curricular legítima e identitária que considere como princípio básico a emancipação e a autonomia na Educação de Jovens e Adultos e que

promova a inserção dos saberes e das vivências dos professores e dos sujeitos educandos como componentes fundamentais do currículo.

O desafio que temos como sujeitos que colocaram esta “bandeira em marcha”, é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideais que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (CALDART, 2004, p. 16/17).

Assim, a relevância de repensar a EJA, a partir da prática dos professores, se concretiza como um dos caminhos para a reconstrução de uma nova organização curricular que considere a Educação do Campo em sua totalidade, diversidade e identidade, possibilitando a construção e reconstrução de práticas educativas democráticas e emancipadoras que considerem a formação escolar das pessoas jovens e adultas nos contextos camponeses. Nessa discussão, onde o repensar coletivo é fundamental, é preciso ter clareza da importância atribuída pela escola aos direitos sociais e aos valores das pessoas jovens e adultas do campo. Este repensar precisa abarcar os modos de vida, os hábitos, o jeito de ser e viver em uma comunidade assentada ligada a um movimento social, neste caso específico o MST.

Quanto às questões sobre as concepções de saberes e vivências, abordadas nas sessões reflexivas, as falas apresentam direções diversificadas, embora tenham a ligação comum no tocante à relação saberes/vivências e prática de sala de aula, ainda persiste a ideia do “repassar” saberes e vivências para os alunos, ao invés da noção de saberes e vivências enquanto uma construção coletiva. Este “repassar” aparece em todas as falas e denuncia outra visão equivocada quanto à de transmissão de conhecimentos, como sendo uma influência tecnicista que se contrapõe a perspectiva crítica de educação, sobretudo da prática pedagógica igualmente crítica.

Dessa maneira, as falas dos professores, em suas visões diferenciadas se complementam na construção de suas concepções, em visões que consideram a formação profissional e os conhecimentos advindos das suas trajetórias e histórias de vida, apesar de evidenciarem-se resquícios dos pensamentos lineares, estreitos e reduzidos que por muito tempo impediram que fossem visibilizadas as diferentes dimensões que abrangem o ser professor em uma escola de assentamento.

Ah...saberes é tudo o que o professor aprendeu ao longo da vida, podendo assim repassar de forma agradável (PROFESSOR JM).

Vivências é o que nós vivemos a cada dia, as experiências que não podem ser e descartadas e sim adaptadas. As vivências ocorre na vida cotidiana e repassamos para os nossos alunos (PROFESSORA MS).

Saber é o que o professor aprendeu na formação e repassa aos seus alunos de uma maneira que o aluno aprenda com prazer (PROFESSORA MV).

Vivências são as experiências que os professores adquirem na sua vida e repassa de forma coerente para o educando. O nosso intuito é levar algo novo para os alunos da EJA (PROFESSORA SF).

A partir das falas é correto inferir que as concepções apresentadas pelos professores se amparam nas experiências vividas, experiências estas advindas da formação, e das suas trajetórias de vida que influenciam diretamente as suas práticas pedagógicas cotidianas. Também é possível perceber que esses professores reconhecem a importância da partilha e do relacionar de seus saberes às práticas educativas na EJA.

Em nossa reflexão, elaboração conceitual dos termos *saberes* e *vivências* dos professores perpassam as premissas dos saberes pedagógicos elaborados por Freire (1996), dos saberes experienciais de Josso (2004) e do saber enquanto uma construção coletiva de Charlot (2000).

Freire (1996) sobreleva os saberes importantes na profissão do professor vinculando-os aos saberes mobilizados na prática, a qual em sua visão, exige adentrar de corpo e alma na docência, possibilitando o emergir do que há de melhor no aluno e em si mesmo, a identidade de ambos. Os saberes dos professores se relacionam de forma muito imbricada com o contexto social no qual estes estão inseridos. O ser professor em um assentamento rural do MST influencia diretamente na construção desses saberes e a dimensão pedagógica se articula à política propiciando que o fazer cotidiano esteja voltado para a realidade diversa em que se processa a educação escolar das pessoas jovens e adultos do campo.

Conforme Freire (1996) é importante que os professores se reconheçam como sujeitos que produzem um saber próprio, que ultrapassa o repassar ou transferir conhecimentos. No âmbito da EJA os saberes pedagógicos freirianos devem respaldar a prática docente no âmbito da formação política e social das pessoas jovens e adultas.

Em nossa investigação, consoante com Josso (2004), os saberes experienciais, chamados de experiências ou vivências particulares respaldam os processos de reflexão e autorreflexão acerca da subjetividade e identidade dos professores, que comportam atitudes, pensamentos e sentimentos. O caráter processual com que se dá a formação do professor e a



sua vida, permite que este articule espaços, tempos e diferentes dimensões no reforço de sua constituição identitária.

Neste sentido, Josso (2004) destaca as três modalidades de elaboração das experiências, e apresenta o “ter experiência” relacionado à vivência de situações e acontecimentos que se constituem como significativos para a prática do professor; o “fazer experiência” diz respeito a situações e acontecimentos que nós professores provocamos e o “pensar sobre as experiências” enquanto um conjunto de vivências que foram sucessivamente empenhadas para que se tornassem experiências. Ao se reportar a “experiência formadora, esta mesma autora, dar ênfase a relevância de um processo reflexivo que respalde o professor para que este possa refletir acerca dos saberes construídos nos percursos formativos e em suas trajetórias de vida. As vivências coletivas construídas no MST se caracterizam como experiências particulares desses professores que também são agricultores e líderes na comunidade, o Assentamento João da Cruz.

Ao abordar o saber como construção coletiva é importante refletir acerca do que apresenta Charlot (2000), o qual reforça que o saber ocorre na coletividade, por meio da experiência de cada sujeito e nas atividades a que todos estão submetidos em sua valorização e apropriação no coletivo. O saber se processa na relação que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros e, portanto, os professores em suas relações com os outros constroem conjuntamente saberes que os orientam em suas práticas, permitindo que o saber socialmente construído os coloquem interligados ao tempo em suas apropriações a respeito do mundo.

Quando Charlot (2005) se remete às práticas dos saberes e aos saberes da prática, este autor define que a prática do saber, é uma prática que orienta a resolução de problemas e a reconstrução de conceitos. Em suas falas, os professores participantes da pesquisa se remetem a prática do saber e apontam as possibilidades de mudanças, de solução dos problemas que afetam a EJA da escola, enfim, a produzir efeitos por meio de saberes adquiridos no percurso profissional e nas suas trajetórias de vida.

Conforme este autor, o saber da prática relaciona-se aos saberes mobilizados no ser professor auxiliando-os no processo de formação. No entanto, o aprender a ser professor não se dá somente na experiência profissional. No caso dos professores assentados participantes da pesquisa, o ser professor articula-se com as suas opções políticas, com as suas origens camponesas, com a identidade dos movimentos sociais e com a luta a favor da justiça social.

Os saberes dos professores partilhados no espaço escolar e no MST trazem marcas da cultura campesina e das vivências particulares dos educandos e educadores, influenciando as na escolha do saber que o professor mobilizará para a sua atuação na EJA.

Em suma, a distinção entre saberes e vivências não se constituem como contraditórias, pois se complementam e se articulam na dimensão coletiva quando se trata dos aspectos sociais e subjetivos da prática pedagógica. Esta articulação se apresenta nas falas dos professores, em suas práticas comprometidas com as questões políticas dos companheiros e companheiras assentados, nos posicionamentos de enfrentamento das adversidades existentes no contexto da educação do campo, enfim no ser professor em uma escola inserida no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que requer na elaboração curricular a mobilização de saberes que ultrapassam o âmbito da formação e abarcam as vivências e experiências construídas no fazer político, social e cultural das trajetórias pessoais dos professores assentados. No entanto, esses saberes não têm sido visibilizados nos documentos nos referenciais que respaldam a EJA de nossa escola, o que significa a negação e desvalorizando de aspectos relevantes da identidade dos sujeitos inseridos no movimento social do campo.

## **2.2 Reconhecendo as contradições e os desafios na organização curricular da EJA**

A abordagem a respeito das contradições e dos desafios existentes na EJA suscitou a concordância por parte do grupo colaborador no que diz respeito a diversos aspectos que interferem em suas práticas educativas. Em suas falas, os professores apontam desde a evasão às diferentes faixas etárias, como elementos constitutivos da problemática enfrentada pela EJA da escola em foco.

Uma das dificuldades que encontramos é os níveis diferentes, as diferentes faixas etárias. Adolescentes, adultos, todos juntos. Muitas vezes fica difícil estabelecer um diálogo entre eles, pois são mundos diferentes, desejos diferentes, entende? (PROFESSORA AI).

Para mim a maior dificuldade que encontro é a evasão dos alunos da EJA. É uma coisa que desestimula tanto a turma, como a nós professores. Isso desconstrói a produção da aprendizagem que seria concluída se a turma permanecesse. Acaba todo mundo se desmotivando, e fica muito difícil de trabalhar (PROFESSOR JF).

Uma das dificuldades que encontro é a dificuldade que os alunos têm de conciliar o cansaço do trabalho e as tarefas escolares. Muitos passam o dia trabalhando e quando chegam na escola estão abatidos, cansados, e as

mulheres que muitas vezes levam seus filhos para a escola? É muito complicado isto (PROFESSORA MS).

Para mim um dos problemas em minha prática é a falta de recursos que me ajude nas aulas. Material didático de boa qualidade, equipamentos mais atrativos, enfim, problemas que todo professor passa que é a falta de apoio pedagógico e de material didático (PROFESSORA JD).

Conforme as falas dos professores muitos fatores interferem em suas práticas. Dentre os quais, diferentes faixas etárias, evasão, questões relacionadas ao trabalho dos sujeitos, material didático que dê suporte aos professores, enfim, um rol de elementos que dificultam o dia-a-dia em sala de aula. No entanto, a meu ver, esses fatores envolvem uma questão mais ampla que está relacionada a questão do direito na EJA que envolve a diversidade, a identidade e igualdade de espaços no exercício da prática dos professores da EJA. Infelizmente, este ainda tem sido um dos grandes desafios encontrados pelos professores. Trabalhar com grupos de educandos com diferenças marcantes de idade, que podem juntar jovens de 15 anos a idosos de 70 anos, em um mesmo espaço, com interesses distintos e histórias de vida diversas, dificulta a percepção que esses professores elaboram a respeito das identidades individual e coletiva da turma.

Para além do que os professores apresentaram há uma gama de entraves que abrangem múltiplos aspectos na docência em EJA, esses entraves se assemelham em diversos contextos escolares, seja na cidade ou no campo e constituem um quadro típico de uma problemática que a EJA enfrenta como modalidade de ensino que teve seus direitos negados. Esta negação de não se restringe somente aos direitos dos educandos, mas abarca aspectos importantes de seu funcionamento e tem relação com a indefinição de sua identidade. Esta indefinição que perpassa a organização curricular, a valorização dos professores, a inexistência de processos formativos para a docência em EJA, pode ser compreendida como um elemento que agrava ainda mais o quadro excludente demonstrado pelos professores, apresentado nos debates nas escolas e que tem sido objeto de investigação no âmbito da academia.

A relação desta realidade conflituosa vivida pela EJA de nossa escola, com objeto de estudo se dá pela necessidade de que nós professores assentados, participantes desta investigação, reconheçamos a relevância de legitimarmos em nossas práticas cotidianas e na organização curricular a partir dessas práticas, os saberes e as vivências individuais e coletivas, enquanto dimensões que podem garantir os direitos das pessoas jovens e adultas, bem como contribuir para a reafirmação da identidade individual e coletiva na Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, os aspectos mencionados pelos professores como fatores que afetam o dia-a-dia de suas salas de aula, estão enraizados numa estrutura curricular excludente que influencia também na subjetividade desses professores fazendo com que estes se sintam culpados pelos insucessos e fracassos que permeiam a história da EJA. A culpabilidade assumida pelos professores coincide com as indefinições curriculares existentes nesta modalidade, que precisam ser revistas a partir de um processo de reconstrução da identidade da EJA, o qual pressupõe a reflexão acerca das transformações ocorridas no perfil do público jovem e adulto que procura esta modalidade de ensino.

A esse respeito, Carrano (2007, p. 9) discorre sobre a existência de um novo público da EJA, o qual segundo a sua análise, provoca o Estado, a sociedade e a escola a trabalharem com a sua diversidade, a qual inclui pessoas com deficiência, indígenas, sem-terra, pescadores, quilombolas, trabalhadores sazonais, enfim todas as pessoas jovens e adultas que não concluíram a sua escolarização. Isso significa a necessidade de uma readequação das práticas e do currículo, que partiriam necessariamente da abertura para trabalhar-se a heterogeneidade – de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis, o que implica no rompimento de uma homogeneidade abstrata que ainda impera nas escolas, seja no campo ou na cidade.

Nesta diversidade, especificamente nas escolas de assentamentos, mediante a realidade de um contexto sociocultural marcado por exclusões, tensões e contradições faz-se necessário repensar a readequação do currículo à realidade pessoal e profissional dos sujeitos jovens e adultos que sempre estiveram e estão envolvidos nesta trama que dificulta a consolidação de uma educação democrática e emancipadora.

Como já reportado, a escola do campo e, sobretudo a do MST, se depara com muitos desafios dentre os quais o de repensar a organização curricular e a prática dos professores a partir das mudanças ocorridas no perfil de um novo público e da história de vida desses trabalhadores, principalmente das suas trajetórias de luta. Por isso, faz-se necessário que sejam discutidas as questões que incidem sobre a prática e que relegam a identidade e a subjetividade das pessoas camponesas, não considerando que essas pessoas vivem numa sociedade contemporânea complexa, de acentuadas exclusões sociais e que precisam da escola para superarem as desigualdades sociais que lhes são impostas.

A educação de jovens e adultos do campo não pode ser pensada em separado das demais lutas que trava o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Como as demais, é um campo de conquistas, no qual quanto mais se caminha, mais os sonhos são postos adiante convivendo todos com o rol

infindável de outras lutas-todas em busca de direitos até então negados. (PAIVA, 2005, p. 413).

Desta forma, quando se trata das dificuldades que afetam a elaboração curricular que implica na prática docente é fundamental uma compreensão mais ampla acerca das negações vivenciadas na educação de jovens e adultos para que estas dificuldades sejam superadas e não se configurem como mais um fator que distancia a realidade escolar da vida pessoal e profissional dos sujeitos. Nesta lógica, trata-se da necessidade de autonomia e conscientização por parte dos professores para que os mesmos pensem, elaborem e partilhem um currículo que promova dignidade e emancipação na formação escolar.

Para isso, são necessários estruturas e espaços institucionais que possibilitem reflexões e diálogos acerca de como se reconstruir novos caminhos. Esses caminhos significam dentre outros aspectos rupturas com as concepções equivocadas que impediram e impedem os avanços necessários para o reconhecimento da EJA como o direito de escolarização para todas as pessoas independentemente da sua idade. Avançar significa reconhecer que a educação como direito humano básico passa pela elevação da escolaridade média e pela erradicação do analfabetismo. Avançar significa também reconhecer os sujeitos históricos que constituem as classes de EJA na sua condição de possuidores deste direito. Isto implica a construção de um novo olhar a respeito desta modalidade especialíssima de ensino.

Porém, reconhecer as características dos sujeitos da EJA é reafirmar que para além da trajetória de exclusões, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do dia-a-dia das camadas populares e que justifica as causas históricas da construção das comunidades onde vivem. Apesar da maioria dos educandos pertencer às camadas mais pobres, outros aspectos, além do socioeconômico, contribuem para diversificar o olhar sobre a EJA.

Na discussão da realidade conflituosa de nossa elaboração curricular, do cotidiano da educação de jovens e adultos e da prática educativa, em nosso assentamento, os professores se posicionaram acerca do que seria possível fazer para revertermos o quadro desestimulador da EJA em nossa escola. Apesar de demonstrarem compreender os aspectos que constituem a problemática na qual estão inseridos, em suas falas percebe-se uma mistura de sentimentos que envolvem angústia, culpabilidade, visões discriminatórias e desânimo.

Penso que poderíamos fazer mais. Precisamos nos capacitar buscarmos meios e metodologias que tornem as aulas mais proveitosas, prazerosas e assim contribuirmos mais para o aprendizado dos nossos alunos. Ajudar para que eles se capacitem para a vida e para outras oportunidades na vida profissional (PROFESSORA JM).

Fazer com que a nossa sala seja acolhedora, sermos aptos e compromissados com os nossos alunos, para que atendamos as necessidades dos mesmos. Mas, sei que precisamos de mais apoio por parte dos governantes, pois os nossos gestores são nossos companheiros e fazem muito além do que podem na administração da nossa escola (PROFESSORA MV).

Sozinhos nós não vamos mudar este quadro. Nós precisamos é de ajuda dos governantes, dos gestores, de todos que fazem a EJA. O problema que a gente passa aqui não é culpa nossa não. Em todo o país se ouve falar dos problemas que a EJA enfrenta. Falta mesmo é tomada de decisões que envolvam a política de educação (PROFESSORA MS).

A meu ver, o posicionamento dos professores denuncia os conflitos existentes no âmbito de suas práticas quando estes tentam superar sozinhos questões relacionadas a discriminação que afeta a educação de jovens e adultos, aos problemas advindos da formação e capacitação profissional, a necessidade de apoio e incentivo por parte das instituições governamentais, enfim um rol de problemas que historicamente se consolidou no âmbito e da prática pedagógica da EJA e conseqüentemente do currículo.

Na fala da professora MS há o reconhecimento acerca da situação da EJA no que concerne a elaboração de políticas públicas que priorizem esta modalidade e que respalde decisões que possam resolver a problemática enfrentada nas escolas e que atinge diretamente educandos e educadores. A tomada de consciência por parte desta professora prenuncia a possibilidade de revertermos este quadro conflituoso a partir de reflexões e discussões coletivas nas quais a ação conjunta entre órgãos governamentais, escola e comunidade pode resultar na elaboração de políticas educacionais e curriculares que promovam as mudanças necessárias no tocante ao atendimento das necessidades individuais e coletivas da EJA.

Nesse sentido, em sua fala a professora SF reafirma a necessidade das mudanças referidas anteriormente ressaltando o agravamento da discriminação que atinge a educação das pessoas jovens e adultas nos assentamentos rurais.

Ah... para mudar esse quadro é preciso muito mais do que nós podemos fazer. Estas dificuldades que a gente passa é uma realidade em todo a EJA. O que existe é falta de vontade de melhorar. Olhe a EJA já é discriminada e sendo num assentamento aí é maior a discriminação. O problema abrange muitos aspectos o político e principalmente o econômico (Professor SF).

Desta maneira, as angustias, o desanimo e a culpabilidade muitas vezes assumida pelos professores e que se fazem presentes nos contextos de suas práticas curriculares estão enraizadas nas visões compensatórias e preconceituosas que atrelaram a educação a paradigmas econômicos estreitos, que por muito tempo embasaram a formação destes professores. Esta impossibilita que compreendam que a docência na EJA implica em assumir

a dimensão de educação como um direito de cada cidadão (BOBBIO, 1992) e como instrumento de superação das históricas injustiças sociais às quais as camadas populares foram submetidas em nosso país.

A culpabilidade percebida nas falas dos professores assentados é um dos sentimentos resultante do tensionamento vivido pela EJA inserida no MST quando se trata das relações estabelecidas com as instituições governamentais. Esse tensionamento que abarca fatores ideológicos, políticos e econômicos, interferindo diretamente na prática desses professores e no entendimento necessário entre as instituições governamentais, os movimentos sociais do campo e a escola. No entanto, apesar da culpabilidade referida os professores reconhecem a urgência de elaboração de políticas mais amplas que atendam as especificidades e demandas da educação de jovens e adultos.

Como já apontei, no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a escola, que na maioria das vezes é construída pelos trabalhadores e trabalhadoras, está marcada pelas exclusões sociais que acentuam ainda mais a condição de pobreza a que estão submetidas às pessoas da comunidade. No entanto, a luta no interior do MST em busca de construir outra sociedade em que os direitos das classes populares sejam respeitados tem exigido em termos ideológicos e políticos uma educação escolar pensada a partir de horizontes mais amplos, os quais se respaldam nos princípios do próprio movimento social (RIVERO; FÁVERO, 2009). Esse mesmo autor ressalta que:

A escolarização de jovens e adultos, nesse contexto, é um suporte às possibilidades de comunicação, locomoção, inserção social, exercício da liberdade e de cidadania. Ela não tem um fim em si mesma, afina-se a desejos dos indivíduos e sintoniza-se a conjunturas sociais e históricas, conecta-se às demandas do mundo no qual as pessoas inserem-se, um mundo fortemente marcado pelas relações de trabalho, tanto as que se precisa questionar, quanto as que se tem possibilidade de constituir. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos tem muito a aprender de sua interlocução e convivência com instancias das organizações e movimentos sociais[...] (RIVERO; FÁVERO, 2009, p. 90/91).

Ao debatermos esses princípios, As falas dos professores apontam para uma prática que também se inspira nos ideais difundidos pelo MST, e que busca superar a realidade adversa na qual está inserida a escola e os sujeitos educandos. Aponta também para uma visão de escola como um lugar de direito e de esperança, rico em subjetividades, em histórias de vida de sujeitos que se assemelham pelas dificuldades e negações, mas que acima de tudo partilham do mesmo sonho, o de construírem com a comunidade uma escola democrática e emancipadora.

A discussão acerca da realidade conflituosa, suas contradições e desafios, suscitou uma reflexão a respeito dos referenciais curriculares da EJA e da relação destes com os saberes do grupo. O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular da EJA, referenciais adotados pela escola e utilizados pelos professores como norteadores da prática pedagógica, foram a base para que os professores dialogassem e repensassem como estes documentos se relacionam com os saberes e as vivências dos sujeitos educandos e educadores da EJA.

Bem, no PPP a gente não encontra muita coisa dos nossos saberes não. Mas eu penso que o que vale é o que a gente faz na sala de aula. Eu não me prendo muito a essa coisa de documento não. Eu sei que esses documentos terminam mesmo é nas gavetas, guardados e sem muita serventia. (PROFESSORA AI).

A fala da professora AI denuncia uma realidade vivenciada no âmbito da elaboração e estruturação curricular nas instituições escolares, quando as propostas que deveriam legitimar os direitos dos sujeitos educandos se afastam de suas vidas e desconsideram as trajetórias escolares percorridas por estes. Essa contradição se reflete nos significados e sentidos atribuídos a estas propostas pelos sujeitos, sejam educandos ou educadores. Nesta visão, Silva (2007) ressalta:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos um currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo, que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2007, p. 15).

Dessa maneira, quando os referenciais não legitimam a identidade dos sujeitos, estes por sua vez não os reconhecem como instancias relevantes em suas trajetórias de formação escolar. No caso da professora AI, o não reconhecimento pode ser entendido como uma postura de resistência frente os distanciamentos existentes entre estes e as suas práticas educativas.

Na discussão acerca dos documentos de nossa escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular da EJA, emergiram posicionamentos favoráveis a reformulações, as quais segundo os professores deveriam acontecer a partir de um processo reflexivo e dialógico, o qual envolveria a comunidade escolar. O grupo foi enfático em afirmar que os documentos citados anteriormente não contemplam os saberes que constituem a identidade da educação de jovens e adultos.



Já li o PPP algumas vezes. Naquele período que a gente estava reformulando não me lembro se a gente discutiu essa coisa dos nossos saberes. Até porque tem coisa importante que a gente passa por cima. A gente pode reformular novamente e colocar os saberes como um aspecto importante não pode? (PROFESSORA MS).

No período que a gente reformulou o PPP, lembro-me que tinha poucos aspectos da EJA. Sinceramente, se a gente for olhar agora vamos comprovar que os nossos saberes nem estão lá, ou se tiver alguma coisa é muito desarticulada. Agora isso pode ser diferente. A gente registra lá e faz valer o que for importante para a nossa EJA (PROFESSORA JF).

Antes eu nem entendia a importância de constar nos documentos a nossa identidade, os nossos valores e saberes, hoje, eu vejo que tudo o que não é registrado passa despercebido. Nós também não entendíamos por que tem tanta ausência da EJA no PPP, na proposta curricular. Existe a abertura para a gente fazer os nossos documentos próprios e nós não fazemos do jeito que deveria ser. A gente abre mão e daí a secretaria manda um feito, todo fora da nossa realidade. Se formos olhar agora o PPP buscando encontrar nossos saberes e dos nossos alunos, com certeza vai faltar muita coisa (PROFESSORA SF).

A professora MS explicita a necessidade de repensar-se a reestruturação do PPP numa perspectiva de que este se aproxime dos saberes dos educandos, professores e da comunidade escolar. Esta tarefa se constitui como um desafio para os professores, pois as motivações que estes vivenciam em suas experiências pessoais e profissionais esbarram nos obstáculos para reconhecerem esses saberes como parte da identidade desses sujeitos (MOREIRA; CANDAU, 2008). A meu ver um dos obstáculos é a visão acrítica que ainda perdura na elaboração dos documentos das escolas.

Outro aspecto que contribui para o distanciamento entre os documentos referenciais das escolas e os profissionais que atuam nela, em especial o PPP, é a visão equivocada que se tem acerca da finalidade destes documentos, os quais passam a ser entendidos apenas como instrumentos para o cumprimento de exigências burocráticas, tirando a real importância enquanto instâncias articuladoras das dimensões democráticas e político-pedagógica que a educação escolar precisa alcançar.

Um repensar coletivo se apresenta como um ponto de partida para que os professores repensem o currículo da EJA nesta perspectiva formativa e elaborem conjuntamente novas propostas que contemplem os direitos individuais e coletivos das pessoas jovens e adultas do campo. Esta perspectiva se delineia nas falas dos professores, os quais apesar de não se remeterem diretamente as implicações ideológicas existentes em virtude das lógicas diferenciadas fazem menção à necessidade de que sejam validados nos documentos

referenciais da EJA, PPP e Proposta Curricular, os saberes que constituem o fazer cotidiano da EJA na em nossa escola.

[...] Bem, no PPP a gente não encontra muita coisa dos nossos saberes não. Mas eu penso que o que vale é o que a gente faz na sala de aula” (Professora AI).

A proposta da EJA, não se diferencia do PPP, a gente escreve com a preocupação de selecionar conteúdo, listar estratégias e acaba esquecendo de questões muito importantes como por exemplo, criar um novo modelo de avaliação que dê oportunidade ao trabalhador rural a ser avaliado de acordo com a sua realidade. Por que no fim lá estamos nós falando em prova e em nota (PROFESSOR JM).

As falas da professora AI e do professor JM, apontam para um distanciamento entre o PPP, a Proposta Curricular e a realidade contextual de suas práticas na EJA, que abarca os seus saberes, como também questões didático-pedagógicas, neste caso foram citados a seleção de conteúdos e o processo avaliativo, nos quais parecem prevalecer aspectos qualitativos em detrimento do caráter formativo que estes instrumentos precisam ser observados pelos professores. Os pontos apresentados pelos professores requerem um repensar a respeito da relevância do PPP, enquanto documento de identidade da escola. As invisibilidades dos saberes docentes, a forma autoritária como se realiza o processo avaliativo, podem ser repensados a partir deste documento, ou melhor é este o lugar onde se discute todas as questões do processo educativo.

A respeito da relevância do Projeto Político-Pedagógico para as escolas, Veiga (2004) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2004, p. 38).

A esse respeito, essa mesma autora (2002), chama atenção para a superação das visões equivocadas que ainda persistem e que tratam os documentos enquanto meros objetos burocráticos a serem arquivados em gavetas ou esquecidos nas prateleiras das bibliotecas. Quando se trata do Projeto Político-Pedagógico das escolas é necessário que os professores compreendam a amplitude de sua relevância:

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2002, p. 1).

A partir desta definição, os encontros e desencontros percebidos nas visões dos professores acerca do PPP, podem ser um dos pontos a serem repensados nos processos de reformulação, principalmente no tocante ao rompimento desta visão meramente burocrática que tem acompanhado a construção deste referencial curricular.

Desta maneira a ideia da existência de uma organização curricular fragilizada na EJA de nossa escola, também pode ser resultante do distanciamento que existe entre o que os professores consideram o ideal de uma escola democrática e com identidade respeitada e o que o PPP preconiza. Este ideal perpassa necessariamente a compreensão deste referencial enquanto instrumento identitário da escola, dos saberes dos jovens e adultos educandos e dos seus professores, mediadores de uma prática pedagógica que almeja se tornar emancipadora e libertadora (FREIRE, 1996).

O período de reformulação do PPP a que se refere à professora JF aconteceu em 2012, como já foi explicitado anteriormente, e ocorreu de forma fragmentada em decorrência de uma exigência da Secretaria Municipal de Educação, a qual pontuou os aspectos que necessitariam ser reformulados. A escola tentou cumprir esta exigência com rapidez, o que resultou no que a professora JF aponta, ou seja, a ausência de aspectos relevantes da identidade da escola e da EJA, em especial dos saberes dos professores, educandos e da comunidade escolar, que está inserida no MST.

O posicionamento da professora SF demonstra a sua compreensão acerca da relevância de legitimarmos nos documentos da escola a identidade da comunidade na qual a escola está inserida. Esta compreensão é fundamental e precisa ser estimulada em todos que fazem a escola, professores, educandos e comunidade. Essa professora reconhece também a necessidade de uma reformulação destes documentos, que significa a possibilidade de reversão do distanciamento já apontado no tocante aos referenciais curriculares e a realidade de nossa escola.

A análise das posturas dos professores aponta para a existência de múltiplas visões em torno dos referenciais curriculares da EJA que se encontram e se confrontam no que diz respeito à importância destes documentos como norteadores de suas práticas. Ao mencionar as ausências de seus saberes e da identidade da EJA nos documentos adotados pela escola,

revelam que são essas ausências corroboram a assertiva de uma organização curricular que apresenta fragilidades, sendo portanto, mais um aspecto a ser repensado em um cenário conflituoso e contraditório, recorrentemente percebido no discurso dos professores colaboradores desta pesquisa. Esses discursos evidenciam ausências, contradições e distanciamentos que precisam ser repensados numa perspectiva de superação para que as propostas curriculares aprofundem as questões específicas que perpassam a EJA. Estas propostas quando articuladas em uma perspectiva de legitimação dos saberes da identidade cultural dos sujeitos precisam incorporar não apenas as questões relacionadas aos conteúdos específicos, mas desvelarem os saberes construídos nas práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos educandos.

A superação das ausências, contradições e distanciamentos evidenciados nos referenciais curriculares elencados neste estudo, PPP e Proposta Curricular da EJA, requer o repensar acerca da necessidade de construção de um currículo crítico para além de um conjunto de matérias ou determinações impostas. Por conseguinte, é necessário que os professores assumam uma postura crítica na qual o reconhecimento e a valorização do saber construído na escola, são eixos significativos na prática pedagógica.

Assumir uma postura crítica na construção curricular a partir da prática pedagógica requer o entendimento por parte dos professores dos conceitos de ideologia e poder que perpassam os embates no campo do currículo e da prática pedagógica. Nesse sentido, o legado das teorias curriculares críticas auxilia no entendimento dos conceitos fundantes desse campo, bem como dão suporte a construção de um projeto educativo crítico, no qual esses mesmos conceitos estão relacionados à conscientização, à libertação e à prática social de sujeitos construtores de sua própria trajetória. Esse projeto educativo precisa estar articulado a uma prática pautada na valorização dos saberes e das vivências dos sujeitos excluídos socialmente. Para isso, são necessárias rupturas com as concepções hegemônicas que insistem em controlar a vida dos sujeitos por meio de imposições curriculares que teimam em validar culturas alheias em detrimento da cultura da comunidade em que escola está inserida. As rupturas a que me refiro pressupõem a elaboração de proposições curriculares que legitimem os interesses coletivos e valorizem a cultura dos sujeitos desfavorecidos socialmente.

[...] as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento legítimo que todos devemos ter- as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, p. 104).

Na discussão do imbricamento de currículo e poder nas escolas a partir da validação do conhecimento de determinados grupos, faz-se necessário compreender que as concepções hegemônicas desvalorizam as culturas locais, desconsideraram as trajetórias de vidas dos sujeitos pertencentes aos grupos excluídos, renegando-lhes os seus saberes e impondo-lhes culturas alheias. Romper com as concepções hegemônicas de currículo significa pensar, construir ou reconstruir uma organização curricular pautada nas necessidades pessoais e profissionais dos educandos jovens e adultos e no contexto sociocultural da comunidade na qual esses educandos vivem e trabalham para manterem a si mesmos e as suas famílias.

Na escola do assentamento, ao se discutir no âmbito da organização curricular as necessidades pessoais e profissionais enquanto aspectos que não se dissociam na formação escolar dos educandos da EJA, os professores expuseram as suas visões acerca do que pensam sobre a formação escolar ideal, reportando-se a ideia de um currículo crítico que considere a vida dos sujeitos e a inserção destes no mercado de trabalho.

A EJA que tivesse um ensino voltado para a vida de cada aluno, que atendesse as suas necessidades pessoais e profissionais e ajudasse a desses alunos nas dificuldades que encontram neste mundo todo modernizado, cheio de tecnologias (PROFESSORA AI).

Aquela que tivesse outro olhar sobre as suas vidas, os seus problemas as suas dificuldades do dia a dia. Que oferecesse condição aos jovens se inserirem no mercado de trabalho e aos adultos novas oportunidades de trabalho. Para isso, acho que precisava ter um currículo voltado para cada um e para todos. (PROFESSORA MV).

Em suas posições, os professores ressaltam a importância de uma EJA que considere as histórias de vida dos jovens e adultos do campo, mas que também dê conta de atender as necessidades profissionais que o mundo atual lhes impõe. Esta questão se constitui como um desafio para os professores, que precisam mobilizar em suas práticas saberes que articulem a valorização da identidade dos sujeitos educandos do campo, inseridos numa sociedade excludente e discriminatória que lhes impõe o domínio de habilidades técnicas para lidarem com as demandas do mundo atual. Como já salientado, esses sujeitos que tardiamente tiveram acesso à escolaridade ou nunca frequentaram uma escola, ao buscarem o ingresso na EJA se deparam com uma estrutura curricular que desconsidera as suas trajetórias de vida e que na maioria das vezes significou um distanciamento da sua cultura, dos seus hábitos e costumes.

Portanto, a formação escolar que os professores assentados consideram ideal precisa superar as tensões e os conflitos de uma escolarização que nada ou pouco contribuiu para a vida das pessoas jovens e adultas, bem como atender as necessidades pessoais e profissionais

dessas pessoas. Esta formação perpassa à consolidação de um currículo que promova a emancipação e autonomia dos sujeitos educandos da EJA. Desta forma, a escolarização na EJA representará ascensão e inserção social para os educandos do campo, que precisam lidar com uma realidade adversa e desumanizadora que nega seus direitos e sua identidade.

### **2.3 Revendo as matrizes curriculares de formação dos professores nos princípios político-pedagógicos do MST**

No Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) o acesso ao conhecimento articulado à relação escola e vida tem sido uma das questões que embasam a luta pelo direito a educação escolar emancipadora, a qual perpassa necessariamente a construção de um projeto educativo que dialogue com a identidade campesina. A esse respeito Molina (2010) define como eixo matricial deste projeto a ideia de uma Educação do Campo indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária, incluindo-se a democratização da terra, através do acesso ao conhecimento.

O projeto educativo que respalda a luta pela terra e legitima os ideais da educação escolar no MST, tem seus princípios políticos e pedagógicos difundidos nos discursos dos sujeitos pertencentes ao movimento, trabalhadores e trabalhadoras rurais, líderes, presidentes das associações, professores assentados, enfim, homens e mulheres que constroem coletivamente a luta por dignidade no movimento social do campo. Esses princípios políticos e pedagógicos que ecoam nos discursos se encontram inscritos nas Matrizes Pedagógicas do MST e tem ocupado lugar relevante no ideal do projeto educativo mencionado pelos professores nas escolas de assentamentos.

Nesta pesquisa, os professores assentados refletiram e dialogaram a respeito da existência ou não de uma articulação entre esses princípios político-pedagógicos e os referenciais adotados pela EJA da escola do sistema de ensino a que estamos vinculados. Ao aprofundar as reflexões o grupo colaborador se reportou as Matrizes Pedagógicas do MST, repensando como essas se relacionam com as suas práticas na EJA.

Eu conheço as matrizes pedagógicas. Já li algumas coisas relacionadas aos objetivos dessas matrizes e percebo que muito do que a gente faz está lá na Pedagogia da luta social. Acho que de todas a que mais me inspira é a Pedagogia da Luta social. Tudo o que faço tem uma finalidade que é ajudar os meus alunos na luta pelos direitos. Isso eu faço sem precisar ler em nenhum autor. Faço porque sei que é preciso. Mas prometo que vou estudar mais sobre essas matrizes (PROFESSORA AI).

Eu tive contato com essas matrizes através de um jornal que uma pessoa do INCRA me deu. Faz tempo viu? Depois eu busquei mais algumas leituras e vi que as Pedagogias criadas nestas matrizes são voltadas para a vida da gente. É uma pena que não se discute nas semanas pedagógicas. Eu me identifico muito com duas, a pedagogia da escolha e a do trabalho. Sempre levo os meus alunos a essas ações, escolher e relacionar o estudo com o trabalho (PROFESSORA MS).

Eu li muito pouco sobre essas matrizes. Não tive muita oportunidade de conhecer. Eu acho que não nos dão oportunidade de discutir isso nas formações. Aliás, não existe um curso de formação para professores assentados. Gostaria muito que a gente sentasse depois para estudar sobre isto (PROFESSORA SF).

Olhe, infelizmente não são dadas a nós, professores assentados a oportunidade de estudar os referenciais do movimento. A gente fica muito distante das discussões do MST em virtude de precisarmos atender as diretrizes educacionais da escola municipal (PROFESSORA MV).

A fala da professora AI denuncia dois aspectos importantes quando se trata da relação entre os princípios políticos e pedagógicos do MST e os documentos referenciais curriculares adotados pelas escolas. O primeiro aponta que a produção literária do MST no campo educacional não chega às escolas inseridas nas áreas de assentamento rurais do MST, ou seja, não há um espaço reflexivo e dialógico que dê oportunidade aos professores assentados aprofundarem as discussões acerca dos ideais pedagógicos do MST. Em virtude disto, esses professores apenas fazem ressalvas a essa produção, sem demonstrarem aprofundamento teórico necessário para a incorporação em suas práticas cotidianas.

Este aprofundamento que deveria ter ocorrido nos cursos de Magistério ou de Educação Superior não aconteceu, porém poderia acontecer no âmbito dos cursos de aperfeiçoamento ou formações organizadas em espaços diferenciados pelas secretarias municipais de educação. No entanto, isto não ocorre. As secretarias municipais, que seguem orientações dos grupos gestores delineantes das políticas públicas, olham com restrições a produção literária do MST ou pouco conhecem dela. A meu ver, existem barreiras culturais, hierárquicas e burocráticas, que impedem que esta produção adentre nas discussões empreendidas pelas secretarias municipais. Apesar dos avanços conquistados no tocante a inclusão da Educação do Campo na pauta das discussões educacionais, ainda há muito que se fazer no que diz respeito aos registros e legitimação dos direitos das pessoas camponesas.

O outro aspecto evidenciado a partir da fala da professora AI corrobora o que foi apontado na releitura do PPP e da Proposta Curricular da EJA, ou seja, esses documentos não contemplam as matrizes pedagógicas que representam os princípios políticos e pedagógicos

do MST. Embora estas apareçam nas falas dos professores, não foram mencionadas em nenhum destes documentos. Não há no PPP sequer a menção do MST, o que significa que os saberes e as vivências construídos no movimento social são desconsiderados e as trajetórias dos sujeitos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) não foram repensadas nos documentos que norteiam a educação escolar dos sujeitos jovens e adultos assentados.

Na compreensão que são embates ideológicos que dificultam o reconhecimento da diversidade do contexto campesino, a fala da professora MS reafirma o distanciamento existente entre a produção literária do MST, anteriormente aludida e os referenciais curriculares encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação e adotados pela escola do assentamento. Este distanciamento pode gerar tensões e contradições existentes entre os princípios pedagógicos do MST e esses referenciais, já na negação dos estudos de proposições diferenciadas – mesmo que para discordar das mesmas.

No entanto, sabe-se que esta realidade aparentemente conflituosa se constitui como um desafio a ser superado quando se trata do não incentivo à tradição histórica da formação dos professores do campo no tocante a dicotomia que ainda prevalece na organização curricular prescrita e as ideias que permeiam a educação nos movimentos sociais. Esta dicotomia que coloca para os educadores a contradição entre atender as exigências dos paradigmas educacionais lineares e fechados, que ainda teimam em permanecer, ou articular à escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo, neste caso de um campo inserido no movimento social (MOLINA, 2014).

O desabafo da professora MS no que concerne a não discussão das Matrizes Pedagógicas do MST nas semanas pedagógicas organizadas pela secretaria municipal de educação, mostra que não há entre esta secretaria e o MST uma articulação que possibilitasse parcerias que pudessem contribuir na formação e aperfeiçoamento profissional dos professores assentados de nossa escola. Desta maneira, os professores são os únicos responsáveis por aprofundarem os seus conhecimentos teórico-metodológicos acerca do que o MST preconiza enquanto referencial curricular para uma educação emancipadora dos sujeitos jovens e adultos assentados, que não necessariamente contradizem os princípios da escola pública.

Apesar dos avanços conquistados a partir da elaboração das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo: parecer CNE/CEB nº 36/2001, ainda não há uma articulação entre o MST e as instituições educacionais públicas que mantêm as escolas inseridas nas áreas de Reforma Agrária. Neste sentido, as vozes das professoras SF e MV



corroboram esta assertiva ao relatarem que não é dada a oportunidade de discussão dos princípios pedagógicos do MST, bem como não existe a oferta de uma formação específica para os professores que atuam nas escolas de assentamento. A formação a que a professora SF se refere diz respeito às palestras, aos cursos realizados durante as semanas pedagógicas no município, que buscam contemplar aspectos que contribuam para a formação pedagógica e a organização curricular, mas não tratam da diversidade da educação do campo.

Conforme as falas dos outros professores neste eixo, é possível inferir que a Secretaria Municipal não estimula a existência de um espaço dialógico e reflexivo, que valorize o aprofundamento teórico dos princípios pedagógicos do MST. A não existência desse espaço concorre para que sejam negadas as experiências que estes professores constroem coletivamente no movimento social em que estão inseridos. Mediante estes posicionamentos o grupo manifestou o desejo de que as Matrizes Pedagógicas fossem instrumento para as reflexões e os diálogos neste eixo, o que redimensionou o caráter auto formativo que se instala na pesquisa colaborativa.

De acordo com Caldart (2004) e Dal Ri e Vieitez (2008), as matrizes pedagógicas definidas pelo MST se constituem em oito: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da cultura, Pedagogia da escolha, Pedagogia da história e Pedagogia da alternância.

A decisão por fazer uma releitura das Matrizes Pedagógicas do MST, na fase da análise documental, partiu da premissa de que seria importante compreender o objeto de estudo e o seu embasamento, os saberes e as vivências dos professores, numa perspectiva de articulação curricular entre estes e os princípios políticos e pedagógicos instituídos pelo MST. Dada à relevância dos princípios debatidos na formação política e social do movimento poderíamos compreender os distanciamentos ou aproximações existentes entre estes com base nas manifestações dos professores participantes da pesquisa.

Esses princípios foram extraídos das vivências educativas realizadas no próprio Movimento, para construir uma escola para a formação humana fundamentada nas raízes da história do Movimento (CALDART, 2004). Mas, ao pensar propostas educativas que abordem as especificidades da formação escolar de jovens e adultos do campo e respeitem a identidade das pessoas a que se destina, os professores assentados, enquanto sujeitos engajados na luta coletiva de suas comunidades, enfrentam muitas dificuldades na tentativa de consolidarem concepção curricular a partir de uma prática educativa emancipadora nas escolas em que atuam. Como apontado, dentre as dificuldades vivenciadas os professores assentados se deparam com o desafio de elaborarem propostas curriculares que considerem os

saberes advindos do MST, configurando uma nova prática que se difere de outras vigentes e que estabelece vínculos com os princípios políticos e pedagógicos do movimento social a que pertencem.

O saber construído na luta pela terra deveria tencionar-se frente às práticas educativas tradicionais e provocar a construção de novos saberes, os quais impulsionariam práticas transformadoras. É nessa contradição que a concepção curricular dos professores assentados se move, ora se aproximando, ora se distanciando da perspectiva de uma educação emancipadora, mas sempre com o intuito de avançar na formação escolar conectada com as lutas sociais da classe trabalhadora, como destacam Machado (2003) e Araújo (2007).

A discussão dos professores em nossa pesquisa colaborativa considerou o contexto contraditório e desafiador em que a EJA se insere e contemplou as especificidades da prática pedagógica em um assentamento rural, manifestando a ideia de uma perspectiva curricular a partir de uma prática pedagógica vinculada às condições de vida dos sujeitos jovens e adultos.

A nossa prática deve estar voltada para a realidade do aluno assentado, das suas lutas, dos direitos negados e que precisam conquistar. Muitos dos nossos alunos querem voltar a escola para assinar o nome e votar nas eleições, outros querem ler a bíblia e só. Isto tem que ser valorizado, entende? (PROFESSORA MV).

A nossa prática deve se preocupar em dar apoio nas atividades escolares, aulas que facilitem a aprendizagem, aulas que facilitem a leitura. A gente precisa se preocupar muito em mantê-los na escola, não se evadirem, pois, o resto vem com o tempo em sala de aula (PROFESSORA AI).

A prática precisa ser humanizada, voltada para as necessidades individuais e coletivas dos adultos, dos jovens e dos adolescentes. Aqui, a gente faz o que pode e tenta atender ao que eles vieram buscar na escola. Mas uma coisa que a gente não pode abrir mão é de fazer com que eles aprendam a ler e escrever. Para atingir isso eu faço tudo: trago cordel, texto bíblico jornal, tudo mesmo (PROFESSORA JF).

Os professores demonstram que integram o entendimento do potencial da escola do campo inserida no MST e este entendimento resultante da formação política dos professores auxilia na compreensão das diferentes dimensões que envolvem a aprendizagem na EJA, no entanto, não garante por si só o rompimento com as práticas tradicionais que preconizam elaborações curriculares e estratégias centradas nos resultados.

O registro da professora MV ressalta esse aspecto quando a mesma valoriza os objetivos que levam os educandos a buscarem a escola, ou seja, a professora demonstra sensibilidade acerca das necessidades dos educandos. Porém, mais que ter sensibilidade é importante

compreender que é possível ir mais longe como consequência da escolarização dos sujeitos da EJA e promover por meio desta escolarização a inserção social destes sujeitos no mundo e na comunidade em que vivem.

A professora AI expressa a sua preocupação em trabalhar atividades que favoreçam a permanência dos educandos na escola e facilitem a aprendizagem dos mesmos. Contudo, se faz necessário compreender que a permanência na escola, ou seja, o combate à evasão na EJA não depende apenas do uso de metodologias adequadas, mas requer práticas problematizadoras e socialmente comprometidas com as especificidades e demandas deste público que estejam como princípios básicos na elaboração curricular desta modalidade no assentamento.

Neste sentido, em seu posicionamento, a professora JF demonstra entendimento acerca da necessidade de uma prática humanizada que atenda as demandas dos sujeitos, pois a referida professora reconhece que há limites em suas práticas e que fazem o que podem. Ressalta a importância dos educandos da EJA adquirirem as competências da leitura e escrita e faz uso do que tem disponível enquanto aporte teórico-metodológico. O entendimento destes aspectos subentende que esta reconhece os desafios que se impõem a EJA da escola, e desta maneira, reconhece que estes desafios podem contribuir para que os professores assentados reconstruam novas perspectivas curriculares que deem conta de atender as peculiaridades dos educandos jovens e adultos.

Nas reflexões no grupo colaborador, as professoras demonstram também que, em suas práticas educativas compreendem a importância da integração entre os saberes sistematizados e os saberes ligados às experiências de vida e as necessidades pessoais dos educandos da EJA. No entanto, esses mesmos professores apontam limites na proposição curricular que comprometem o fazer cotidiano na EJA e buscam subsídios que sustentem uma nova perspectiva para esta ação.

Neste encadeamento, apontam que um dos elementos para a mudança desta constatação se refere a que o ser professor em uma escola inserida no movimento social possibilita ao mesmo a mobilização de múltiplos saberes relacionados à luta por terra, casa e escola, o que os qualifica enquanto professores que vieram de uma trajetória pessoal e profissional que se difere dos demais em virtude de uma prática educativa intrinsecamente ligada a dimensão política no MST. Por isso, as relações que os professores constroem na militância do movimento tem papel significativo no resgate de sua função social e no desenvolvimento de uma prática comprometida com um saber socialmente relevante para os educandos e a comunidade (THERRIEN, 1993).

Na escola do assentamento, o jeito de ser professor está intrinsicamente ligado à participação em um movimento social que reivindica a cidadania para as populações que vivem no campo. Nos assentamentos rurais essas reivindicações são coletivas e gestadas no âmbito comunitário, sobretudo nas associações que lhes representam. No esteio da discussão deste eixo referente às matrizes curriculares, emergiu uma reflexão a respeito da vida comunitária e os professores dialogaram acerca dos aspectos culturais valorizados em suas práticas na EJA. Etimologicamente a palavra matriz deriva-se do latim e significa mãe, útero, aquilo que gera. Em nossos estudos o termo matrizes curriculares está relacionado à ideia dos princípios que orientam e embasam o currículo e as práticas pedagógicas na EJA da escola do assentamento.

O que eu mais valorizo nas minhas aulas é a cultura da comunidade, principalmente as questões da religiosidade. As festas religiosas, os terços e novenas são festividades que reúnem todos, sejam jovens ou adultos. (PROFESSORA MS)

Aqui a vida de todos está ligada, seja pela luta pela terra desde o início, seja para lutar por uma escola melhor, por financiamento no banco, enfim, a meu ver tudo aqui tem um caráter comunitário. Então, nas minhas aulas eu sempre parto da nossa realidade. Seja para ensinar a Matemática, ou até mesmo para ajudá-los em coisas do dia-a-dia como, por exemplo, fazer um rol de feira (PROFESSORA SF).

Os aspectos da vida comunitária estão vinculados às práticas pedagógicas dos professores assentados, por meio da integração do modo de ser e viver em um assentamento rural, ou seja, da cultura integrada à escola. Neste estudo, o conceito de cultura é compreendido como hábitos, costumes, tradições, formas e expressões construídas e vivenciadas por uma comunidade ou mesmo grupo social, em uma mesma realidade geográfica, econômica, política e histórica, que permite a preservação e valorização da identidade dos sujeitos e de práticas sociais comuns deixadas como heranças por nossos antepassados. A construção deste conceito fundamenta-se nos estudos de Pinheiro (2007), ao abordar as padronagens culturais como espaço de construção identitária dos sujeitos jovens e adultos.

A professora MS faz menção à valorização da religiosidade enquanto traço marcante da cultura da comunidade e pela importância deste elemento, esta religiosidade, que foi percebida e discutida nos estudos que realizei anteriormente, está inscrita na dissertação de Mestrado, *O Currículo e as Práticas Pedagógicas na EJA: concepções e crenças dos professores da Escola Municipal Francisca Leonísia*. Neste trabalho de pesquisa anterior,

analisamos que a religiosidade se faz presente na prática dos professores assentados como um elo nas relações que estes estabelecem com os educandos da EJA dentro e fora da escola. O envolvimento e a participação dos professores nas festividades culturais, em especial as de cunho religioso, permitem que estes estabeleçam práticas sociais mais amplas que permitem que no âmbito de suas práticas cotidianas sejam superadas as lacunas percebidas nos referenciais curriculares que orientam esta modalidade de ensino em nossa escola.

Estas práticas quando articuladas aos interesses coletivos e laços de pertencimento promovem aproximações entre a EJA e a vida dos educandos, principalmente no que concerne a vivência comunitária construída por meio de relações sociais fortemente marcadas por solidariedade e partilha como elementos constitutivos das especificidades da vida no e do campo. As práticas sociais mais amplas desenvolvidas na EJA do assentamento colaboram também para que as pessoas jovens e adultas construam autonomia “[...] se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.” (CALDART, 2008, p.151).

Desta maneira, ao valorizarem os aspectos culturais da vida na comunidade como componente para a elaboração curricular, os professores permitem que os educandos resgatem as suas histórias de vida, suas trajetórias sociais, ou seja, a memória na EJA. Nessa conformidade, Nóvoa (1995) ressalta que ser professor nos obriga a opções constantes, que cruzam o jeito de ser e a maneira de ensinar, colaborando para que se desvende no jeito de ensinar a maneira de ser do professor.

Nas seleções que implicam a organização curricular, embora a professora AI ressalte que este aspecto é importante para promover a integração entre as diferentes faixas etárias, mais que isto, o valorizar o resgate da memória no currículo da EJA, significa a possibilidade de rever os modos de ser do educando adulto, de agir, como acontece seu processo de aprendizagem, o qual relaciona-se a subjetividade e os conceitos de autoestima e de autoimagem.

A memória, onde cresce a História, que por sua vez dela se alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1990, p. 477).

O professor enquanto um mediador da prática educativa emancipadora, possibilita que a partir do resgate da memória na EJA seja possível compreender a história individual e coletiva dos educandos jovens e adultos, bem como a influência destas no âmbito pessoal e escolar. A integração entre os âmbitos referidos permitem uma parceria participativa na vida e na aprendizagem desses educandos, na qual o estímulo as suas capacidades através do afeto

eleva a autoestima. Neste sentido, a valorização da memória é ressaltada também por Freire (1993) como um fator que possibilita na EJA a ressignificação do sentido da luta social das pessoas jovens e adultas.

Como outro elemento importante, a professora SF, ao se reportar a luta social e a maneira como estas pessoas se organizam em suas associações, na comunidade, partilhando do mesmo espaço social no/do campo, aponta que os conhecimentos trazidos pelos educandos precisam ser articulados na elaboração curricular a partir da prática pedagógica de uma maneira que colaborem para que estes conquistem seus objetivos pessoais e profissionais. O sentido da aprendizagem na EJA consistiria, portanto, na valorização dos conhecimentos anteriores, oriundos das trajetórias de vida.

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens e adultos, os educadores e educadoras populares tem neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada (FREIRE, 2001, p. 16).

Ao apontar como ponto de partida da ação educativa a valorização dos aspectos da vida comunitária nos espaços escolares, Freire (2001) denota como apontado anteriormente, a necessidade de considerar as práticas culturais da comunidade, a memória dos sujeitos educandos, bem como a forma como esses sujeitos se organizam na luta por dignidade no campo. Desta maneira, a organização curricular com base na prática pedagógica se ocupa de colaborar para a superação da realidade desumana vivenciada pelas pessoas jovens e adultas que não tiveram acesso à escolaridade, ou quando tiveram esta escola não reconheceu as suas histórias e trajetórias, optando por se distanciar das formas de vida dessas pessoas como também das relações que estas estabelecem no âmbito da comunidade.

Com base neste pressuposto, em nossos debates, o grupo colaborador aponta que um dos desafios da Educação do Campo diz respeito ao direito das pessoas jovens e adultas a uma formação escolar no lugar onde vivem e se organizam socialmente, ou seja, nas suas comunidades. Partimos do princípio que essas pessoas precisam de uma educação escolar ligada à sua cultura e as suas necessidades humanas e profissionais imbricadas em seu cotidiano. Nesta perspectiva, Carrano (2008) ressalta a importância de a escola valorizar o aspecto comunitário:

[...]. Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela fecha-se em si mesma. O comunitário não é somente o extraescolar, considerado como o espaço dos saberes do senso comum; ele é também o território social e simbólico no qual a prática

popular elabora aquilo que Paulo Freire chamou de *saber da experiência feito* (CARRANO, 2008, p. 156).

Fortalecer a credibilidade da EJA enquanto lugar de formação de pessoas perpassa também pela capacidade que esta modalidade demonstra no atendimento das demandas do mundo do trabalho e dos anseios das pessoas envolvidas no processo educativo. Neste sentido, a prática do professor precisa estar conectada aos aspectos da identidade da comunidade na qual a escola se insere. Esta visão, defendida pelo grupo, respalda a reflexão que abordou o reconhecimento e a valorização dos saberes dos sujeitos educandos.

Nossos alunos têm muitos saberes. Os saberes populares, os religiosos, que envolvem rezas, curas de enfermidades. Os saberes da terra que proporciona saber onde plantar, o que plantar. Ah... eles são ricos de saberes populares (PROFESSORA JF).

Os saberes que eles possuem servem para a vida no campo, no assentamento e até em outros lugares. Mas, a gente sabe que muitas vezes eles nem reconhecem o valor do que eles sabem. É nessa hora que a gente tem que mostrar o valor deles e como eles podem usar estes saberes a favor da vida no assentamento (PROFESSOR AI).

Uma coisa que admiro muito é o saber da apicultura e a forma como a associação se organizou para vender o mel. É de dar orgulho na gente. Quando pergunto a eles sobre como vai a produção de mel eles explicam direitinho preço, quantidade que foi vendida e olhe que muitos sabem ler muito pouco. Este é um saber popular, né? (PROFESSORA MS).

Os professores apontam para o reconhecimento dos saberes que os sujeitos jovens e adultos possuem e que são resultantes das leituras de mundo que estes fazem e, ao reconhecerem e valorizarem os saberes dos educandos, os permitem que sejam construídos na sala de aula ambientes adequados onde os sujeitos se identificam como produtores de conhecimentos. Nesse sentido, trabalhar numa perspectiva de leitura do mundo, significa respeitar a sabedoria popular que resulta das experiências culturais e das vivências que os sujeitos partilham coletivamente na comunidade e nas associações às quais estão ligados. A elaboração curricular fundada na prática pedagógica que considera esses aspectos possibilita que os sujeitos avancem para além de suas crenças em torno de si.

Nos estudos freirianos a concepção de saber é explicitada quando se discute que:

Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento (2003, p. 159).

Nesta consonância, os saberes populares que os professores articulam em suas práticas estão imersos do desejo da descoberta, que pressupõe o avançar para outros níveis de conhecimento e de conscientização que envolve o pensar democrático, que permite a construção coletiva e o estabelecimento de relações entre vida e política, entre vida e conscientização. Ao incorporarem os saberes populares em suas práticas os professores assentados criam espaços de politização na EJA de nossa escola. Nesses espaços, diversos e diferentes aspectos são discutidos coletivamente.

Os saberes populares a que se refere à professora JF incorporam questões ambientais, da terra, culturais, religiosas e políticas. Esses saberes que fazem parte das trajetórias de vida dos educandos jovens e adultos podem auxiliar os professores na organização e estruturação curricular, constituindo-se também como fontes de aprendizagem. No tocante aos saberes da terra, motivadores do diálogo e da partilha coletiva em sala de aula, possibilitam aos educandos relatos de seus conhecimentos anteriores e das trajetórias de vida, as quais apesar de singulares enquanto sujeitos são interligadas por interesses comuns nas lutas empreendidas a favor da dignidade e justiça no campo.

Fundamentada nas falas é possível inferir que os professores demonstram valorizarem as subjetividades e as histórias de vida dos alunos ao considerarem que essas pessoas vivem numa sociedade contemporânea complexa e de acentuadas exclusões sociais. Esta realidade está enraizada nas visões de atrelamento da educação a paradigmas econômicos estreitos, que fundamentaram por muito tempo a educação rural em nosso país e favoreceram o empobrecimento da educação escolar dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A superação dessas visões requer a reorganização, ampliação e o repensar de novos sentidos para a EJA.

No âmbito da prática dos professores, discutir novos sentidos implica numa reflexão a respeito de uma reconfiguração da EJA no atual contexto histórico em virtude das mudanças ocorridas tanto no campo das práticas quanto nos aspectos conceituais. Conforme Haddad e Di Pierro (2005) a expansão do atendimento desta modalidade não se concentra somente na população que nunca foi à escola, mas também naquela que apesar de frequentarem os bancos escolares não obteve aprendizagens significativas e suficientes para participarem da vida econômica e política dos contextos nos quais vivem e nos outros contextos sociais.

Na prática dos professores assentados de nossa escola a discussão de uma reconfiguração curricular da EJA perpassa o traço cultural da comunidade e se relaciona ao entendimento do valor que esses professores atribuem aos saberes que possuem numa perspectiva de articulação ou não desses saberes no currículo. Este repensar implica



principalmente em reconhecer a identidade cultural que abarca as vivências e o jeito de ser professor num assentamento rural.

A esse respeito no aprofundamento deste eixo o grupo refletiu a respeito do lugar que os saberes e as vivências construídos no/do MST ocupam no dia-a-dia da sala de aula e da relação destes com o currículo da EJA

É óbvio, que eu valorizo os meus saberes e as minhas vivências, pois eles representam o que eu sou como professora, como assentada da reforma agrária. Nós devemos usufruir a cada dia do que a gente aprende e vive para que possamos ser bons professores (PROFESSORA AI).

Ah, os meus saberes eu valorizo e muito. Tanto os de professora como os da luta como assentada. Quando falamos das nossas experiências no MST e depois que nos tornamos assentados todos os alunos querem fazer um relato...lembram das dificuldades...eles gostam muito e por eles a gente ficava só conversando no resto da aula.... Agora, tem uma hora que a gente tem que entrar com os conteúdos e aí eles ficam observando, em silêncio como se não tivessem gostando muito, mas temos que ensinar outras coisas a eles, né? (PROFESSORA MS).

Os professores AI e JM realçam esta construção identitária valorizando a identidade do educando e o estimulando a partir do reconhecimento dos saberes construídos na luta por reforma agrária, ou seja, construídos conjuntamente com os sujeitos jovens e adultos assentados. Assim, por meio das vivências que os professores partilham com os educandos é possível estimulá-los a superarem os desafios que se impõe a esta escolarização tardia.

No entanto, apesar dos professores manifestarem entender a importância dos saberes no currículo, na fala da professora MS percebe-se a dificuldade que ainda há quando se trata de os professores articularem em suas práticas os conteúdos sistematizados e às trajetórias pessoais dos sujeitos. Há uma ideia de dicotomia, separação quando se trata dos conteúdos programáticos, pois conforme este depoimento há um momento em que se faz necessário retomar esses conteúdos e os educandos não se sentem muito a vontade.

Os professores apontam também para a uma integração entre os saberes e a realidade contextual de suas práticas na EJA. Nesta integração, relacionam-se a identidade profissional dos educadores e o perfil dos sujeitos educandos. A construção de um processo identitário, perpassa pelos sentidos atribuídos por este professor a sua tradição, aos seus valores, ao seu modo de ser e viver num assentamento rural. Nessa perspectiva, o conceito de identidade abarca os aspectos social, histórico, dinâmico e transformador dos sujeitos numa relação com a sua forma de se expressar e de sua subjetividade (CARVALHO, 2011).

Este conceito não se estabelece no vazio, mas o processo de construção identitária se constrói e reconstrói por meio das vivências e das relações sociais e culturais dos sujeitos com o meio em que vivem e com os outros. Por isso, considerar as histórias de vida dos educadores e educandos na composição curricular da EJA é fundamental para tornar o aprendizado significativo e próximo da realidade das pessoas jovens e adultas.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constantes dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, dá a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida, o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 89).

É importante ressaltar que a escolarização tardia também promoveu a ruptura, quebra com os aspectos formais da educação escolar. Nesse sentido, as pessoas adultas principalmente precisam de tempo para se acomodar na dinâmica de uma sala de aula, na partilha dos conteúdos programáticos, nas atividades a serem desenvolvidas, enfim, no cotidiano da EJA.

Cabe ao professor organizar, reorganizar e rediscutir estes aspectos do potencial dos educandos jovens e adultos e trata-se de um processo de construção da identidade deste professor. De acordo com Nóvoa (1995, p. 16), a construção da identidade, implica em como cada um se define e se sente como professor. “É um processo que necessita de tempo. Tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”. Esse mesmo autor resalta que a troca de experiências e a partilha de saberes fortalecem os espaços de formação mútua, nos quais os professores são convidados a desempenharem simultaneamente o papel de formador e formando.

A partir deste princípio, nos debates do grupo colaborador, enfatizamos que, por meio da valorização dos saberes construídos coletivamente, das histórias de vida dos sujeitos jovens e adultos do integrar esses saberes em suas práticas, os professores assentados propiciam condições para que os sujeitos jovens e adultos em suas relações uns com os outros e todos com o professor exercitem a experiência profunda de construir-se com ser social e histórico (FREIRE, 1996).

Na discussão acerca da integração dos saberes e das vivências os professores dialogaram também a respeito da inserção dos saberes advindos do MST quanto as práticas pedagógicas que norteiam e elaboração curricular e, neste diálogo, ponderamos quanto a

dinâmica das aulas e das relações estabelecidas através da partilha das histórias de vida dos sujeitos educandos.

Formamos o famoso debate, sentamos numa roda, conversamos e nos distraímos. Eu tento escutar a história de cada um e ensino na sala de aula respeitando a cada um. Dou muita atenção quando eles relatam sobre os problemas enfrentados em nosso assentamento e na associação, as questões da falta de apoio para a agricultura, para o tempo das estiagens e até quando estão preocupados com os recursos financeiros da reforma agrária, do Pronaf. Outro dia na aula a gente elaborou uma carta para o banco falando do seguro safra que estava demorando muito (PROFESSORA MV).

Aqui na escola é quase impossível a gente não trazer para a sala de aula as experiências do MST, pois temos muitas vezes que compreender muitas coisas que vivem nossos alunos... por exemplo, quando eu passo uma atividade e o aluno não faz por que foi trabalhar no lote? Eu tenho que arranjar um jeito dele não perder aquele conteúdo, o assunto que passei... Aí geralmente eu passo uma atividade relacionada com o que ele estava fazendo no trabalho e pronto (PROFESSOR JM).

Eu planejo minhas aulas pensando nos meus alunos companheiros do assentamento e nas dificuldades que eles têm. Têm muitos que são tímidos demais, não se sentem à vontade para falar... Para esses eu faço atividades diferenciadas. Faço mesmo e não me digam que podemos fazer todas as atividades iguais para todos. Os mais jovens têm mais facilidade para compreender, mas os mais velhos têm muitas dificuldades de compreender. Então, temos que trazer a vida deles para a sala de aula, pois se não for assim eles vão embora, desistem mesmo (PROFESSORA JF).

Eu planejo de acordo com o nível do aluno. Muitos precisam fazer atividade que melhorem a escrita e eu faço. Para mim, não tem modelo. Nós professores temos é que fazer de uma forma que chamem a atenção deles. E quanto aos saberes que eu tenho são tantos, os da vida, da minha prática. E tem como ser diferente? Tem nada (PROFESSORA MS).

Os professores demonstram reconhecer em suas práticas a bagagem de experiências que os jovens e adultos possuem, que envolve conhecimentos e saberes vividos ao longo de suas vidas e precisa ser valorizada quando os sujeitos educandos retornam a escola e buscam a partir dela superarem as dificuldades e melhorarem as suas condições de vida. A fala da professora MV expressa a forma como esta entende e valoriza a bagagem de experiências trazida pelos educandos da EJA, na maneira como organiza e utiliza o espaço físico disponível permitindo que os sujeitos se vejam, dialoguem entre si e aproximem-se uns dos outros, bem como o lugar de voz instaurado a partir das necessidades dos educandos.

Esta postura aponta que esta professora compreende a importância social da EJA, pois complementa os conteúdos sistematizados anteriormente discutidos e adentra na função social que a esta modalidade precisa desempenhar na vida dos sujeitos educandos e educadores. Isto

acontece quando conjuntamente a professora e os educandos da EJA trazem as questões políticas e econômicas para a serem repensadas a partir dos direitos sociais desses educandos. A atitude assumida por esta professora enriquece os aspectos educativos de sua prática, pois considera o perfil dos educandos, os quais oriundos do movimento social do campo possuem um modo singular de participarem e discutirem as questões referidas. Este modo, gestado com base na luta social, tem como base importante o diálogo e se faz muito relevante quando considerado na prática pedagógica utilizada pelos professores assentados de nossa escola.

Observa-se por meio das posições dos professores que há uma questão da formulação da prática pedagógica que traduz um jeito de ser professor na EJA da escola do assentamento. Esse jeito é percebido através dos esforços desses professores no tocante ao planejamento, organização e execução das atividades escolares com vistas à contextualização do currículo de uma forma que se aproxime da vida dos educandos assentados. Os professores demonstram promoverem uma articulação entre o conhecimento sistematizado e as atividades desenvolvidas por esses educandos em suas trajetórias pessoais e profissionais que deveriam desembocar na elaboração curricular.

Ao oportunizarem esta articulação os professores ressignificam os conteúdos escolares atribuindo maior importância ao saber escolar, o qual ao se aproximar das histórias de vida dos sujeitos da EJA se aproxima também da realidade social na qual a escola está inserida. Trata-se da modelagem curricular na consideração de múltiplos processos nos quais práticas diversas se entrecruzam no trabalho consciente do professor que promove a contextualização curricular por meio da valorização da identidade dos sujeitos jovens e adultos.

No tocante a modelagem curricular, apontada na fala da professora MS, o currículo enquanto prática que se desenvolve também a partir de múltiplos processos (SACRISTÁN, 2000), requer do professor compromisso para a sua concretização, na qual este profissional é agente fundamental, quando consciente da sua influência na execução e desenvolvimento curriculares. Neste sentido, as práticas diversas precisam trabalhar os conteúdos escolares fundamentados na realidade contextual dos educandos e da escola, bem como devem estar inteiradas com o projeto comum dos professores.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 185).

Pode-se inferir que os professores estão inteirados da realidade social em que se processa a formação do educando trabalhador e trabalhadora rural, o que permite mudanças em suas práticas curriculares, que possibilitam articulações entre os conteúdos escolares e as necessidades de aprendizagem dos sujeitos da EJA. Para que estas articulações se expressem na modelagem curricular da EJA no assentamento, faz-se necessário trazer para este espaço o imbricamento da lógica do MST em conjunto com as matrizes da escola pública.

Para a conjunção desta escola possível, a ação pedagógica do professor é central, e no assentamento esta centralidade é vivenciada. A partir das falas dos professores é possível perceber o cuidado e atenção dispensados por estes aos educandos assentados. Estes professores apesar de terem a mesma formação política advinda do movimento social do campo, demonstram práticas que se diferenciam em suas execuções, o que configura o modo de ser professor e vivenciar a EJA na escola do assentamento. Este modo que contempla a subjetividade docente, também influencia na atuação destes professores que reconhecem as necessidades individuais e coletivas das pessoas jovens e adultas. Este modo é igualmente influenciado pela partilha da mesma realidade social enquanto companheiros do MST.

A partilha desta mesma realidade social permite que os professores reconheçam as adversidades que se impõem a EJA e busquem por meio de suas práticas assegurarem os direitos básicos das pessoas jovens e adultas trabalhadoras e trabalhadores rurais. Desta maneira, a prática pedagógica se complementa na relação de proximidade e de solidariedade estabelecidas entre os sujeitos educandos e os professores assentados. Esta relação se constitui como um elemento constitutivo de uma prática pedagógica que se diferencia das demais em virtude dos laços de amizade e confiança construídos em um contexto em que falta quase tudo e, na maioria das vezes, estas relações foram instrumentos para a resistência e sobrevivência no assentamento.

Ao pensarmos os espaços escolares dos assentamentos, as histórias de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo se entrelaçam numa busca constante de transformação e superação das adversidades do dia a dia. A EJA ocupa um lugar relevante na superação destas adversidades por meio de uma educação escolar democrática e emancipadora que contribua para a autonomia das pessoas jovens e adultas do campo. Em nossas reflexões, os posicionamentos dos professores apontam para a inserção dos saberes oriundos do movimento social no contexto de suas práticas pedagógicas que possam apontar novas formulações curriculares. Deste modo, os professores buscam ressignificar suas ações educativas, ampliando as possibilidades de os educandos superarem a realidade desumana na qual estão inseridos, comprometendo a formação escolar das pessoas jovens e adultas do campo.

### 3 PROFESSORES E A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO MST: CONTRIBUIÇÕES FREIRIANAS PARA O CURRÍCULO DA EJA

*Sertão  
Sertão da jurema brava,  
Do rouxinol a cantar,  
Sertão da mulher rendeira,  
Cantando para não chorar,  
Meu sertão da catingueira,  
Da bela moça faceira,  
Do homem forte e valente,  
Ó sertão da passarada,  
Fazendo aquela alvorada  
Querendo acordar muita gente,  
Sertão do velho caboclo,*

*Que sem você, fica louco,  
Porque te gosta, sertão,  
Ó sertão do boiadeiro,  
Do aboio do vaqueiro,  
Na festa de apartação,  
Meu sertão fique ciente,  
O nordestino é contente  
Por viver na tua terra,  
Sentindo o cheiro do mato  
Levando os bichos pro mato,  
Pisando o calor da terra.  
(Autora: Maria das Graças Pereira Cruz - Do livro  
Oceano da vida).*

As reflexões pertinentes à participação política dos professores no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) dão ênfase às contribuições desta participação para o currículo a partir da prática pedagógica da EJA com foco nas reflexões, criticidade, dialogicidade e amorosidade enquanto princípios freirianos que emergem nas relações construídas entre professores e educandos, se entrelaçando nos espaços do movimento social e da prática dos professores.

A pesquisa colaborativa revelou que os saberes e as vivências dos professores mediados pela participação política no MST se encontram nas práticas pedagógicas e na intenção de uma elaboração curricular que possibilite perspectivas mais amplas de atuação docente no tocante a superação das proposições curriculares que precisam ser adequadas à realidade social da EJA e da comunidade na qual a escola está inserida. Estas proposições, em sua maioria, não previram em suas pautas a identidade das pessoas jovens e adultas participantes dos movimentos sociais do campo e a diversidade de saberes dos sujeitos envolvidos, bem como dos conhecimentos específicos de seu cotidiano.

As reflexões ora apresentadas nas relações fortalecidas e estabelecidas como consequência da participação política dos professores no movimento oportunizam a continuidade das discussões acerca da relação existente entre a militância no MST e a prática pedagógica na EJA do campo em um movimento reflexivo e dialógico que norteia a minha inserção na atividade de pesquisa e ocupa lugar significativo em minha trajetória pessoal e profissional.

### **3.1 A participação política no MST e as relações construídas coletivamente: criticidade e justiça social em pauta**

A vivência política no movimento social do campo possibilitou-me o entendimento que esta participação permite construir saberes que vão além dos conhecimentos formais e que se constituem

das relações estabelecidas, das ações coletivas e das trocas de experiências entre seus membros. Essas relações perpassam o processo de luta coletiva do MST, no qual duas demandas ocupam destaque: a primeira diz respeito à formação político-ideológica de seus militantes e a outra é a luta por escolas nos assentamentos e nos acampamentos. As lutas por educação escolar se colocam desde o início do movimento, como uma forma de legitimação e fortalecimento enquanto movimento social (CALDART, 2000). No tocante a formação político-ideológica no MST um dos princípios que a norteia é a visão do sujeito crítico que se investe da procura e da descoberta, para que seja possível “[...] entender o que se acha escondido nas coisas e nos fatos que observamos e analisamos” (FREIRE, 2003b, p. 77).

Desta maneira emerge a perspectiva dos sujeitos enquanto atores sociais (THOMPSON, 1997; BOURDIEU, 1983, 2005) que estabelecem relações em espaços enriquecidos por reivindicações historicamente construídas, neste caso o espaço do movimento social do campo, embasado pela questão agrária de nosso país e pelo contexto político, econômico e social. No assentamento os professores mantêm uma relação muito próxima com os companheiros do movimento, sobretudo quando se trata de lutarem coletivamente por direitos negados. Como já apontado, parte do grupo colaborador ocupa funções na associação e atuam diretamente nos encaminhamentos das reivindicações da comunidade, na qual esses professores desenvolvem voluntariamente palestras, seminários e auxiliam os companheiros nos encaminhamentos de documentos aos órgãos e instituições.

Na relação de proximidade e compromisso social a criticidade ocupa lugar relevante, sendo que os professores auxiliam os seus companheiros no processo de inserção e participação no movimento e fora dele, atuando no sentido de fortalecimento da tomada de

consciência coletiva, colaborando para que os seus companheiros descubram e entendam a dinâmica social para além do movimento. Os professores participantes da pesquisa e militantes no MST constroem uma reflexão crítica, para além da ação educativa em sala de aula, na qual conforme Zatti (2007, p. 59) concorre para a autonomia.

[...] Quanto mais a reflexão crítica ajudar o sujeito a se perceber e perceber suas razões de ser, mais consciente está o tornado, mais está reforçando a curiosidade epistemológica, e assim, haverá condições para que ele seja sujeito autônomo.

É nesta visão que situo as reflexões a respeito da participação política dos professores no MST, ou seja, uma participação permeada por um sentido pedagógico que se embasa em um sujeito autor de sua trajetória e sintonizado com as lutas sociais do movimento a que pertence.

A meu ver, um grande desafio que os professores assentados enfrentam é fortalecer dentro do espaço oficial de ensino uma proposta que incorpore os princípios políticos e pedagógicos do MST e que ao mesmo tempo o reconheça na diversidade da educação do campo. Como já afirmado, este reconhecimento passa necessariamente pela valorização da diversidade humana que habita nestes espaços rurais. Por isso, a participação política dos professores no movimento ressignifica e fortalece as lutas coletivas em busca da justiça social no campo.

[...] para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros - vem sendo concebida a educação do campo (CADERNOS SECAD 2, 2007, p. 9).

A partir dessa orientação, as relações construídas entre os professores e o MST possibilitam uma prática que amplia o papel social do professor em diferentes dimensões, em especial política e educativa. Conforme Therrien, (1993), nos espaços dos movimentos sociais do campo os professores estão envolvidos em atividades práticas pensando um saber socialmente relevante, que vai ao encontro dos sonhos, de suas necessidades, esperanças e projetos de vida.

Desta forma, as experiências educativas desenvolvidas pelos professores assentados nas escolas em que atuam são enriquecidas por suas vivências, as quais possibilitam trocas significativas com os educandos e evidenciam as peculiaridades da identidade campesina que



supõe o convívio e a solidariedade. Conforme Beltrame (2000), a solidão não integra os modos de viver das pessoas do campo e o estar junto faz parte da sua maneira de se organizar.

Os professores da escola EMFL priorizam a vida essencialmente em grupo e desenvolvem as suas práticas em um contexto escolar singular, no qual a dimensão política do trabalho docente se articula com o desenvolvimento curricular ocupando espaço relevante e colaborando para a autonomia profissional, que se constitui na construção da identidade do professor numa perspectiva em que o espaço-campo gera especificidades sendo referência para a sua prática educativa.

No tocante ao trabalho dos professores a proximidade nas relações também contribui para a experiência pedagógica, que se alimenta da prática política, em um processo coletivo de busca de melhoria de vida no campo. O estar junto propicia que os professores interajam entre si articulando saberes oriundos da formação profissional, dos currículos e da experiência, bem como construindo espaços de formação coletiva que se embasam na partilha, solidariedade e cooperação mútua, enquanto princípios democráticos presentes nas vivências que humanizam a prática docente.

As vivências dos professores, a participação política e a elaboração curricular a partir da prática pedagógica se entrelaçam mediados pela cultura campesina, fazendo com que esses professores se tornem sujeitos de suas experiências diferenciadas que são traduzidas nas ações desenvolvidas na escola e no Movimento. Esses sujeitos ao entrelaçarem a prática pedagógica à luta social manifestam uma identidade que fortalece a experiência cotidiana de ser professor na EJA do campo, a qual possibilita a partilha de saberes que vão além dos conhecimentos formais, pois resignificados por meio dessa luta social se constituem como ingredientes fundamentais na construção do conhecimento escolar.

Na discussão acerca das contradições e conflitos enfrentados pelos professores do campo, Brandão (1981) afirma que o que paralisa os professores tanto quanto as condições físicas do ofício, são as condições culturais de sua formação e da profissão. A estas questões somam-se as cobranças feitas pelas organizações institucionais, secretarias e escolas, que em sua maioria desconsideram a necessidade de uma formação específica para atuação na EJA do/no campo e não oferecem espaços dialógicos nos quais os professores possam discutir as suas práticas educativas. No que diz respeito à formação específica, deve perpassar a história de vida do professor e dos educandos de modo a atender as necessidades das vivências do/no campo e propiciar o entendimento que não se separam os sujeitos de suas aprendizagens, ou seja, não se separa o professor e os educandos do campo de suas aprendizagens do/no campo.

O termo Educação do/no campo emergiu da necessidade de pensar a educação para quem vive (do) e trabalha (no) campo e traz também a necessidade de um resgate histórico, político e social das pessoas camponesas, da sua representação cultural, bem como da relação que estas pessoas constroem com a natureza enquanto lugar de vida. Neste estudo, o termo EJA do/no campo intenciona ressaltar a construção de uma identidade que represente a luta por direitos a uma educação com especificidade do contexto real no qual as pessoas jovens e adultas vivem e produzem a sua riqueza cultural, econômica e social possibilitando a permanência dessas no campo. A esse respeito Caldart (2004, p. 159) ressalta:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Este conceito e interpretação se concretizam fundamentados nas discussões e nos estudos desenvolvidos na 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1988, que propiciou a abertura para o debate e mobilização popular que gerou algumas conquistas posteriores. Destaca-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), garantindo uma educação diferenciada para as comunidades do campo.

Como já apontado neste estudo, na maioria das vezes os espaços de formação não oferecem oportunidades para os professores manifestarem os seus saberes, e os encontros promovidos pelas organizações institucionais, neste caso pela Secretaria Municipal de Educação, nem sempre significam possibilidades de parcerias ou ajuda mútua, pois os espaços destinados para as reflexões e debates não permitem que os professores assentados expressem suas vozes, sua representação cultural e construam nestes espaços relações que fortaleçam a sua identidade camponesa. Em contraposição a esta realidade, é no seio do movimento social que estes professores fortalecem as relações solidárias e cooperativas, as quais pautadas na criticidade freiriana, se constituem como essenciais às transformações necessárias à prática emancipadora e libertadora nos contextos desfavorecidos socialmente.

A participação política no MST significa o apoio que os professores precisam no exercício cotidiano de suas práticas, propiciando laços de amizade ou o sentimento de

pertencimento (PERRENOUD, 1997), no processo educativo, que é visto como lugar de relações construídas no partilhar dos saberes, na mobilização nas lutas e na esperança coletiva de sujeitos que integram o movimento. Em sendo assim, no MST o processo educativo que não se desvincula do político garante lugares de socialização e reconstrói no espaço oficial da educação novos patamares de formação, nos quais a organização curricular, a elaboração e desenvolvimento dos conteúdos sejam discutidos a partir da identidade da EJA do campo.

Apesar de a dimensão política ocupar lugar relevante em suas práticas educativas e pedagógicas, percebe-se a dificuldade que os professores ainda apresentam no tocante a incorporação da identidade camponesa nos referenciais curriculares adotados pela escola do assentamento. Esta identidade, constituída pelas riquezas cultural, social e política de seus sujeitos, requer a valorização e consideração das necessidades individuais e coletivas desses e dos contextos reais nos quais estes sujeitos vivem.

A experiência política vivenciada no movimento social pelos professores contribui para que estes incorporem as suas práticas educativas perspectivas solidárias e culturais de emancipação dos educandos jovens e adultos, a partir das quais as trajetórias de vida desses educandos, trabalhadores e trabalhadoras rurais, ganhem lugar significativo nas proposições curriculares que orientam a educação escolar. Para isso, é necessário que a escola seja pensada como um dos lugares onde estas perspectivas sejam difundidas, principalmente nas proposições curriculares. Em conformidade com Caldart (2008), é preciso pensar a escola por um prisma de profundas transformações tendo como norte um projeto educativo que se origine e vincule às práticas sociais emancipatórias mais radicais. Essas práticas, no campo do currículo, pressupõem o exercício permanente de uma reflexão crítica por parte dos professores no sentido de conceberem as diferentes dimensões da EJA no que diz respeito à garantia dos direitos sociais das pessoas jovens e adultas.

Em nossa escola no/do assentamento, no envolvimento dos professores nos movimentos sociais é possível observar a diversidade de situações que estes vivenciam. Estas situações, permeadas por criticidade e laços de pertencimento proporcionam-lhes adentrarem no universo cultural da vida no campo e valorizarem as particularidades do repertório que marca a trajetória dos jovens e adultos e de si mesmos. No universo cultural que é do outro, mas também seu, os professores estabelecem as suas relações sociais com base em suas origens socioculturais e possibilitam trocas que enriquecem as suas práticas pedagógicas.

A participação política nos movimentos sociais possibilita também aos professores assentados estabelecerem vínculos sociais que lhes permitem interpretações mais amplas acerca das práticas culturais presentes no cotidiano da EJA e das relações que estabelecem

com o conjunto da sociedade. Os vínculos e os sentidos atribuídos a estes vínculos pelos professores são aspectos importantes na reflexão das práticas educativas cotidianas, as quais ao se vincularem a cultura local, resistem à invasão das imposições curriculares apresentadas pelas secretarias de educação e inscritas nos documentos encaminhados as escolas.

Nessa reflexão o contexto sociocultural precisa ser valorizado no currículo, enquanto lugar de reafirmação da identidade das pessoas pertencentes ao MST; e no esteio da discussão a respeito das relações sociais que os professores estabelecem como este Movimento e dos sentidos atribuídos pelos professores a essas relações faz-se oportuno reportar-se a Augé (1994, p. 162): “Quando falamos em sentido ou sentido em antropologia, falamos do sentido que os homens podem dar às suas relações recíprocas, do sentido social. E é deste sentido também que falam os indivíduos quando se inquietam sobre o sentido de suas vidas”.

Ao se inquietarem sobre as vidas e vivências dos pertencentes à comunidade do assentamento, entendo que a participação política dos professores nos movimentos sociais favorece o entendimento destes acerca de como articularem em suas práticas educativas e na elaboração curricular os saberes da vivência cultural e do jeito de ser professor num assentamento rural, lugar onde a exclusão social deixou suas marcas históricas.

Portanto, tendo como base as reflexões empreendidas neste estudo sobre o papel do movimento social na relação que os professores assentados estabelecem a partir da participação política é importante ressaltar que as contribuições advindas dessa participação contemplam as lutas que esses professores encabeçam em busca de uma escola que respeite a identidade da comunidade e a possibilidade de articularem nas proposições curriculares da escola os ideais político-pedagógicos do movimento na elaboração de um projeto educativo para a escola do assentamento.

### **3.2 A dialogicidade freiriana como ponte entre os saberes da prática pedagógica na EJA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**

Ao aprofundar-se a reflexão a respeito da prática pedagógica na EJA da escola do assentamento, é oportuno dizer que a dialogicidade freiriana emerge como ponte entre os professores e educandos, em suas salas de aula estendendo-se às relações que estes sujeitos constroem junto aos seus companheiros do MST. Como já foi dito, esses professores e educandos, todos pertencentes ao MST, estabeleceram relações de proximidade, que se diferenciam em virtude de partilharem conjuntamente dos mesmos problemas e lutarem por ideais comuns no tocante a dignidade no campo.

A dialogicidade que se fortalece por meio das vivências no movimento social do campo, estimula a busca por uma educação problematizadora na qual os sujeitos possam construir a sua autonomia, superando as dificuldades e discutindo as contradições existentes na Educação de Jovens e Adultos. Essas contradições que por muitas vezes podem ser percebidas no âmbito das proposições curriculares adotadas pelas escolas, quando discutidas no coletivo dos professores permitem que estes reelaborem novas propostas educativas que sejam capazes de superar as dificuldades e compreender as contradições existentes nesta modalidade de ensino, ou seja, o processo dialógico contribui também para o repensar de propostas educativas emancipadoras e democráticas.

Na perspectiva freiriana uma proposta educativa emancipadora concebe a ação e a reflexão como elementos constitutivos do diálogo (FREIRE, 2003), o qual deve permear uma prática educativa emancipadora e problematizadora. Neste sentido, a vivência política no movimento social, igualmente dialógico e problematizador, possibilita aos professores participantes da pesquisa o exercício permanente da ação e reflexão, que norteia tanto a sua prática pedagógica quanto a sua participação política no movimento social. Trata-se de uma articulação que se baseia em um processo de conscientização crítica da realidade na qual esta prática se insere.

A conscientização é um compromisso histórico [...] implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] está baseada na relação consciência-mundo (FREIRE, 1996, p. 12).

Por meio da descoberta crítica da realidade torna-se viável reconhecer e identificar a desumanização como realidade histórica e a partir deste reconhecimento criar possibilidades as quais no dizer de Freire (1996, p. 19) “torna viável o homem novo pela superação da contradição entre opressor-oprimido, que significa a libertação de todos”. Desta maneira, a relação dialógica vivenciada pelos sujeitos educandos e professores ultrapassa as barreiras institucionais e adentra no MST, vinculando-se a uma concepção de educação humanizadora como elo na tomada de consciência crítica da realidade enquanto sujeitos históricos.

Na EJA da escola do assentamento, o processo de conscientização crítica perpassa necessariamente a prática dos professores enquanto sujeitos mediatizadores do diálogo, enquanto “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo” (Freire, 2003, p. 93). Este processo exige do professor o reconhecimento do seu compromisso social com os educandos jovens e adultos. Este reconhecimento consiste em uma postura amorosa e responsável na qual os professores buscam efetivar no âmbito da escolarização a fé, a

esperança e o pensar crítico como instrumentos para a inserção social dos sujeitos jovens e adultos que tiveram ao longo de suas vidas os seus direitos sociais negados.

A negação destes direitos resultou na ausência de escolarização para as pessoas pertencentes a contextos empobrecidos economicamente, por conseguinte em virtude de estarem afastadas da escola não puderam usufruir das oportunidades que a escolaridade propicia, agravando ainda mais as desigualdades econômicas que ainda permanecem em suas trajetórias pessoais e profissionais. Para a superação deste quadro de exclusão social é necessário que a educação escolar cumpra o seu papel no tocante ao combate a essas desigualdades. Contudo, para que isto aconteça é fundamental que os professores, mediadores de uma prática pedagógica emancipadora e uma elaboração curricular crítica, tenham autonomia para romperem com os valores estereotipados que incluem a supervalorização e legitimação dos saberes de determinados grupos sociais em detrimento da invisibilidade dos saberes dos grupos econômica e politicamente desfavorecidos. Desta maneira, por meio desta autonomia docente é possível se estabelecer relações sociais livres de dominação, injustiça e opressão, tratando com humildade a relação entre os saberes escolarizados e não escolarizados de todos os sujeitos e combatendo verdades acabadas (FREIRE, 1996), as quais no decorrer dos processos de escolarização não igualitários contribuíram para que as pessoas economicamente desfavorecidas permanecessem à margem dos direitos sociais básicos, sobretudo o da educação escolar.

Contrariamente ao cenário de exclusão social que ainda persiste na EJA a perspectiva dialógica sugere uma conscientização que se ocupa essencialmente de combater tudo que desconsidera a historicidade dos sujeitos como fazedores de sua trajetória. Isto implica na construção de uma relação horizontal, solidária e democrática entre professores e educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de que sejam discutidas as insatisfações dos sujeitos, as dificuldades econômicas e culturais, ou seja, os elementos que produzem e reproduzem a opressão e a desigualdade social.

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 1996, p. 10).

Desta maneira, os sujeitos históricos se reconhecem em meio às injustiças e desigualdades sociais e adotam o movimento social como um lugar comum de escolhas, reivindicações, de compartilhamento de um mesmo sonho, onde o interesse comum é força

que os levam a juntar-se na construção de uma sociedade justa e igualitária, na qual o resgate dos direitos que lhes foram negados supõe a humanização que liberta e que ocorre por meio da desalienação. Entende-se desalienação como processo por meio do qual o sujeito toma consciência de sua condição existencial, compreendendo a opressão a que esteve submetido durante sua trajetória histórica. Para tal, é necessária uma educação problematizadora alicerçada no diálogo crítico que possibilita a percepção da realidade opressora e a visão de mundo sobre as relações homens-mundo e homens-homens (FREIRE, 2003).

Na escola do campo, em especial àquela inserida no MST, o papel do professor é fundamentalmente desafiador no tocante a promoção de uma educação libertadora, que coloque no centro de suas ações o sujeito e a sua historicidade. O professor é o mediador de uma prática progressista que ultrapassa os muros da escola e favorece a formação escolar crítica, que supõe a coragem para questionar, atuar e reconhecer a emancipação dos sujeitos como sendo um dos desafios da EJA.

Na perspectiva dialógica o professor caminha numa vertente emancipadora a qual exige ultrapassar a curiosidade ingênua e a reconstrução de uma curiosidade epistemológica, a qual segundo Freire (1996) se processa mediante a superação das concepções oriundas do senso comum, as quais se tornam críticas e possibilitam igualmente a consolidação de uma EJA que emancipa e confere autonomia aos educandos jovens e adultos. Assim, as verdades sacralizadas nos currículos das escolas são superadas conjuntamente com os preconceitos e as discriminações que concorrem ainda mais para as exclusões sociais no âmbito da formação escolar dos contextos socialmente desfavorecidos.

Ao educando por meio do diálogo é possibilitado assumir-se como ser histórico e social, que pensa e que pode transformar a sua trajetória pessoal de negações, criando espaços de equidade e valorização humana, nos quais os sujeitos educandos percebem criticamente as razões que estimulam as desigualdades sociais nas quais se encontram e são capazes de se posicionarem tomando decisões, fazendo escolhas e intervenções. Dessa forma, juntos, educandos e professores constroem a partir da relação dialógica um clima de respeito mútuo, de justiça, fazendo da sala de aula um lugar desafiador para todos os envolvidos, no qual, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 38).

Na busca por uma prática emancipadora os professores assentados procuram vincular as suas vivências como militantes de um movimento social, permitindo que os sujeitos conheçam os condicionamentos sociais e culturais que permeiam os cenários de lutas coletivas e possam realizar as transformações possíveis. Tanto na escola quanto no MST, a comunicação dialógica implica em reconhecer o outro e o seu direito de silenciar, discordar,

de se opor e debater através de argumentos que não se constituem como isolados, mas que representam o desejo coletivo, ou seja, esta comunicação dialógica implica no respeito aos sujeitos nela engajados.

A possibilidade de pensar o currículo da EJA a partir da inserção da escola no MST possibilita compreender a educação das pessoas jovens e adultas também sob o prisma dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que requer uma visão de educação que liberta e concebe a vida humana para além das injustiças e desigualdades sociais. Trata-se na verdade de um repensar acerca do que é possível em um cenário de lutas coletivas, no qual as contradições reforçam a ideia de que a transformação da realidade contextual vivida é uma condição essencial para que sejam superadas a dominação e a ação do dominador (Freire & Nogueira, 2002).

Ao ressaltar a pertinência dos princípios freirianos quando se aborda as relações dialógicas no MST, em nossas reflexões os vinculamos à busca por reconstruir ou reinventar um currículo fundado nos saberes e nas vivências dos sujeitos pertencentes ao movimento social do campo, significa dar a esses sujeitos espaço de vez e voz, bem como reconhecer as suas reivindicações, as quais se fundamentam no reinventar da vida de quem por muito tempo esteve silenciado nas propostas curriculares lineares e deterministas. Nesta ótica, vale ressaltar que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria (ARROYO, 2000, p. 14).

Em uma proposição que se coaduna com esse autor, na defesa que o saber dos povos do campo precisa ocupar lugar relevante nas propostas educativas, por certo, a pedagogia que Freire propõe encontra nos movimentos sociais o lugar propício em se tratando de proposta que contemple os grupos desfavorecidos social e culturalmente. A esse respeito, Paludo (2001, p. 91), afirma: "É nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares". Esta proposta aprofunda-se no campo popular contemplando os grupos sociais e tendo ponto de partida o que é vivido para propor transformações necessárias.

Ao mesmo tempo em que se pensa em transformação faz-se oportuno compreender a relevância das relações dialógicas que se buscam estabelecer entre a EJA e o movimento social do campo. Conforme Leite (1999), nos movimentos sociais as práticas educativas se constituem como propositivas e contemplam as dimensões de luta pela cidadania por meio de questões educacionais atravessadas por um quadro político-democrático, em que se manifestam as lutas pelas transformações sociais a partir da educação escolar, que precisa garantir espaços de voz e vez para todas as pessoas jovens e adultas.



A dialogicidade freiriana propicia uma ponte entre os saberes da prática pedagógica da EJA e o MST, reafirmando a relação educativa que existe entre os professores, educandos e comunidade. Esta relação resultante do encontro dos sujeitos se configura como problematizadora da realidade em que estes estão inseridos situando-os a partir do diálogo em torno de uma autonomia que lhes permitam manifestar o que esperam da escola e quais conteúdos desejam abordar. Enfim, esta relação dialógica permite que o pensamento freiriano de educação como prática de liberdade se materialize na sala de aula da EJA:

[...] a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 83)

Portanto, as reflexões apresentadas no grupo colaborador apontam para a riqueza existente na relação dialógica construída entre a sala de aula da EJA e o movimento social aos quais os sujeitos educandos e educadores pertencem. Os debates sobre estes referenciais possibilitaram a ponte estabelecida nestes espaços humanos, na qual os sujeitos partilham suas realidades dentro da escola relacionando-as a efetivação do currículo alicerçado nas práticas dos professores assentados.

### **3.3 A amorosidade freiriana na prática dos professores assentados: compromisso ético-político com a EJA e o MST**

Ao abordar a amorosidade freiriana como um compromisso ético na prática dos professores assentados é oportuno ressaltar que “[...] uma das tarefas da pedagogia crítica libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000b, p. 43). Neste princípio, o sonho ético-político que respalda EJA da escola do assentamento se nutre dos laços de pertencimento e de amizade existentes entre os professores assentados e os sujeitos jovens e adultos da comunidade. Como consequência destes fatores, supõe-se que as práticas dos professores estão sintonizadas com este o compromisso ético e político, no qual os sentimentos de respeito mútuo e solidariedade se configuram como componentes da amorosidade existente nas relações interpessoais da EJA e do MST.

Ao pensar o MST como um lugar em que se luta contra a realidade socialmente injusta, contra a negação de direitos que desumanizam os sujeitos, é importante enfatizar que a amorosidade freiriana representa o elo entre a prática pedagógica e as necessidades individuais e coletivas das pessoas jovens e adultas. Este elo também respalda os professores na busca por relacionar em suas práticas os aspectos éticos e políticos do fazer pedagógico na EJA e pensar uma nova lógica na elaboração curricular que contemple os princípios do MST e as proposições educativas da Secretaria Municipal de Educação.

Com base na criticidade freiriana, nesta pesquisa colaborativa realizada junto aos professores da EJA na escola do assentamento, as discussões empreendidas nos encontros reflexivos propiciaram também o entendimento de como os professores ao desenvolverem um fazer pedagógico ligado ao MST ~~e como~~ assumem a não neutralidade da educação escolar e o caráter essencialmente político de suas práticas. Para isso, estes professores precisam levar em conta a vida e a trajetória dos sujeitos jovens e adultos recusando qualquer perspectiva autoritária no contexto da formação escolar desses sujeitos.

De acordo com Becker (1998), ao pensar a educação em seu aspecto político, Freire anunciou-a como um fazer político que ultrapassa a sala de aula e se ocupa dos problemas vividos pelos sujeitos, principalmente dos problemas resultantes das diferentes maneiras de opressões. A amorosidade possibilita que no processo educativo a subjetividade, os sonhos e a esperança que busquemos em uma proposição curricular ocupem lugar significativo no currículo e na prática dos professores dos jovens e adultos.

Ao articular em suas práticas a subjetividade dos sujeitos educandos os professores fortalecem os laços de amizade e estimulam a capacidade dos sujeitos jovens e adultos

compararem, julgarem e recriarem novas possibilidades para suas vidas embasados nos sentimentos de amorosidade e afetividade que construíram ao longo de suas trajetórias pessoais na comunidade a que pertencem. No dizer freiriano, isto significa docência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 36).

A realidade que os professores assentados vivenciam no movimento social requer que estes assumam com sensibilidade um compromisso humano, que se alimenta de uma postura ética e igualmente amorosa que consiste em conduzir os sujeitos à autonomia. No MST, as decisões, escolhas e a busca por dignidade no campo acontecem no âmbito coletivo, sendo que apesar de a autonomia ser uma condição humana essencial, em virtude de estar ligada a dignidade, é preciso reconhecer que o sujeito autônomo não se constrói espontaneamente. Essa autonomia tão debatida ganha em Paulo Freire um significado político-pedagógico ao se articular com a concepção de emancipação e libertação das exclusões sociais em que os sujeitos vivem, “[...] a libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p.32).

A meu ver, na EJA, bem como no MST, essa libertação se processará por meio de princípios éticos que se fundamentem no amor ao outro e no respeito aos seus sonhos para que os sujeitos sejam capazes de realizar em suas vidas as transformações necessárias sem que abram mão de sua identidade. No contexto de desigualdades do MST, a luta por autonomia implica em optar, decidir e lutar contra tudo o que desumaniza, aliena e oprime. Por isso, o compromisso ético, que se diz afetivo envolve o engajamento coletivo nas lutas que são de todos e de cada um. Isto exige amor ao outro e respeito á presença histórica deste outro no mundo e ao se reportar ao sujeito e a sua presença histórica Freire ressalta:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 60).

O engajamento dos professores no espaço coletivo oportuniza também a construção e reconstrução de espaços sociais mais justos em que os obstáculos podem ser ultrapassados por meio de uma prática estética e ética, que se nutre da experiência afetiva vivida com o outro. Desta forma, a experiência afetiva, concorre para pensar certo, o qual segundo Freire (1996, p. 36) “[...] não há pensar certo à margem de princípios éticos”.

Na discussão da ética e da amorosidade é importante ressaltar que a dimensão afetiva da prática pedagógica aponta para a necessidade de valorização dos saberes dos professores e

dos educandos, como já enfatizado anteriormente. O respeito aos saberes requer resgatar as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos jovens e adultos e discutir com eles a formação escolar sob o prisma das demandas individuais e coletivas existentes na EJA. Ao discorrer a respeito da ética que embasa a valorização das experiências dos educandos, Freire (1999, p. 33-34) afirma:

É valorizar e qualificar a experiência dos educandos e aproveitar para discutir os problemas sociais e ecológicos, a realidade concreta a que se deva associar a disciplina, estudar as implicações sociais nefastas do descaso dos mandantes, a ética de classe embutida nesse descaso.

Deste modo, a amorosidade, que se enraíza no compromisso ético com os educandos jovens e adultos, proporciona a confiança nas relações construídas dentro e fora da sala de aula, pois professores e educandos encontram a partir do respeito aos saberes do outro o lugar comum para reflexões, discussões e enfrentamentos quando se trata de desafiar a realidade controversa em que estão inseridos e elaborarem propostas organizativas para a modalidade que atende a pessoas jovens e adultas.

Portanto, a amorosidade enquanto compromisso ético presente na prática dos professores assentados ressignifica um caminho para uma prática pedagógica que se alinhe com as subjetividades dos sujeitos jovens e adultos e possa referendar a elaboração curricular para a escola EMFL. Para isso, torna-se necessária a análise dos objetivos desta prática e dos interesses e escolhas que a movem, ou seja, implica em assumir uma posição política e ética frente à realidade educacional que as pessoas jovens e adultas vivenciam. A meu ver, uma prática comprometida com a vida das pessoas requer do professor o compromisso em reorganizar as suas atividades com vistas ao atendimento das necessidades concretas dos educandos, trabalhando a favor de uma educação humanizadora.

#### 4 DA PARTILHA DOS SABERES E DAS VIVÊNCIAS Á RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO

*Eu vejo Deus*

*Eu vejo Deus,  
No horizonte que se finda,  
Eu vejo Deus,  
No céu, na amplidão dos ares,  
Eu vejo Deus, na Terra e no Sol que a  
ilumina,  
Eu vejo Deus,  
Nas ondas mansas que acalentam os  
mares.  
Eu vejo Deus,  
No olhar e no sorriso de uma criança,  
No idoso, no jovem e nas boas  
criaturas,  
Eu vejo Deus, na paz, no amor e na  
esperança,  
Eu vejo Deus nas colinas, nas fontes e  
nas alturas,  
Eu vejo Deus nas horas incertas e na  
certeza,  
Eu vejo Deus, nas águas, nos  
pássaros e na flor,  
Eu vejo Deus, em tudo que é beleza,  
Eu vejo Deus em toda natureza,  
Eu vejo Deus, em tudo que expressa  
amor.*

*(Autora: Maria das Graças Pereira Cruz- poetisa, professora e minha mãe – Do livro Oceano da Vida.)*

Ao ponderar sobre a sistematização dos achados ou descobertas coletivas deste estudo colaborativo, que tem como objeto o currículo da EJA da escola EMFL em sua relação com os saberes e as vivências dos professores assentados, é possível analisar e compreender a constituição deste currículo a partir das influências e interferências dos saberes e das vivências dos professores formados com os princípios de do MST em sua relação com o Sistema Público de Ensino.

Para esta sistematização parto de três questões centrais nos achados referidos. A primeira questão aborda a existência de duas lógicas que orientam o currículo e a prática dos professores da EJA na escola lócus da pesquisa. Estas lógicas têm origens diferentes, uma advinda do MST que se traduz nas falas dos professores participantes desta pesquisa, e que é fortemente marcada pela dimensão política do Movimento e outra oriunda do Sistema Público Municipal de Ensino, registrada nos referenciais curriculares adotados pela escola, PPP e Proposta Curricular da EJA.

Embora representem sistemas políticos diferenciados, com embasamentos ideológicos que representam suas propostas para a organização social, não necessariamente a coexistência de ambas geram um confronto, no qual não se elimina a possibilidade de interação. Pode-se pensar na possibilidade de um cenário propício para o delineamento de outra perspectiva de EJA na rede escolar pública, onde a dimensão política do Movimento enriquece a dimensão didático-pedagógica contribuindo para a elaboração e organização do currículo e de práticas que possam atender as especificidades desta modalidade como também valorizar a identidade dos sujeitos jovens e adultos pertencentes ao MST.

A segunda questão central diz respeito à constatação de uma articulação entre os saberes dos professores assentados e a organização curricular. Essa articulação que se processa através de suas práticas, sintoniza-se com os interesses comuns dos educandos jovens e adultos e fortalece as relações estabelecidas entre os saberes e as vivências docentes e os referenciais curriculares que orientam a EJA. Pode-se inferir que como consequência desta articulação os professores mobilizam os saberes oriundos da militância no movimento social do campo.

A terceira questão considera as intenções e os avanços no âmbito do currículo a partir das práticas pedagógicas da EJA da escola do assentamento em um movimento reflexivo e dialógico instaurado nesta investigação colaborativa, que permite que os professores participantes da pesquisa repensem a importância dos seus saberes e expressem como conseguem priorizar esses saberes, apesar das divergências de ideias e contrariamente ao que

foi prescrito nos referenciais curriculares adotados, que não consideram as especificidades desta modalidade de ensino.

A construção destas questões se fundamenta nas recorrências observadas nas falas do grupo colaborador na abordagem dos eixos de diálogos EJA, Currículo e Saberes e vivências dos professores, trabalhados nas sessões reflexivas e nos aportes teórico-metodológicos que respaldam a pesquisa.

Para a sistematização pretendida foram construídos eixos que se articulam a cada uma das questões e que foram organizados fundados na seguinte estrutura; o primeiro eixo aborda a lógica curricular dominante e os saberes dos professores assentados; o segundo, as articulações e relações possíveis entre os saberes dos professores e currículo da EJA; e o terceiro elenca os avanços e as intenções identificadas na ressignificação curricular da EJA. Com este delineamento, o percurso investigativo e dialógico trilhado ofereceu-me um vasto campo reflexivo a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de sua organização curricular e dos saberes que permeiam a construção das propostas educativas voltadas para esta modalidade de ensino, em uma escola de assentamento do MST.

Neste processo permanente reflexivo, o entendimento acerca da trajetória histórica da EJA, marcada fortemente por exclusões sociais, foi fundamental para a compreensão das visões lineares e fragmentadas que perduram na organização curricular e que impõe modelos prescritivos fundamentados nos conteúdos escolares em detrimento das subjetividades das pessoas jovens e adultas.

No cerne desta discussão emergem os saberes dos professores que se constituem como instâncias de resistência e enfrentamento as visões curriculares acríicas, que ainda permanecem nos documentos orientadores das escolas, e que respaldam os interesses das classes dominantes no tocante ao entendimento da escola como um lugar para reproduzirem as suas ideologias desumanas e arbitrarias, as quais agem negam as funções humanizadora e emancipadora da educação escolar crítica e democrática. Em contraposição a este pensamento reducionista, durante este estudo crítico e colaborativo da investigação apresentada, a história da EJA perpassou a história de vida dos professores assentados da escola, lócus investigativos, dos saberes que são possuidores e das vivências partilhadas coletivamente na escola do assentamento.

A história da EJA assumiu diferentes concepções desde a regulamentação do Ensino Supletivo, pela Lei Federal 5692/71, que se responsabilizava pela escolarização de jovens e adultos que não haviam concluído a regularmente, até as modificações ocorridas a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96– LDB, que substitui o ensino supletivo pela modalidade

EJA. No entanto, mesmo diante das diferentes visões e concepções que tenham sido adotadas em diferentes contextos a EJA precisa ser pensada baseada no caráter democrático do direito que considere a realidade social e econômica das pessoas jovens e adultas, os contextos nos quais estas pessoas vivem e trabalham.

A relação crítica e democrática estabelecida durante todo este percurso se fundamentou no direito a voz e no compromisso pactuado com o grupo colaborador, como já apontado, formado por meus colegas professores e companheiros na luta a favor dos direitos coletivos e da legitimação da identidade campesina na comunidade assentada a que pertencemos. Esta relação permitiu que ao final deste processo reflexivo e dialógico ousasse em falar em achados ou descobertas coletivas em torno dos saberes e das vivências desses professores no âmbito do currículo e da prática pedagógica na EJA. Esses achados ou descobertas, que não pretendem se constituir como verdades acabadas, representam parte das interpretações elaboradas a partir das discussões empreendidas nas sessões reflexivas realizadas no/com o grupo de pesquisa e são fundamentais na compreensão do currículo e da prática pedagógica na EJA da escola do assentamento.

Ao considerar a existência de duas lógicas que orientam o currículo a partir da prática pedagógica da EJA, por um lado, parto da premissa da lógica institucionalizada pela escola e que se faz presente nos referenciais curriculares encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, representando os interesses do Estado. Por outro lado, contrariando a lógica educacional advinda do Estado, emerge outra originária do movimento social com uma dinâmica e proposta diferentes e que se fundamenta nos ideais freirianos de uma educação emancipadora e transformadora (FREIRE, 1979, 1980, 1992, 1996, 2003 & 2007). Estes princípios que possibilitam a leitura de mundo articulada à tematização, a problematização e a conectividade, embasam o ideário educacional no MST, que se reafirma nos princípios pedagógicos e políticos inscritos nas Matrizes Pedagógicas instituídas pelo movimento enquanto instrumento norteador da formação político-pedagógica dos sujeitos assentados.

As matrizes pedagógicas, instrumentos da análise documental realizada, estão presentes nas falas dos professores quando se trata das visões que estes elaboram sobre uma prática emancipadora para a EJA da escola. No entanto, essas matrizes sequer foram mencionadas nos modelos referenciais curriculares encaminhados a escola pela Secretaria Municipal de Educação, embora deveriam estar presentes por serem propostas de uma instituição pública em uma escola de assentamento.

Mas, embora não estejam presentes nos documentos legais e orientações curriculares da escola, os princípios formativos do movimento social estão arraigados nas escolhas e



expressões dos professores em suas ações educativas cotidianas. Na existência das duas lógicas coabitando em um mesmo espaço educacional, faz-se oportuno falar em distanciamentos e descompassos na prática educativa dos professores e na consequente organização curricular da EJA. Esses distanciamentos resultantes do encontro e confronto dessas visões distintas, podem se converter em entraves na construção de uma perspectiva curricular crítica que possa atender as demandas pessoais e profissionais das pessoas jovens e adultas do campo.

As concepções que amparam a lógica institucionalizada pela escola estão enraizadas numa perspectiva de educação compensatória que pensa esta modalidade de ensino em uma vertente de reposição do tempo escolar perdido, olhando apenas para o não acesso a escola sem considerar as especificidades e a identidade dos sujeitos jovens e adultos. Nesta visão desaparecem as histórias de vida permeadas por negações de direitos sociais que afetam diretamente estes sujeitos em suas necessidades pessoais e profissionais.

Em conformidade com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) é necessário superar as perspectivas compensatórias que demarcam que a idade adequada para aprender seja a infância e a adolescência e de que a função da EJA seja a reposição da escolaridade perdida na “idade adequada”. No entanto, contrariando esta lógica, muitos professores buscam esta superação, incorporando as suas práticas uma reflexão acerca de novas possibilidades curriculares. Essas possibilidades garantem os direitos sociais dos homens e das mulheres do campo, reconhecem os perfis socioeconômicos e culturais dos sujeitos, as suas necessidades reais e se contrapõem as propostas curriculares e as práticas a inadequadas a que esses sujeitos são submetidos quando da vivência de suas trajetórias escolares.

Historicamente a tendência predominante nas propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo sob a ótica cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que impede o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente construídos e os conteúdos escolares. Esta tendência que se ampara na perspectiva cartesiana influenciou os processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento sendo que a separação entre sujeito e objeto permaneceu como forte característica do desenvolvimento científico (OLIVEIRA, 2007; MORIN E LE MOIGNE, 2000).

Portanto, apesar das dificuldades ocasionadas por uma estrutura curricular tradicional e acrítica os professores assentados sonham com uma construção mais ampla, a de um projeto educativo gestado por eles mesmos e amparados nos princípios educativos do MST. Esta postura se ampara na formação política identitária do MST, nos saberes e nas vivências

advindos desta formação que os capacitam para superarem as contradições e promoverem as transformações necessárias para a consolidação de uma EJA que considere o contexto socioeconômico em que vivem as pessoas jovens e adultas da comunidade.

#### **4.1 A lógica curricular dominante na EJA e os saberes dos professores assentados: diálogos e superações.**

Este primeiro eixo de sistematização diz respeito à existência de duas lógicas distintas que orientam o currículo e a prática dos professores na EJA da escola do assentamento. Ambas de matrizes diferenciadas, uma do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e outra do Sistema Público de Ensino, se confrontam quanto aos princípios político-pedagógicos que as regem. Ao pensar a organização curricular, os professores denunciam os entraves que se constituem como desafios em suas práticas na EJA e apontam caminhos para a superação da lógica curricular dominante a partir das interlocuções teóricas que respaldam as reflexões e os diálogos nesta investigação colaborativa.

Como já foi apontado, a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos tem assumido ao longo da educação escolar diferentes perspectivas conceituais, as quais em sua maioria geram contradições que interferem em diversos aspectos desde o entendimento da função desta modalidade, aos processos formativos, a elaboração das propostas educativas que orientem as práticas dos professores e elaboração curricular na EJA. Ao historicizar a trajetória dessa modalidade no Brasil, Paiva (2005, p. 27) afirma que:

Historicamente, a educação de jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas. Da visão ainda muito corrente de que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar a concepção de direito à educação para todos da presente década, e do aprender por toda a vida, as enunciações variavam, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

As diversas concepções que ainda permeiam esta modalidade de ensino conferem indefinição em muitos aspectos do currículo interferindo na construção das propostas curriculares e fazendo com que estas não sejam capazes de incorporar as experiências dos sujeitos a que se destinam deixando de lado as especificidades do processo educativo que incluem necessariamente a identidade desses sujeitos que estão sendo formados na escola.

Estas propostas assumem o caráter formalista, o qual distancia os saberes escolares da vida dos educandos e que segundo Oliveira (2007, p. 7):

Existe, ainda, uma predominância da abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.

Desta maneira, predominam abordagens que impossibilitam articulações entre os saberes dos professores e educandos e entre suas experienciais anteriores e o processo de formação escolar. Para que este caráter formalista seja superado faz-se necessário construir coletivamente proposições curriculares que sejam capazes de dialogar com os saberes, as vivências, crenças e percepções dos educandos, estimando-os como campos relevantes para a organização curricular e prática pedagógica. O caráter formalista nas propostas curriculares contribui para a fragmentação e desvalorização dos saberes e vivências advindos dos contextos sociais onde os educandos jovens e adultos vivem e constroem as suas trajetórias pessoais e profissionais.

Como apontado pelo grupo colaborador, nos aspectos relacionados aos processos formativos na EJA, as divergências ou contradições conceituais interferem na construção de espaços nos quais os educandos tenham as suas necessidades pessoais e profissionais atendidas em virtude de esses processos ainda apresentarem estruturas organizacionais e curriculares semelhantes às da escolarização regular. Esta postura desconsidera especificidades do público adulto que em sua maioria necessita de uma formação escolar que atenda as singularidades de suas trajetórias de vida, em especial dos aspectos profissionais e das situações reais dentro e fora da escola. A esse respeito Rodrigues (2010, p. 53) afirma:

Os processos formativos na educação de jovens e adultos têm se revelado como um transplante da concepção, da estrutura e do funcionamento do ensino regular. Ainda estão pouco consolidados na gestão educacional processos formativos em que a construção de diálogos e de práticas potencialize as experiências de jovens e adultos de modo a se estabelecer uma relação educacional em favor daqueles que tiveram seus direitos historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

Nesta conformidade, outro aspecto decorrente da escolarização regular que ainda prevalece na estrutura e funcionamento da EJA é a desconsideração do tempo curricular que envolve a educação das pessoas jovens e adultas. Nesse sentido, é importante ressaltar:

Na dimensão escolar, o tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos. (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E DULTOS, 2006, p. 33).

Ao compreender o tempo como um aspecto da cultura da escola, é pertinente discorrer a respeito de como esse tempo regula e disciplina educandos e professores de diferentes maneiras e conforme a instituição escolar e o sistema educacional. Na escola do assentamento o tempo escolar que compreende o calendário escolar, não considera a especificidade do campo, pois não há ainda um calendário agrícola, que leve em conta a dinâmica da vida numa área rural em que as atividades produtivas de sementeira e plantação ocupam lugar relevante no dia-a-dia de trabalho das pessoas jovens e adultas. Ou seja, o funcionamento da EJA, os dias letivos, as horas/aula, os bimestres, enfim a organização do tempo escolar independe do tempo que o educando dispõe para os afazeres profissionais e escolares. A meu ver, este aspecto pode ser entendido como um espaço autoritário, o qual ainda prevalece e necessita ser repensado dentro de um projeto curricular e educativo voltado para a EJA de nossa escola.

Repensar estas questões é uma responsabilização da dimensão política da prática educativa dos professores, pois significa redimensionar a democratização do saber que os educandos veem buscar na escola, bem como dar um sentido maior ao conhecimento que precisa ser disponibilizado para aqueles que tiveram este direito negado no decurso de suas vidas. Ao fundamentar esta proposição (ARROYO, 2001), ressalta que pensar as práticas geradas na escola implica estar atento as relações sociais construídas no tempo escolar:

Democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação (ARROYO, 2001, p. 144).

Ao discorrer a respeito das implicações causadas pelas diferentes concepções que ainda orientam o currículo e as práticas pedagógicas da EJA, e que podem ser também aspectos resultantes das duas lógicas distintas que coabitam na EJA de nossa escola e já foram apontadas anteriormente, é importante reportar-se a influência das elites dominantes e de suas ideologias que embasam as abordagens formalistas de currículo.

Conforme Apple, (2006), a tendência dominante que embasa o caráter formalista do currículo se inspira no pensamento cartesiano, fortaleceu-se com o positivismo a partir do

século XIX e tem disseminado os interesses dos mecanismos de dominação social, política e educacional das elites sociais que preconizam o cientificismo exacerbado quando se trata da elaboração dos referenciais curriculares que orientam a formação escolar. O entendimento da dinâmica destas correntes ajuda a compreender o porquê de, apesar dos estudos, das discussões e das críticas, a organização curricular pensada e prescrita para a EJA ignora os saberes, as vivências e os diversos modos dos professores e dos sujeitos jovens e adultos estarem e viverem no mundo.

No tocante as contradições existentes no currículo e em suas práticas os professores concordam acerca das necessidades de mudanças na organização curricular, e demonstram compreender que estas precisam ir além da perspectiva formalista e contemplarem os desejos, os direitos individuais e coletivos das pessoas jovens e adultas do MST. As mudanças necessárias supõem à legitimação da identidade da EJA nos referenciais curriculares que não relegue a função da escola enquanto lugar do conhecimento sistematizado e da formação humana emancipadora.

A relevância do conhecimento sistematizado para aqueles que estiveram à margem da escolarização consiste também em estar sintonizado com uma formação humana no seu sentido mais amplo. Esta formação deve possibilitar o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade e articular-se a uma formação profissional que permita aos sujeitos educandos compreender o mundo e compreender-se no mundo, atuando em busca de melhorias das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade mais justa.

Os distanciamentos relacionados à realidade contextual de suas práticas curriculares sinalizam que estes distanciamentos ocorrem também no que diz respeito ao ideário pedagógico dos professores, que tem como embasamento ideário político-pedagógico do MST, comprometendo o que o Movimento cobra das escolas inseridas nas áreas de assentamento:

O MST espera de suas escolas uma intencionalidade pedagógica específica nessa dimensão; que ajudem no enraizamento dos educandos em diferentes coletividades; que proporcionem práticas onde o objetivo seja desenvolver a consciência organizativa dos educandos e também dos educadores. Para isso, em vez de apenas inventar artifícios didáticos, é preciso fazer da própria escola uma coletividade onde os tipos de relações sociais e as diversas situações problemas sejam um convite permanente à organização e à ação coletiva (CALDART, in BRASIL, 2006, p. 251).

Na expectativa do Movimento por uma ação pedagógica vinculada a intencionalidade política, mediante a relevância histórica e cultural da escola para a comunidade é justo que esta escola seja um lugar onde a luta por uma prática pedagógica crítica e emancipadora se constitua como um ideário coletivo. Desta forma, será respeitada a trajetória histórica dos sujeitos jovens e adultos. Neste sentido, a prática dos professores precisa sintonizar-se com os anseios das coletividades humanas.

Essa mesma autora ressalta a concepção de escola no MST.

Sujeitos não se formam só na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. A Pedagogia do Movimento não cabe na escola, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto, que historicamente, o MST vem lutando tenazmente para que todos os sem-terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana (CALDART in BRASIL, 2006, p. 247).

Na discussão a respeito dos distanciamentos entre os referenciais curriculares adotados pela escola do assentamento e a realidade contextual da prática na EJA inserida nos movimentos sociais, os professores se reportaram a ausência das matrizes pedagógicas do MST nesses referenciais.

Olhe, infelizmente não são dadas a nós, professores assentados a oportunidade de estudar os referenciais do movimento. A gente fica muito distante das discussões do MST em virtude de precisarmos atender as diretrizes educacionais da escola municipal (Professora MV).

Eu li muito pouco sobre essas matrizes. [...] Eu acho que não nos dão oportunidade de discutir isso nas formações. Aliás, não existe um curso de formação para professores assentados. Gostaria muito que a gente sentasse depois para estudar sobre isto (PROFESSORA SF).

Em suas falas as professoras MV e SF denunciam a ausência de espaços formativos plurais onde os coletivos específicos discutam as suas diversidades. Esta ausência pode ser resultante do distanciamento que existe entre o Sistema Público Municipal de Ensino e o MST. Como já foi apontada, também há um distanciamento acerca da produção literária do MST, que não está disponível nas escolas do município, principalmente na escola do assentamento, lugar onde esta produção é necessária. A meu ver, este aspecto dificulta o aprofundamento teórico dos professores em torno desta produção, sendo que este aspecto não

se diferencia das demais escolas inseridas nas áreas de assentamentos rurais, nas quais ainda é tímida a presença do Movimento.

A relação do MST com a comunidade, associação dos assentados e escola, se dá por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Florânia (STR), quando da realização de eventos municipais, regionais e nacionais, em que o STR participa como Marcha das Margaridas, Grito da Terra e os demais organizados pela Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Rio Grande do Norte (FETARN). Alguns professores assentados que fazem parte da diretoria da associação participaram desses eventos, porém não foram estimulados pela SME a socializarem no âmbito do município as experiências advindas desses espaços políticos. Em virtude disto esta socialização permanece apenas no âmbito da escola do assentamento, entre os colegas e a comunidade escolar.

A presença do Movimento na comunidade se dá também através dos programas sociais desenvolvidos pelos órgãos governamentais, sejam a nível municipal, estadual ou federal. O desenvolvimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, durante os anos de 1999 e 2000, foi um momento em que houve um contato mais aproximado entre os professores, a escola e as discussões do MST. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA foi criado em 1988, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais, em particular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Este programa tem como principal proposta alfabetizar e elevar o grau de escolaridade de jovens e adultos de projetos de assentamento da reforma agrária.

A ausência de espaços formativos diferenciados nas escolas para que os coletivos plurais discutam questões de seus interesses, pode ser resultante da estrutura pensada para a formação de professores, pois por muito tempo esta formação se amparou no modelo da racionalidade técnica que se caracteriza fundamentalmente pela separação entre a teoria e a prática na formação profissional, definindo a existência de disciplinas científicas e disciplinas pedagógicas (PEREIRA, 1999). Conforme esse autor, nesse modelo, o professor assume um caráter meramente técnico que em geral, consiste em transmitir os conhecimentos teóricos.

O modelo da racionalidade técnica apresenta-se inadequado à realidade da prática docente emancipadora, pois a lógica desse modelo opõe-se, segundo Nóvoa (1995), a uma prática reflexiva. Nos debates desta pesquisa, notei que o pensamento técnico-racional ainda é encontrado no imaginário e na prática social de muitos professores da escola do assentamento. No entanto, é um pensamento muito questionado quando se coloca em pauta as subjetividades dos mesmos como agente social de um processo educativo escolar. Ao superarem o

paradigma racional-técnico, os professores inauguram um jeito de ser e de fazer enquanto professores assentados e consolidam em suas práticas a perspectiva da prática reflexiva.

Pensar a organização curricular de uma escola municipal inserida numa área de assentamento rural da Reforma Agrária requer o entendimento dos diferentes e antagônicos interesses políticos que permeiam o processo de formação escolar. De um lado o MST, numa perspectiva de reafirmar a sua luta em defesa dos direitos sociais; do outro o Sistema Municipal de Educação representando o Estado, com uma concepção institucionalizada de escola, que tende a homogeneizar as questões relacionadas ao currículo. Os espaços formativos podem ser lugares para a discussão dos interesses antagônicos existentes dentro das instituições escolares. Não existindo esses espaços os diálogos não se fortalecem, o que de certa forma pode atender o interesse de determinados grupos em detrimento dos coletivos específicos.

A não existência dos espaços formativos referidos na escola do assentamento significa também a negação da relevância da formação política que os professores assentados constroem em suas vivências no MST. Ou seja, quando o Sistema Público de Ensino não estimula, nem abre esses espaços os professores assentados não se sentem motivados para socializarem as suas vivências e os saberes advindos da participação política no Movimento. Na ausência de espaços e apoio por parte do Sistema Público de Ensino, cabe aos professores de forma isolada compreender que estando inseridos numa instituição escolar do Estado, precisam lidar com limitada autonomia, para construírem perspectivas críticas, nas quais a formação política construída a partir do movimento social a que pertencem, ocupa lugar relevante como referência curricular para pensar os aspectos políticos que permeiam o cotidiano da EJA da escola em que atuam.

No que diz respeito à formação política do MST, é importante ressaltar que esta estimula nos professores assentados uma postura crítica, capacitando-os a ultrapassar as contradições existentes em uma estrutura curricular tradicional prescrita, que pouco ou em quase nada respeitou as subjetividades das pessoas pertencentes a contextos desfavorecidos socialmente.

Ao abordarem o cotidiano escolar, os professores se reportaram a diferentes aspectos deste cotidiano, sendo que no tocante a realidade conflituosa de choque de interesses, e contradições na estrutura curricular, que afetam o dia-a-dia de suas práticas na EJA, os professores se mencionaram fatores diversos:



Uma das dificuldades que encontramos é os níveis diferentes, as diferentes faixas etárias. Adolescentes, adultos, todos juntos. Muitas vezes fica difícil estabelecer um diálogo entre eles, pois são mundos diferentes, desejos diferentes, entende? (PROFESSORA AI).

Uma das dificuldades que encontro é a dificuldade que os alunos têm de conciliar o cansaço do trabalho e as tarefas escolares. Muitos passam o dia trabalhando e quando chegam na escola estão abatidos, cansados, e as mulheres que muitas vezes levam seus filhos para a escola? É muito complicado isto (PROFESSORA MS).

São dois os maiores problemas: a evasão e a falta de incentivo para a EJA. A evasão é terrível. A gente se sente incompetente. É como se o aluno não tivesse achado importante nada do que ensinamos (PROFESSORA MV).

Apesar das falas dos professores denunciarem uma problemática que afeta a EJA de uma forma geral, seja no campo ou na cidade, na escola do assentamento as questões apresentadas como, diferentes níveis e faixas etárias, conciliação de trabalho e estudos, falta de incentivo e evasões se agravam, pois são resultantes de fatores específicos, peculiares às condições de vida dos educandos jovens e adultos assentados.

Conforme aponta a professora AI, os diferentes níveis e faixas etárias dificultam o estabelecimento de diálogos entre mundos diferentes, jovens e adultos. No entanto, esta realidade conflituosa pode ser um fator relevante numa prática problematizadora que compreenda a diversidade como um lugar para se fortalecer os interesses comuns e valorizar as relações democráticas de diálogo, solidariedade e cooperação mútua. Trata-se de considerar na matriz curricular os saberes escolarizados e não escolarizados dos educandos jovens e adultos, já que todos sabem muitas coisas, sendo, portanto, necessárias rupturas com valores estereotipados, como de superioridade, de donos de verdades e de saberes maiores e mais significativos. Esta articulação requer dos professores a compreensão do diálogo como ferramenta imprescindível em sua elaboração curricular e na prática cotidiana, com a qual se faz importante também, a construção de relações horizontais entre companheiros para que lutem juntos por interesses comuns e contra as injustiças sociais que lhes afetam nos contextos educativos em que buscam a escolaridade tardia.

Na EJA as dificuldades que os educandos enfrentam para conciliarem trabalho e estudos têm sido um dos fatores apontados pelos professores quando se fala no cotidiano de suas salas de aula. Na escola do assentamento, a maior parte dos educandos da EJA, homens e mulheres, trabalha na agricultura familiar, com horas exaustivas de trabalho braçal em seus lotes. Geralmente, à noite estão cansados e precisam ir à escola, enfrentando a desmotivação, o cansaço físico e o sono. Esses fatores interferem no desempenho escolar e contribuem para

a evasão tendo em vista, que esses sujeitos não podem dedicar-se aos estudos, pois são arrimos de famílias e vivem geralmente do que produzem e comercializam em seus lotes.

Nas posições dos professores MS e MV, a evasão e a falta de incentivo aparecem como fatores que interferem no cotidiano da sala de aula e ambos os fatores somados a questão do trabalho e dos estudos apresentada anteriormente, constituem um quadro desestimulador o qual precisa ser repensado tanto nos âmbitos pedagógico e político das discussões da EJA da escola. A respeito do quadro desestimulador referido, outros professores se posicionaram ressaltando as suas visões:

Penso que poderíamos fazer mais. Precisamos nos capacitar buscarmos meios e metodologias que tornem as aulas mais proveitosas, prazerosas e assim contribuirmos mais para o aprendizado dos nossos alunos. Ajudar para que eles se capacitem para a vida e para outras oportunidades na vida profissional (PROFESSOR JM).

Sozinhos nós não vamos mudar este quadro. Nós precisamos é de ajuda dos governantes, dos gestores, de todos que fazem a EJA. O problema que gente passa aqui não é culpa nossa não. Em todo o país se ouve falar dos problemas que a EJA enfrenta. Falta mesmo é tomada de decisões que envolvam a política de educação (PROFESSORA MS).

Há nas falas dos professores visões diferenciadas a respeito da problemática que a EJA da escola enfrenta que abarcam sentimentos e pensamentos opostos. No entanto, no posicionamento da professora MS, percebe-se a conscientização da responsabilidade do Estado no que concerne às dificuldades vivenciadas por esta modalidade de ensino. Os professores manifestam o desejo comum que seja superado às questões que envolvem a problemática da EJA de nossa escola, pois mesmo com visões diferenciadas estes professores demonstram a preocupação e o compromisso que tem com os educandos jovens e adultos da comunidade.

Portanto, com base nas falas dos professores e nas reflexões a que me propus, ousou pensar que o encontro e o confronto das duas lógicas que orientam o currículo da EJA na Escola Municipal Francisca Leonísia contribuíram para a construção de um movimento reflexivo e dialógico instaurado no grupo de professores da EJA, participantes desta pesquisa. Este movimento se constitui como o lugar de busca da superação das lacunas deixadas pelas perspectivas curriculares que, na tentativa de homogeneizar o currículo, não consideraram os saberes e as vivências desses professores quando de suas atuações na EJA inserida no MST.

#### **4.2 Os saberes dos professores: articulações e relações no currículo da EJA**

Para que se construísse uma visão acerca de como os professores, a despeito dos modelos preestabelecidos, buscam estabelecer relações entre os seus saberes e os referenciais curriculares adotados pela EJA da escola do assentamento, debatemos no grupo colaborador como se constituem nossas práticas pedagógicas a partir de nossas formações educativas.

Como já foi apontado, os termos saberes e vivências são compreendidos com base em Freire (2005), Josso (2010) e Charlot (2000). Nessas abordagens que se complementam para pensarmos nossas ações na EJA, na perspectiva freiriana os saberes pedagógicos se processam numa relação com um sujeito democrático, viabilizando a sua autonomia e dos sujeitos educandos. Esta visão relaciona-se com o contexto onde os professores assentados atuam e exercem sua função social como mediadores de uma prática igualmente democrática. Do ponto de vista de Charlot (2000), o saber ocorre na coletividade, por meio da experiência de cada sujeito e nas atividades a que todos estão submetidos em sua valorização e apropriação no coletivo, sendo que este saber se processa na relação que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros.

No grupo colaborador debatemos que os saberes são concebidos enquanto o conhecimento humano construído a partir das experiências coletivas dos sujeitos e que então devem se relacionar com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos e se convertem em habilidades e capacidades que propiciem relações sociais a serem estabelecidas no mundo e com os outros. Quanto à conceituação das vivências estas devem ser compreendidas enquanto uma instância da vida dos sujeitos que abarcam as subjetividades, os modos de ser e viver, as atitudes, constituindo-se como base para a construção do conhecimento. As vivências de cada sujeito quando articuladas ao conhecimento produzem saberes e as vivências coletivas construídas no MST se caracterizam como experiências particulares desses professores que também são agricultores e líderes na comunidade.

Desta forma, a distinção entre saberes e vivências não se constituem como contraditórias, pois se complementam na dimensão coletiva quando se trata dos aspectos sociais e subjetivos da prática pedagógica como base para a formulação curricular. Os saberes e as vivências dos professores assentados perpassam a realidade na qual esses professores estão inseridos, e se relacionam com os aspectos sociais, políticos e econômicos dos contextos em que vivem e atuam. Os saberes são produzidos a partir do conhecimento em suas vivências no cotidiano da luta na produção da terra e na ação educativa em sala de aula com os companheiros.

Entendo que a relação que os professores estabelecem com os saberes existentes em suas práticas é fundamental para que estes configurem a própria prática reconhecendo e

valorizando a identidade dos educandos. Para isso, faz-se necessário que os professores se reconheçam enquanto sujeitos sociais, sobretudo nas relações que estabelecem com as entidades organizativas e os movimentos sociais a que pertencem. Neste sentido, Vale (2002) ressalta a importância das entidades organizativas a que pertencem sindicatos e movimentos sociais, no processo de construção da identidade dos professores:

Embora em diferentes momentos conjunturais, a prática dos professores enquanto sujeitos sociais venham a declinar, em outros ela desponta, encorajando os professores a construir uma identidade coletiva, com a criação de entidades organizativas por meio das quais defendam seus interesses e expressem suas vontades (VALE, 2002, p. 154).

Nesta relação com as instituições e entidades, a vivência dos professores no MST se apresenta como um fator que os auxilia no processo de construção desta identidade coletiva, a qual possibilita que estes professores compreendam e superem as concepções arbitrárias às suas realidades contextuais.

As articulações e relações possíveis estão condicionadas a construção dessa identidade e requerem autonomia por parte dos professores, mesmo que se reconheçam com autonomia relativa, como já foi citado nos diálogos empreendidos nos encontros reflexivos. Nesta perspectiva de articularem e relacionarem seus saberes no currículo da EJA os professores enfatizam:

No período que a gente reformulou o PPP, lembro-me que tinha poucos aspectos da EJA. Sinceramente, se a gente for olhar agora vamos comprovar que os nossos saberes nem estão lá, ou se tiver alguma coisa é muito desarticulada. Agora isso pode ser diferente. A gente registra lá e faz valer o que for importante para a nossa EJA (PROFESSOR JF).

Antes eu nem entendia a importância de constar nos documentos a nossa identidade, os nossos valores e saberes, hoje, eu vejo que tudo o que não é registrado passa despercebido. Nós também não entendíamos por que tem tanta ausência da EJA no PPP, na proposta pedagógica. Existe a abertura para a gente fazer os nossos documentos próprios e nós não fazemos do jeito que deveria ser. A gente abre mão e daí a secretaria manda um feito, todo fora da nossa realidade. Se formos olhar agora o PPP buscando encontrar nossos saberes e dos nossos alunos, com certeza vai faltar muita coisa (PROFESSORA SF).

Os professores anunciam possibilidades, as quais passam necessariamente pela resignificação no pensamento dos professores a respeito da importância dos documentos que embasam a educação escolar. Essa resignificação que é essencialmente conceitual deve estar

imbricada no discurso freiriano que transcende a pedagógica e se situa no ato político, muito embora seja o instrumento motivador desta esfera. Nesta consonância Freire ressalta, “[...]a natureza do processo educativo sempre é diretiva, não importa se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora” (FREIRE et al., 1986, p. 76).

Desta premissa, a participação no grupo colaborador dos professores enquanto mediadores de um processo educativo no qual os sujeitos educandos tiveram seus direitos negados, nos fez perceber que não podem se omitir de suas responsabilidades no tocante a construção dos referenciais curriculares que norteiam as suas práticas educativas. Porém, estes precisam ter consciência da autonomia relativa que permeia as suas práticas, pois trabalham influenciados e delimitados pelas práticas institucionalizadas pela escola.

De acordo com Sacristan (1995), o ato de educar, a prática educativa, transcende as ações dos professores e extrapola o espaço físico da sala de aula. A esse respeito esse autor, afirma que os professores dependem de “coordenadas político-administrativas” do sistema de ensino e da escola. Na maioria das vezes essas coordenadas se constituem como autoritárias influenciando e comprometendo a autonomia dos educandos e professores.

A possibilidade de reformulação do PPP e da Proposta Pedagógica e curricular anunciada pelos professores pode ser um dos caminhos para as articulações necessárias entre estes documentos e a identidade dos educandos e educadores na/da EJA. Nesse processo, o caráter reflexivo e problematizador assumidos no diálogo acerca da realidade documental da EJA precisa vir acompanhado a uma ação transformadora (FREIRE, 1996). Esta ação pode ocorrer em espaços diversos, sendo que no debate da formação profissional os professores se remeteram a possibilidade de um currículo articulado à vida dos sujeitos e a inserção destes no mercado de trabalho.

A EJA que tivesse um ensino voltado para a vida de cada aluno, que atendesse as suas necessidades pessoais e profissionais e ajudasse a desses alunos nas dificuldades que encontram neste mundo todo modernizado, cheio de tecnologias (PROFESSORA AI).

Aquela que tivesse outro olhar sobre as suas vidas, os seus problemas as suas dificuldades do dia a dia. Que oferecesse condição aos jovens se inserirem no mercado de trabalho e aos adultos novas oportunidades de trabalho. Para isso, acho que precisava ter um currículo voltado para cada um e para todos (PROFESSORA MV).

Nas falas das professoras percebem-se dois aspectos muito importantes da escolarização na EJA, o primeiro trata da possibilidade da EJA ser um lugar onde os jovens e adultos possam escrever sobre as suas próprias vidas. Desta forma, reitera-se o pensamento de

que a EJA deve partir do conhecimento que os sujeitos trazem de suas trajetórias nas quais as experiências vividas não podem ser esquecidas pela escola, mas sim valorizadas. O segundo diz respeito à busca pela escolarização na EJA, que se respalda no desejo dos jovens e adultos em superarem a exclusão socioeconômica a partir da conquista de um trabalho melhor. Mol (2004) se posiciona a respeito destes aspectos observados:

[...] A educação popular [...] ganha corpo num debate que dessacraliza os saberes ditos acadêmicos, buscando ressignificá-los à luz dos saberes da vida cotidiana. Saberes de homens e mulheres que, à margem dos saberes formais, organizam e vivem a vida ensinando seus filhos e netos, enfrentando as adversidades, produzindo culturas e afirmando identidades carregadas de tradição e criação (MOOL, 2004, p. 6).

Como já foi apontado, um desafio para os professores é mobilizar em suas práticas saberes que articulem a necessidade de formação profissional à valorização da identidade dos sujeitos educandos do campo. Para isso, é necessário compreender a estreita relação entre escolarização e mercado de trabalho no qual a formação na EJA está também associada à conquista ou elevação de salários.

Neste estudo, ao pensar a formação profissional na EJA da escola do assentamento é importante reportar-se a noção de mundo do trabalho e mercado de trabalho. Para isto, é necessário ressaltar a influência do sistema capitalista, que fortaleceu a ideia de mercado de trabalho na formação e organização curricular das escolas.

Diferencialmente, a noção de mundo do trabalho está vinculada ao plano social abarcando o sentido da educação como um processo de formação integral do sujeito, no qual se considera a sua condição humana, as suas necessidades pessoais e profissionais e sua identidade. Enquanto que a noção de mercado de trabalho reduz o plano social e o sentido da educação, que passa a ser vista como um produto, um serviço de caráter mercadológico, cujo objetivo maior é preparar mão-de-obra para ser absorvida pelo mercado capitalista. Na discussão do currículo e das práticas pedagógicas da EJA, a compreensão destas diferenças por parte dos professores é relevante, principalmente quando se trata da consideração dos saberes na formação profissional que os professores entendem como ideal para os sujeitos educandos da comunidade.

Ao se abordar esta temática os professores se remetem ao fortalecimento da credibilidade da educação de jovens e adultos a partir da capacidade desta modalidade atender as demandas do mundo do trabalho. Para tal, reiteram que a formação profissional precisa considerar os saberes da comunidade na qual a escola se insere.

Nossos alunos têm muitos saberes. Os saberes populares, os religiosos, que envolvem rezas, curas de enfermidades. Os saberes da terra que proporciona saber onde plantar, o que plantar. Ah... eles são ricos de saberes populares (PROFESSORA JF).

Pode-se observar que a professora JF, aponta que o reconhecimento dos saberes dos educandos jovens e adultos possibilita articulações e relações entre a formação profissional e escolar desses e as suas trajetórias pessoais na consideração dos saberes que possuem e que precisam ser reconhecidos no âmbito da elaboração curricular. Mas, esta professora não menciona como articularia na formação escolar e profissional esses saberes que também estão relacionados ao mundo do trabalho desses sujeitos. Faz-se importante ressaltar que o assentamento é predominantemente agrícola e com tradição de produção para subsistência de todos que ali vivem. No entanto, em virtude das transformações sociais e econômicas ocorridas no mundo do trabalho de uma forma geral, é necessário que os sujeitos jovens e adultos estejam preparados para lidarem com essas transformações que afetam diretamente as suas vidas, sobretudo no aspecto profissional. Dessa maneira, por meio do reconhecimento dos saberes mencionados é possível também a valorização e permanência dos jovens e adultos no mundo do trabalho vivenciado em nossa comunidade.

Em nossa comunidade as atividades de fruticultura e apicultura, são à base de sustentação econômica a partir da qual os habitantes da comunidade estabelecem relações com o mercado de compra e venda de produtos. Estas relações são em sua maioria realizadas pelas associações que representam as pessoas assentadas, no entanto, sabe-se que os educandos jovens e adultos enfrentam muitas dificuldades em suas atividades profissionais, as quais englobam desde o reaproveitamento do solo para o plantio à comercialização de seus produtos. Por isso, é fundamental que a formação da EJA possa oferecer aos educandos possibilidades de lidarem com as questões relacionadas às suas atividades de trabalho, bem como a escolhas entre a permanência no assentamento ou a inserção outros contextos sociais e econômicos, quando se trata das necessidades dos mercados de trabalho e produção. Esta permanência implica também em questões da identidade assentada.

Hoje, as razões que ligam as pessoas jovens e adultas a terra, são outras, diferentes daquelas do contexto de criação do assentamento, o qual exigiu dos assentados empenho na luta pela terra conjuntamente com o direito a educação escolar. Como os interesses são outros, em virtude das conquistas consolidadas, a organização curricular da EJA precisa estar sintonizada com os novos interesses das pessoas que desejam permanecer no assentamento,

como também com o daqueles que anseiam por conquistar novos espaços sociais em outros contextos, sem que percam a sua identidade campesina.

Neste sentido, esta discussão comporta a noção de uma educação verdadeiramente libertadora (FREIRE, 2007), que possibilite a problematização como base para novas respostas, as quais respaldadas no diálogo crítico, como critério, possam auxiliar os educandos e professores da EJA na tomada de consciência de sua condição existencial. Este diálogo pode ser o norte para as articulações que os professores assentados querem construir entre os saberes e o currículo da EJA.

Nesta articulação, os depoimentos dos professores apontam para a existência de práticas pedagógicas consistentes, fundadas nos saberes que estes partilham e tecidas nas vivências diárias com os educandos jovens e adultos. Essas práticas influenciadas pelos ideais do MST conseguem contrariamente a uma estrutura curricular determinada e determinante, articular os saberes que permeiam a vida na EJA nas ações educativas na escola do assentamento como um currículo praticado a favor da diversidade. Em seus relatos os professores anunciam a possibilidade de construção de uma organização curricular que não se prende a modelos pré-estabelecidos, e que rompendo paradigmas possibilite a ressignificação dos currículos na EJA.

O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. A fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada. [...] aprende-se a não ter medo de tudo aquilo que foi inculcado como proibido e inacessível. Aprende-se a decodificar o porquê das restrições e proibições. [...]. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus (GOHN, 2005, p. 18-19).

Essa ressignificação possibilita que em suas práticas os professores considerem a identidade dos educandos permeadas por experiências de vida, desejos e necessidades pessoais e profissionais, as quais se constituem como aspectos que precisam ser reconhecidos numa formação escolar que se pretende reconstruir como crítica e democrática. Em suma, mediante o que foi observado recorrentemente nas falas dos professores, é possível anunciar que estes professores procuram articular na organização curricular os seus saberes e os dos educandos jovens e adultos, a despeito das contradições existentes nos referenciais curriculares impostos.



### **4.3 Entre falas e partilhas: avanços e intenções na ressignificação curricular na escola do assentamento**

Ao ampliar a discussão empreendida quanto aos entraves e desafios impostos à prática educativa como norteadora da organização curricular e nas articulações e relações estabelecidas pelos professores entre saberes e referenciais curriculares da EJA, aponto o que na pesquisa considero avanços e intenções no processo de ressignificação curricular. Este processo que emergiu por meio do movimento reflexivo e dialógico empreendido junto ao grupo colaborador, articula-se as interlocuções teóricas que as sustentam esta investigação colaborativa.

Como reiterado, a ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas na EJA da escola do assentamento, se deu por meio de uma reflexão conjunta instaurada na pesquisa colaborativa e que propiciou aos participantes partilharem suas visões e concepções em uma perspectiva de compreenderem como os saberes e as vivências socializados na escola e no MST, se articulavam nas proposições curriculares adotadas pela EJA. Mediante a troca, a dialogicidade e o respeito mútuo, os professores assentados foram capazes de se posicionarem criticamente e repensarem a reformulação dessas proposições numa perspectiva de alinhamento.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura (MOREIRA, 2007, p. 28).

A ressignificação curricular possibilita que os professores legitimem nas proposições curriculares a sua identidade, ampliem e configurem novos sentidos, envolvendo práticas educativas amplas (OLIVEIRA; PAIVA, 2009). A partir dessa compreensão, a configuração de práticas educativas amplas contempla a luta por se reafirmar as diferenças culturais em meio ao processo de homogeneização imposto pelo mundo globalizado. Nesta visão, no processo de ressignificação curricular a reflexão coletiva dos professores assume um dos desafios no MST, que “[...] está na articulação conjunta, resguardadas as diferenças, para a elaboração de propostas que possam ir para além da globalização econômica, que avance na direção de uma globalização social” (SOUZA, 2008, p. 14).

No debate a respeito do lugar que os saberes e as vivências construídos no MST ocupam na elaboração curricular, o grupo demonstrou reconhecer a importância destes na relação com as suas práticas no cotidiano da EJA, integrando-os ao currículo.

Os meus saberes ocupam um lugar muito importante nas minhas aulas. Eu sempre falo das minhas experiências, o que eu apreendi como professor e daí os alunos se abrem também. Alguns nunca tinham falado nada, mas quando a gente fala de coisas simples eles se animam, entram na aula. (PROFESSOR JM).

O professor JM aponta para a integração entre os saberes advindos das suas experiências individuais e coletivas a despeito da realidade contraditória da organização curricular prescrita. Isto é possível a partir da importância que esse professor atribui a sua tradição cultural, ao que chama de “coisas simples”, ao seu modo de ser e viver em um assentamento rural. Mesmo que este professor não se reporte diretamente aos conteúdos curriculares é possível inferir que no tocante aos aspectos culturais, a identidade do campo, e as aprendizagens resultantes das vivências no MST, a sua prática contempla esses aspectos, que se caracterizam enquanto componentes da cultura, como um dos eixos estruturantes do currículo e da prática pedagógica.

Desta maneira, a valorização da tradição cultural na prática dos professores assentados demonstra que estes sabem sobre como integrar a sua tradição cultural no currículo. Este saber pode ser denominado de saber experiencial. Valorizar e integrar a tradição cultural em suas práticas se constitui como mais um desafio para esses professores, pois esse desafio não encontra suporte nos referenciais curriculares adotados pela escola, o PPP e a Proposta Curricular da EJA, visto que não legitimam a cultura da comunidade e conseqüentemente a identidade política da escola inserida em uma área de reforma, lugar onde a dimensão política é uma característica marcante na vida dos educandos jovens e adultos. Porém, a despeito da omissão desta cultura e desta identidade, os professores conseguem integrá-las em suas práticas e no currículo da EJA.

A integração na elaboração curricular de saberes que não estão respaldados pela estrutura curricular existente e vigente na escola é possível por meio dos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2002, p. 48-49). Conforme esse autor, são o conjunto adquiridos e necessários a prática da profissão docente e que não provém dos processos de formação. Os professores constroem esses saberes e os adaptam a realidade dos educandos. Isto não significa dizer que os professores deem apenas o “básico” aos alunos, mas contribuem para que estes construam os seus conhecimentos por meio de suas vivências.

Como explanado anteriormente, Nos assentamentos rurais a vida comunitária é o espaço onde os desejos e as necessidades individuais assumem o caráter coletivo, passando a ser uma luta de todos e de cada um. O que antes era um direito individual passa a ser coletivo sendo partilhado sobretudo nas associações que lhes representam. Esse caráter coletivo é assumido principalmente no seio das associações que representam os agricultores e agricultoras assentados. A força da vida comunitária torna-se também uma expressão de poder. A esse respeito os professores se reportaram e dialogaram acerca de como os aspectos comunitários são valorizados no dia a dia da EJA.

O que eu mais valorizo nas minhas aulas é a cultura da comunidade, principalmente as questões da religiosidade. As festas religiosas, os terços e novenas são festividades que reúnem todos, sejam jovens ou adultos (PROFESSORA MS).

É muito importante trabalharmos a memória dos nossos alunos, pois é uma forma de resgatar a identidade do campo, dos antepassados, de como viviam nos sítios em que nasceram. Tudo isso pode nos ajudar até para juntar as diferentes faixas etárias. Afinal, quase todo mundo tem um laço de parentesco ou de amizade. É muito bom falar da memória deles (PROFESSORA AI).

Em suas falas os professores demonstram reconhecer a relevância de articularem os aspectos culturais da vida comunitária em suas práticas na EJA proporcionando a partir desses aspectos estratégias que os auxiliam a lidarem com problemas que afetam o cotidiano da EJA, como é o caso das diferentes faixas etárias. Essa postura fundamenta-se nas dimensões educativa e pedagógica dos movimentos sociais (GOHN, 2005) que fornecem elementos necessários para que os professores aprendam a driblar as adversidades em suas salas de aula. Sobre essas dimensões essa autora afirma:

[...] A dimensão educativa é um processo cujos produtos são realimentadores de novos processos. A pedagógica são os instrumentos utilizados no processo. [...] a diferença entre os procedimentos atuais e as práticas tradicionais de aprendizagem são visíveis. Não há hábitos, comportamentos, rotinas ou procedimentos preestabelecidos. Há princípios norteadores, assimilados por todo o grupo, que constroem a metodologia da ação segundo as necessidades que a conjuntura lhes coloca (GOHN, 2005, p. 19-20).

A meu ver, foram às experiências dos professores assentados no movimento social que viabilizaram que estes adotassem posturas críticas contrariando a lógica curricular vigente que omite a identidade e a cultura dos educandos da EJA da escola do assentamento. As posturas críticas também oportunizaram que esses professores reconstruíssem práticas

pedagógicas mais amplas que contemplam os aspectos culturais da vida comunitária em um assentamento rural. Com base nestas posturas os professores assentados foram capazes de superarem as ideologias acríticas e produzirem estratégias que valorizam as especificidades e as demandas individuais e coletivas dos sujeitos educandos. Isto quer dizer que apesar das contradições curriculares os professores buscam ressignificar o currículo, respeitando a multiplicidade de aspectos que compõem as práticas pedagógicas na EJA, sobretudo os seus saberes e dos educandos.

Portanto, no que diz respeito à articulação entre os saberes dos professores e a organização curricular da EJA, foi possível apreender através das falas desses professores que apesar de alguns apresentarem posicionamentos distintos, contradições nas falas, à maioria do grupo consegue a partir da dinâmica que permeia as suas práticas construir diálogos com a realidade em que vivem os sujeitos jovens e adultos. Assim, o processo educativo assume como centralidade a identidade desses sujeitos, ao invés de priorizar exclusivamente os conteúdos elaborados pelas propostas educacionais formalistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate com os meus colegas professores assentados sobre o currículo fundado nas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nossa escola foi uma das mais importantes tarefas de minha vida como professora e pesquisadora. Nessa tarefa, simplicidade, coragem, curiosidade, força e desprendimento foram mobilizados para que fosse possível prosseguirmos frente às idas e vindas, os avanços e recuos que constituem a investigação científica enquanto atividade complexa, sedutora e desafiadora.

A relevância desta investigação colaborativa consiste, dentre outros aspectos, em oportunizar a nós, professores assentados, o exercício da reflexão coletiva e o fortalecimento do compromisso amoroso pactuado com a EJA e com a nossa escola. Na construção da tese, os saberes e as vivências advindas do Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra (MST) foram o embasamento para o objeto de estudo, o Currículo a partir das práticas pedagógicas na EJA, como espaço de nossas reflexões e discussões solidárias, que aconteceram respaldadas por sentimentos de cooperação, reciprocidade e partilha na busca por respostas as questões que influenciam o currículo e as nossas práticas cotidianas. Esses sentimentos moveram as relações estabelecidas no espaço dialógico construído, permitindo que se instaurasse uma reflexão permanente na qual a formação coletiva se deu respeitando a igualdade de direitos e a oportunidade de vez e voz de todos os professores participantes desta pesquisa.

A formação política advinda do MST e a prática pedagógica dos professores assentados redimensionam esta investigação, quando consideradas as condições diferenciadas em que ocorre a escolarização dos jovens e adultos assentados e a prática desses professores, sujeitos que vivem em uma área de assentamento de Reforma Agrária, lugar onde as especificidades geográficas, econômicas e sociais devem ser fatores significativos na compreensão do currículo que permeia a formação escolar dos educandos da EJA. No entanto, nossos debates e pesquisa mostram que essas especificidades não têm sido observadas nos referenciais curriculares produzidos pela SME e encaminhados a escola do assentamento.

Ao optarmos pela pesquisa colaborativa para respaldar o processo reflexivo e dialógico na investigação, valorizamos o aspecto qualitativo almejado no pensar deste estudo essencialmente reflexivo, interpretativo e dialógico. Por meio de espiral reflexiva que se instalou permanente no processo investigativo, foram realizadas análise documental,

entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas, enquanto procedimentos para a construção dos dados na pesquisa.

Os apontamentos e as análises finais ora partilhados permitiram evidenciar as contribuições deste estudo para a compreensão dos saberes e das vivências implicados no currículo e nas práticas pedagógicas da EJA da escola do assentamento e são resultantes das reflexões, discussões, e interlocuções com os teóricos que respaldam a temática em foco no grupo colaborador.

Anuncio de antemão que certamente algumas lacunas serão percebidas, mas, isto confirma o sentido da atividade de pesquisa que se constitui inacabada e inconclusa por se tratar de uma produção humana que se assenta no dinamismo do pensamento, no ir e vir da produção de conhecimento que é fruto da curiosidade epistemológica e inquietação instigadora, que move o pesquisador e não permite o imobilismo ou a inércia frente à ideologia fatalista, castradora e negadora da liberdade (FREIRE, 1996).

Na análise documental, como consequência das releituras empreendidas dos documentos já apontados, foi possível constatar que existem omissões acerca da identidade da EJA do campo e dos saberes e vivências dos sujeitos educandos e professores assentados. Essas omissões indicam uma desarticulação entre o que está escrito nesses documentos e a fala dos professores assentados participantes da pesquisa. Em meu entendimento, esta desarticulação produz distanciamentos entre a realidade contextual dos órgãos que fazem parte do sistema público municipal de ensino, em especial a SME, e o Movimento Sem Terra no que diz respeito aos princípios políticos e pedagógicos defendidos pelo movimento.

Na desconsideração destes princípios nos referenciais citados, o que está em ~~jogo~~ disputa é a negação ou legitimação da diversidade cultural dos sujeitos camponeses pertencentes ao MST, seus hábitos, suas crenças e valores, os quais merecem ser considerados nos documentos que regem e orientam a formação escolar dos educandos da EJA e influenciam na prática dos professores. Nesta desconsideração, acentua-se a desvalorização e a consequente invisibilidade da identidade sociocultural dos sujeitos do campo, que estiveram e ainda se mantêm à margem dos direitos sociais básicos. Em meu entendimento, para o rompimento desta condição de exclusão sociocultural se faz necessário que esta identidade sociocultural seja considerada nos referenciais curriculares das instituições escolares as quais esses sujeitos estão vinculados.

Em uma realidade documental conflituosa, como é o caso da existente na escola do assentamento, as relações de poder se constituem como forças arbitrárias aos ideais políticos e pedagógicos defendidos pelo MST. Na existência de embates e confrontos, que não são

discutidos igualitariamente, o ideal de educação escolar emancipadora é enfraquecido e, com ele, a EJA que representa a oportunidade de escolarização para os sujeitos pertencentes às classes socialmente oprimidas.

Para a superação e transformação desta realidade conflituosa, faz-se necessário que a organização curricular da EJA seja reformulada a partir de um movimento reflexivo e dialógico propiciado numa gestão democrática que prevê a participação igualitária de toda a comunidade escolar. É importante registrar que desde 2010 as escolas do nosso município não realizam eleições para gestores escolares. A extinção da gestão democrática em nosso município foi decorrente de uma briga político-partidária instalada entre os poderes executivo e legislativo municipal. A nossa comunidade tem um representante no legislativo que também é professor na escola e assentado de reforma agrária. No entanto, este representante é a única representação de oposição ao governo municipal.

Em 2010, período conturbado em que a gestão democrática foi interrompida, um dos colegas participantes desta pesquisa exercia a função de gestor da escola do assentamento. Este período que foi muito desgastante para a educação municipal, culminou na mobilização dos professores, alunos, pais e toda a comunidade escolar, em busca da restauração da gestão democrática nas escolas do nosso município. Apesar de não ter sido restaurada esta perspectiva no âmbito municipal, a nossa escola do assentamento por meio de reivindicações coletivas e pelo lugar significativo que ocupa como uma comunidade que detém o maior colégio eleitoral da zona rural conquistou a oportunidade de indicar os seus gestores escolares. Esses gestores, que são dois professores da comunidade desenvolvem um trabalho relevante no campo da gestão democrática, o qual tem sido referência para o município, além de atender as necessidades administrativas da escola do assentamento, apesar das limitações e restrições apresentadas pela SME.

Essa conquista se deu em meio às mobilizações que marcaram a história da educação escolar do município. No entanto, infelizmente as demais escolas não foram consultadas e tiveram gestores indicados pelo poder executivo municipal. Ressalto que a escola do assentamento que ainda consegue indicar seus gestores.

A força e representação política da escola do assentamento contribuíram para fortalecer o respeito da comunidade e o posicionamento fortemente político por parte dos seus professores assentados. Esse posicionamento que extrapola o aspecto da mediação do processo de ensino e aprendizagem na EJA, adentra no campo da luta pelo direito a uma educação escolar crítica e democrática. Por causa disso, a escola do assentamento tem se construído como referência no enfrentamento das determinações unidimensionais da SME.

Os professores assentados participantes desta pesquisa se destacam como parceiros responsáveis pela mobilização dos educandos jovens e adultos e de toda a comunidade quando se trata de reivindicar os direitos sociais no âmbito do MST e da comunidade. Desta maneira, compreendo a importância da formação política desses professores na efetivação e legitimação dos saberes e das vivências na EJA de nossa escola, pois a prática pedagógica por eles desenvolvida é relevante para as conquistas sociais da comunidade na qual estão inseridos como agentes promovedores da justiça social no âmbito da educação escolar do campo.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, estas permitiram compreender as conceituações e concepções dos professores acerca da EJA e do currículo evidenciando-se que embora alguns professores apresentem uma visão de currículo articulado a vida dos educandos e as especificidades da EJA, ainda prevalece uma concepção de currículo com resquícios da forte influência da perspectiva tecnicista, com sua visão estática, fragmentada e desconectada da realidade social desta modalidade. Nesta visão, instrumentos estruturantes do trabalho docente são percebidos como ações controladas e previsíveis, como é o caso do planejamento, que tem reduzido o seu potencial democrático impossibilitando os efeitos positivos que este planejamento poderia produzir na prática desses professores. Outro aspecto decorrente desta realidade conceitual conflituosa é a visão compensatória que ainda permanece acerca da desta modalidade, o que dificulta principalmente o entendimento da questão do direito na EJA.

Na existência de duas lógicas distintas que norteiam a organização curricular da EJA, constatou-se que a lógica institucionalizada pela escola, presente nos referenciais curriculares encaminhados pela Secretaria Municipal de Educação, representa os interesses do Estado. Contrariando as determinações e imposições curriculares prescritas emergiu outra do movimento social, a qual possibilita a leitura de mundo, a problematização e a conectividade com o ideário educacional no MST. Esta lógica fundamenta e motiva os professores na reafirmação dos princípios pedagógicos e políticos instituídos pelo MST. Assim, por meio desta visão diferenciada os professores construíram um movimento reflexivo e dialógico que permite que estes superem coletivamente as lacunas deixadas pelas perspectivas curriculares lineares e deterministas que tentam homogeneizar o currículo da EJA.

Há neste cenário uma questão ideológica que certamente não será fácil romper em virtude de uma visão política contraditória ou diferenciada existente entre o sistema público municipal de ensino e o MST. Nesse panorama, os ideais e princípios político-pedagógicos do movimento não se alinham aos interesses do sistema público municipal de ensino, com suas



exigências burocráticas e unidimensionais no âmbito de suas elaborações curriculares, que apresentam dicotomias, distanciamentos e omissões no que diz respeito a uma educação escolar emancipadora e identitária para os povos do campo.

No entanto, a realidade ideológica conflituosa que permeia a existência dessas lógicas se por um lado acentuou o embate existente nas relações de poder entre a escola pública e o MST, por outro exigiu dos professores assentados conscientização e mobilização de saberes e vivências que abarcam as contribuições da participação política destes professores no âmbito do Movimento. Esta participação tem influenciado na postura assumida por esses professores quando se trata de assumirem o protagonismo nas discussões das quais participam tanto no âmbito da SME, por ocasião das reuniões pedagógicas por ela promovidas, quanto em outros espaços dialógicos em que estão integrados.

Os professores participantes desta pesquisa têm se mantido unidos em outras atividades da comunidade, no núcleo de produtores, na associação de assentados, na igreja onde exercem funções junto as pastorais, no coral, e principalmente nos eventos pedagógicos promovidos pela SME a partir do debate da dimensão política que apresentam nesses espaços e que se diferencia da escola institucionalizada. Essa dimensão que acrescentou a prática desses professores o teor fortemente crítico possibilita que estes abracem por meio de suas posturas e discursos, a luta consciente nos espaços sociais que ocupam fortalecendo também a busca por dignidade no campo.

Neste sentido, observo que quando é dada a oportunidade aos mesmos para dialogarem e partilharem os ideais políticos e pedagógicos que permeiam suas práticas cotidianas na EJA da escola do assentamento, esses demonstram coerência com os princípios de uma educação emancipadora para a comunidade a qual pertencem e por muitas vezes assumem o protagonismo nos debates desses espaços formativos. Esse posicionamento que poderia ser convertido em contribuições para as formações futuras da SME, na maioria das vezes se reduz aos momentos desses debates e tende a cair no esquecimento, em virtude da diferenciação ideológica existente e anteriormente citada. Entendo que a participação dos professores assentados nos espaços formativos da SME qualifica a formação e os referenciais curriculares da EJA.

Penso que as contribuições dos professores assentados podem se materializar tanto nas propostas formativas que a SME venha a construir quanto nos referenciais curriculares das escolas do nosso município, por meio da incorporação dos princípios político-pedagógicos do MST e freireanos. Esses princípios, presentes no posicionamento político-crítico desses professores participantes da pesquisa, possibilitam a reflexão a respeito da necessidade de

construção de propostas formativas que abordem conteúdos de todas as escolas públicas e a diversidade sociocultural das escolas do campo, como é o caso do assentamento.

Este posicionamento dos meus colegas professores sinaliza para as contribuições dos saberes e das vivências construídos no âmbito do MST. Porém, esses saberes e essas vivências não foram reconhecidos nos referenciais curriculares adotados e encaminhados as escolas pela SME. Na possibilidade do reconhecimento destes o currículo é percebido como percurso, trajetória de vida (SILVA, 2007) e a prática do professor, enquanto uma instância formativa emancipadora e democrática.

Compreendo, que para que isto aconteça é necessária uma abertura para a construção de espaços formativos nos quais não somente os professores do assentamento, mas todos os outros professores pertencentes a contextos humanos diversos tenham voz e vez nos debates acerca do currículo e de suas práticas pedagógicas. Esta abertura, que se fundamenta no estabelecimento de diálogos entre os professores e a SME, não significa necessariamente que o sistema público municipal de ensino tenha que abraçar os ideais e princípios políticos e ideológicos do MST, mas agregar em suas propostas os aspectos pedagógicos que possam traduzir a diversidade nos referenciais curriculares das instituições escolares mantidas por este sistema.

Desta maneira, torna-se possível o delineamento de um novo perfil para as escolas públicas do nosso município e, sobretudo do campo, no qual a diversidade humana ocupe lugar relevante na elaboração curricular não somente da EJA, mas de todas as modalidades de ensino. Trata-se de uma discussão ideológica pensada com base nos princípios da dignidade, da equidade e do direito das pessoas através da escolarização, concebida como um direito básico primordial a ser reafirmado conjuntamente com a identidade dessas pessoas e dos lugares onde elas vivem.

Estes princípios requerem uma escola como pilar de reafirmação da identidade da EJA e do MST e para tal, faz-se relevante que o professor reconheça a relativa autonomia que possuem em virtude de uma realidade controversa que pode ser percebida tanto nos aspectos conceituais quanto documentais. Reconhecer esta relativa autonomia, é o princípio para que os professores promovam mudanças em suas práticas fazendo com que estas possam qualificar os saberes e as vivências trazidas de suas trajetórias pessoais e políticas, para que conjuntamente redesenhem uma nova escola para a comunidade que seja referência para o sistema público municipal de ensino, quando se tratar de escolas do campo e inseridas no MST. Em decorrência do desencontro destas lógicas dicotômicas, a organização curricular se

mostra fragilizada e não traduz o perfil dos educandos da EJA, o que requer mudanças significativas tanto nos aspectos conceituais quanto metodológicos.

No tocante as concepções de saberes e vivências abordadas nas sessões reflexivas, os professores apresentaram direções diversificadas, embora mantenham ligações comuns no que diz respeito aos interesses de aprendizagem dos educandos jovens e adultos, de suas necessidades pessoais, profissionais e culturais. Porém, ainda permanecem conceitos equivocados como, repassar e transmitir conhecimento, ao invés da compreensão de uma construção coletiva.

A permanência destes conceitos contribui para as contradições no currículo e nas práticas pedagógicas da EJA. A esse respeito há uma concordância por parte dos professores no que concerne à influência dessas contradições na problemática que envolve esta modalidade em nossa escola. Esses professores reconhecem também os desafios a serem superados na organização curricular vigente. Há nestes educadores sentimentos diversos, inquietações, angústias, culpabilidades e desânimos quando o assunto é a realidade conflituosa da EJA e a necessidade de elaboração de políticas públicas que considerem as especificidades e necessidades individuais e coletivas da EJA do campo.

No meio destes conflitos, a concepção de educação libertadora que se faz presente nas falas dos professores é um dos embasamentos que contribuiu positivamente para que se avance na superação das concepções acríticas e que se inaugurem novas possibilidades de discussão da relevância dos saberes dos professores assentados na organização curricular da escola. Esses professores demonstraram a partir das suas falas que apesar da realidade contextual controversa é possível desenvolver um trabalho que articule as questões institucionais, que envolvem a própria prática e a formação profissional, no intuito de aproximá-las dos princípios pedagógicos do movimento, que buscam superar os distanciamentos entre a formação escolar dos jovens e adultos e as suas histórias de vida.

Em referência a articulação entre os saberes e as vivências na organização curricular, as reflexões direcionam para a existência de práticas pedagógicas consistentes e partilhadas nas vivências diárias com os educandos jovens e adultos. Contrariamente a estrutura curricular pensada pelo sistema público de ensino, os professores buscam articular no currículo os saberes que constituem a vida dos sujeitos na EJA, principalmente quando em suas práticas consideram as necessidades pessoais e profissionais como aspectos indissociáveis e trazem para os contextos de suas salas de aula o mundo do trabalho dos educandos assentados.

A despeito das contradições existentes nos referenciais curriculares adotados pela EJA da escola do assentamento os professores colaboradores ressignificam esses referenciais a partir de suas falas, posicionamentos e práticas transpondo o que está prescrito ou predeterminado. Isto quer dizer que, apesar destas contradições curriculares, ao buscarem ressignificar o currículo, esses professores respeitam a multiplicidade de aspectos que compõem as práticas pedagógicas na EJA, sobretudo tocante aos seus saberes e dos educandos. Pode-se inferir que se trata da tentativa de superação de ideologias acríticas, para que processe a construção de estratégias que valorizam as especificidades e as demandas individuais e coletivas dos sujeitos educandos jovens e adultos do campo.

Esta postura aponta para a existência de um processo educativo vinculado ao projeto político do MST que também sinaliza uma articulação, na qual também representa o lugar dentro do espaço oficial de educação onde a socialização e partilha do ideário coletivo do MST se dá a partir da prática dos professores assentados. Nesta prática que considera as necessidades pessoais e profissionais dos sujeitos jovens e adultos, os vínculos sociais percebidos permitem o relacionar dos aspectos culturais presentes no cotidiano da EJA. Esses vínculos que dão visibilidade à cultura local se apresentam também como articuladores aos demais espaços culturais do nosso município e da região.

É pertinente afirmar que os aspectos observados são influenciados positivamente pela participação política dos professores no MST, que também fortalece a articulação entre o ideal político do movimento social e a EJA. Neste imbricamento, os saberes, instâncias significativas de suas culturas, das suas trajetórias de vida e dos princípios políticos e pedagógicos do MST, enquanto movimento social a que pertencem, devem se constituir como elementos relevantes nas proposições curriculares construídas pelos professores assentados.

A dedicação dos professores assentados e o envolvimento destes nas questões relativas às necessidades pessoal e profissional dos educandos jovens e adultos da escola, também são indícios desta articulação. O envolvimento destes com os problemas que afetam a vida no campo, resultam na consciência crítica acerca da função social por eles exercidas estimulando-os para superar os desafios encontrados no cotidiano da EJA. Deste envolvimento emergem relações permeadas de amorosidade, solidariedade e respeito mútuo, princípios que embasam a busca por uma educação escolar crítica e libertadora na escola do assentamento e que também fortalecem o ideário coletivo desses professores.

Amparado nestas premissas, é no esteio de uma prática pedagógica que reconhece a subjetividade, os modos de ser e viver dos professores, que este estudo defende que os saberes dos professores assentados precisam estar articulados no currículo da EJA. Para tal, no que

concerne à questão com relação aos avanços ou intenções percebidas quando se trata de repensar o currículo a partir das práticas pedagógicas da EJA da escola, os debates direcionam para a integração dos saberes oriundos do MST na elaboração curricular. Esta integração, que reúne as experiências individuais e coletivas é decorrente da relevância que esses professores atribuem à tradição cultural da comunidade e ao seu modo de ser e viver em um assentamento rural.

Ao repensar na proposição curricular, os conceitos e concepções, os professores apontam para seu empoderamento como autores de suas elaborações conceituais e percebendo-as como resultantes de um saber próprio que emana das experiências vivenciadas no cotidiano da EJA. Esse empoderamento, como processo de conscientização, criação e socialização do poder entre os professores, anuncia a conquista da condição e da capacidade de participação, inclusão social e exercício da cidadania. Neste processo, fortalecido pela consciência histórica enquanto sujeitos capazes de promoverem transformações sociais, os professores mobilizam saberes relevantes na construção de conhecimentos, os quais se entrelaçam em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação pessoal e profissional, enquanto campos que não se dissociam numa educação emancipadora, que confira autonomia aos educandos jovens e adultos.

Para fortalecer esta posição, na abordagem da formação profissional na EJA em nossa escola os professores indicam como formação ideal aquela que promova a emancipação e a autonomia dos sujeitos no desempenho das suas tarefas laborais. Desta compreensão os professores realizam intervenções nas questões do Movimento, na contribuição aos educandos em suas relações com as associações a que pertencem, nos encaminhamentos de reivindicações coletivas aos órgãos públicos, enfim, na consideração do mundo do trabalho em que os sujeitos jovens e adultos estão vinculados. Com isto, os professores trabalham a perspectiva de um currículo vivo, crítico e dinâmico possibilitando por meio da formação escolar a instrumentalização dos educandos com habilidades úteis as suas atividades profissionais, favorecendo que o empoderamento se dê também no âmbito da escolarização dos sujeitos jovens e adultos.

No que diz respeito aos vínculos entre as matrizes curriculares de formação dos professores e os princípios político-pedagógicos do MST, ou matrizes pedagógicas do movimento, foi apontado pelos professores participantes desta pesquisa que as matrizes curriculares de formação não contemplam os princípios referidos anteriormente, pois estes sequer foram mencionados no PPP e na proposta curricular da EJA da escola do assentamento. No entanto, apesar desta omissão, que é compreendida como a negação dos

ideais políticos e pedagógicos do Movimento e a não aceitação de um projeto educativo construído a partir das pessoas pertencentes ao MST, em suas falas os professores se reportam a essas matrizes como referenciais relevantes para as suas práticas cotidianas.

Nesta discussão, foi também apontada à ausência dos espaços formativos já explicitados no âmbito das capacitações ofertadas aos professores do município e realizadas pela SME. A ausência desses espaços se constitui como um entrave para o reconhecimento da identidade dos professores e dos grupos sociais a que pertencem. Sem esses espaços os diversos grupos não têm oportunidade para defenderem as suas ideias e os seus projetos

No meu entendimento, para os professores assentados a existência desses lugares de direito representa a valorização dos princípios pedagógicos do MST, de sua produção literária, bem como da participação política desses professores no movimento. Contudo, na ausência destes espaços formativos a participação política é enfraquecida não atingindo a dimensão igualmente política da prática cotidiana na EJA. Essa participação política, que resulta em uma prática contextualizada com a questão do direito na EJA, requer espaços dialógicos fortalecidos que permitam a expressão dos saberes desses professores e da identidade campesina.

Desta participação emergem contribuições que diferenciam a atuação dos professores assentados dos demais, pois princípios como criticidade, justiça social, dialogicidade e amorosidade permeiam as relações que esses professores constroem conjuntamente dentro do Movimento e que se expande no ambiente escolar e na comunidade. Esta mesma participação política dá ênfase a questão do direito na EJA e respalda os professores no ideário coletivo de reconstrução de proposições curriculares que incorporem os princípios políticos e pedagógicos do MST e reconheçam a diversidade do campo. Nesta reconstrução, um dos grandes desafios para os professores da escola do assentamento é a incorporação dos modos de ser e viver no campo nas proposições curriculares, bem como a consideração da dimensão política advinda do Movimento.

A investigação aponta para uma relação muito próxima entre professores e educandos jovens e adultos, em uma conexão que se ocupa com as lutas coletivas do campo e também está comprometida com as histórias de vida dos educandos. Os professores não somente atuam como mediadores da aprendizagem, mas também como facilitadores da inserção social das pessoas jovens e adultas da comunidade. Trata-se de uma prática comprometida socialmente com os sonhos e as necessidades dos educandos jovens e adultos da comunidade, pois em suas práticas os professores possibilitam trocas significativas que evidenciam as peculiaridades da identidade campesina que supõe o convívio e a solidariedade.

As reflexões empreendidas acerca da prática apontaram para a assertiva da dialogicidade freiriana como ponte para aspectos relevantes do currículo da EJA de nossa escola. Esses aspectos se traduzem nas relações construídas pelos professores e educandos no MST, na busca por uma educação problematizadora na qual os sujeitos possam construir a sua autonomia apesar das contradições vividas na Educação de Jovens e Adultos, como também na tentativa de diálogo destes professores com a SME. A meu ver este diálogo que pode avançar para uma parceria relevante entre a escola do assentamento e esta Secretaria depende da consideração das vivências e da militância destes professores no movimento social do campo.

Ao referenciar o compromisso ético-político como um aspecto constatado na prática dos professores da EJA da escola do assentamento, é importante ressaltar que este compromisso se embasa na amorosidade freiriana também percebida no discurso destes professores. As práticas exercidas pelos professores indicam uma sintonia com um compromisso político que apresenta sentimentos de respeito mútuo e solidariedade no que concerne ao engajamento nos espaços sociais aonde são fomentadas as lutas e as reivindicações políticas dos jovens e adultos assentados. Neste sentido, as contribuições deste estudo abarcam aspectos desse compromisso político, que estimula os professores a realizarem as mudanças necessárias na elaboração curricular da EJA de nossa escola, como também a proporem novas perspectivas para a formação e prática pedagógica dos professores do campo.

No tocante a minha contribuição na formação dos meus colegas professores assentados, quero destacar o meu contentamento diante do entendimento por parte dos meus colegas colaboradores da relevância da atividade de pesquisa como âmbito indissociável do processo de formação e profissionalização docente. Posso dizer que há um divisor de águas definido como um tempo anterior e posterior à inserção do grupo na atividade de pesquisa. Em seus depoimentos, os professores expressam esta realidade com muita satisfação e se reportam a este fato como um fator decisivo para as mudanças ocorridas em suas práticas cotidianas. Segundo esses professores essas mudanças são resultantes de um novo olhar acerca da problemática vivenciada na escola. Outro aspecto foi o resgate da autoestima do grupo que se reconhece como construtores de um conhecimento próprio e de grande relevância para a discussão do currículo da EJA e da educação do campo.

Do ponto de vista do que foi percebido como intenção nas falas partilhadas no grupo colaborador, emerge uma reflexão coletiva que reconhece a importância de articularem em suas práticas cotidianas as necessidades pessoais e profissionais dos sujeitos educandos. Isto

configura um cenário onde o pensar e o agir dos professores estão voltados para a realidade desses sujeitos, considerando as suas dificuldades e a necessidade de superação que marca as suas trajetórias pessoais e profissionais. Neste sentido, os professores demonstram o desejo de tornarem os seus fazeres mais apropriados à realidade dos jovens e adultos assentados. As reflexões anunciam que possuem consciência das dificuldades existentes na EJA, perseverança em suas ações e que acreditam que há possibilidades de mudar, de reformular e transpor a organização curricular que não deu visibilidade a identidade campesina, para que juntos possam realizar as mudanças necessárias para que o currículo contribua para a emancipação dos sujeitos jovens e adultos educandos.

Vivenciar essa experiência de pesquisa me leva concluir que a despeito das contradições, negações e distanciamentos existentes na realidade conflituosa que permeia a Educação de Jovens e Adultos de nosso país, os saberes e as vivências dos professores assentados ocupam lugar relevante no currículo e na prática pedagógica da EJA da escola do assentamento. A inserção dos saberes confirma a existência de uma prática que valoriza a identidade da EJA, sobretudo, daquela inserida no campo. Assim, é possível constatar que o ideário coletivo do MST no que diz respeito a uma educação emancipadora perpassa a construção de um projeto educativo identitário para EJA da escola do assentamento.

A construção deste projeto educativo no qual se articula a legitimação da identidade campesina é também uma das motivações que nos impulsiona a construir uma reflexão que possa suscitar em novos olhares e possibilidades no que concerne a aproximação entre os saberes e as vivências dos sujeitos jovens e adultos e o currículo da EJA da escola do assentamento. Penso que este projeto, se articularia as ações formativas da SME, por meio da integração da escola do assentamento ao sistema público municipal de ensino a partir da consideração dos princípios defendidos por esta escola, os quais fortemente influenciados pelo MST têm vínculos com a perspectiva de uma educação escolar emancipadora para os educandos jovens e adultos do campo. Trata-se da possibilidade de intervenção e participação dos professores assentados na questão curricular da escola pública.

Portanto, é possível ser otimista quanto às intenções e as possibilidades evidenciadas pelo grupo colaborador, não pensando no ideal, mas tendo consciência do que é vivido no campo curricular em meio às negações, aos entraves que perduram. Não há receita pronta para a problemática que permeia a EJA da escola do assentamento. É necessário que os professores da EJA se debrucem sobre aquilo que é possível superar, sem que isso lhes traga decepções, mas muita alegria nas pequenas realizações do dia a dia.



Finalizando a nossa investigação espero que todo o esforço empreendido neste estudo possa contribuir com as discussões que envolvem o Currículo e as Práticas Pedagógicas da EJA do campo, em especial quando tratarem dos saberes e das vivências dos professores no âmbito do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST) em uma escola pública municipal.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) **Multireferencialidade nas ciências da educação**. São Carlos: UFSCar 1998.
- ARNAL, Justo; DEL RINCÓN; LATORRE, Antonio. **Investigación educativa: fundamentos y metodologías**. Barcelona: Editorial Labor, 1992. p. 258-263.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*, São Paulo: RAAAB, n. 11, abr. 2001.
- ARROYO, M.G. Apresentação. In: CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BECKER, Fernando. **Freire e Piaget em relação: um ensaio interdisciplinar**. In: *Educação e debate*. Mauá, ano 1, n. 0, p. 46-53, mar. 1998.
- BELTRAME, Sonia A. B. **Professoras e professores do MST: sujeitos em movimento**. Tese de doutorado, USP São Paulo, 2000.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 6. ed. Campinas: Papyrus Ed., 2005.
- \_\_\_\_\_. *A miséria do mundo* sob direção de Pierre Bourdieu; com contribuições de A. Accardo... et al. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Uma ciência que perturba*, em *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL - UNESCO, MEC, RAAAB. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília, 2006. 362 p. (Coleção Educação Para Todos; 3).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/ 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo: parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília, DF, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. (Org.) *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli. **A Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO-ANPED, 31., 2008, Caxambu MG.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem-terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

DAL RI, Neusa Maria. VIEITEZ, Cândido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

CABRAL, Marlúcia Barros Lopes. QUEIROZ, Liomar Costa de Queiroz. Minicurso pesquisa colaborativa: o que é. Como se faz. UFRN/UERN- NATAL, 2007.

CADERNOS SECAD 2 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA-DF, março de 2007.

CARVALHO, M. V. C de. *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas*. Curitiba, 2011.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARRANO, Paulo. **REVEJA@- Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1, n. 0, p.1-

108, ago.2007. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.

\_\_\_\_\_. Identidades juvenis e escola. In: **Construção Coletiva**: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2.ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CRUZ, Maria das Graças Pereira. **Oceano da vida**. Currais Novos: Supergráfica Nossa Senhora, 2010.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Secretaria de Estado da Educação – Curitiba/Paraná – Brasil, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 253-264.

\_\_\_\_\_. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras - ALB, 1998.

ELLIOTT, John. A investigação-ação em educação. Madrid: Morata, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d'água: 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. Et al. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação v. 11).

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Ansur, 1988.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líder Livro, 2008.

IBIAPIANA, I. M. L de M. RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S.(Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L de M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. Natal, 2004.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (Org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: MEC: UNESCO, 2004 (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KEMMIS, Stephen. Critical Reflection – Staf development for school improvement. Tradução: Ivana Ibiapina. Philadelphia: Imago Publishing, 1987.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**, 1990, p. 477.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAGALHÃES, M. Cecília C. **Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações de sala de aula**. Programa de Estudos Pós-Graduados – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 2002.

MELUCCI, Alberto. Sociedade complexa, identidade e ação coletiva – entrevista a Dalila Pedrini e Adrian Scribano. In: **Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Movimentos Sociais - movimentos sociais na contemporaneidade**, São Paulo. PUC-Serviço Social, n.2, abril, p. 33-63, 1997.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOOL, Jaqueline. Alfabetização de Adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOOL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação. 2004. p. 9-17.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza: desafios para o professor da educação de jovens e adultos.** 317 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MORIN, E.; Le MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** 2. ed. São Paulo: Petrópolis. (2000).

MURTA, Marinez. O projeto pedagógico da escola e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista Educ.Tecnol**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2004.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos (ABNT/NBR-14724, AGOSTO 2002).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas. *Educ. rev.* n.2 9 Curitiba 2007.

\_\_\_\_\_. PAIVA, J. (Org.). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: DPet al., 2009.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos Jane Paiva, 2005.

PAIVA, E. V. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001

PEREIRA, J. Formação de profissionais da educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, 2. ed., 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente, formação.** Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 1999.

PINHEIRO, Rosa Aparecida; PAIVA, Jane (Org.) **Da pesquisa em educação à pesquisa em EJA: ações plurais, sentidos singulares.** Natal: EDUFRN, 2011.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. PINHEIRO, Walter Pinheiro Barbosa Junior. **Estudos e práticas de educação de jovens e adultos na universidade**. Natal: KMP, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã: relação entre saberes na proposição curricular**. 220f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

QUEIROZ, Liomar Costa de. **A pesquisa colaborativa e a formação docente**, XI Café Pedagógico, Resumo, 2007.

RODRIGUES, Rubens Luis. Estado e Políticas para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas para um projeto de formação humana. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIVERO, José. FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina direito e desafios de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, Marisa Narciso. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. In: **Práxis Educacional**. Dossiê temático: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Democracia convive com o fascismo social. **Jornal Folha de S. Paulo**, 21 de maio de 2001. São Paulo, 2001b.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed.- elo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Maria Antônia. **Movimentos Sociais no Brasil contemporânea: participação e possibilidades no contexto das práticas democráticas**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaAntoniaSouza.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

SIMÕES JORGE, J. **Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981 (Coleção Paulo Freire, v. 4).

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**, n. 4, Porto Alegre, 1991.

THERRIEN J. (Org.). A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papyrus, 1993.



THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. v. 1.

VALE, Ana Maria do. **Diálogo e conflito**: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2002.

WALLACE, E. L. **La lógica de la ciência em la sociologia**. Madrid: AlianzaUniversidad, 1980.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZEICHNER, kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, C; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1988.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### TERMO DE ADESÃO À PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo \_\_\_\_\_ como partícipe. Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a professora \_\_\_\_\_, autora da pesquisa, sobre a minha decisão em participar desse estudo, os procedimentos a serem realizados e seu desconfortos, as garantias de sigilo e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas relativas à construção da empiria.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento da participação, no estudo, não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais. Compete-me apenas informar com antecedência, à coordenação, a minha decisão.

Povoado João da Cruz, município de Florânia/RN, Natal, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_

Assinatura da colaboradora

Presenciamos a solicitação de adesão, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da colaboradora em participar.

Testemunhas:

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

#### **EIXO TEMÁTICO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

- a) Como ingressou na Educação de Jovens e Adultos?
- b) Qual a sua concepção em torno desta modalidade de ensino?
- c) Qual a sua participação na construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola?
- d) No Projeto Político Pedagógico como foram discutidas as questões da EJA?
- e) Qual a participação dos professores na discussão dessas questões?
- f) Como têm sido planejadas as atividades de planejamento da EJA? Como acontecem?
- g) Quais os maiores problemas que vocês enfrentam ao trabalharem com a EJA?
- h) Como você se sente enquanto professor da EJA? Qual o seu compromisso ao trabalhar com as pessoas desta modalidade de ensino?

#### **EIXO TEMÁTICO CURRÍCULO DA EJA**

- a) Diante da problemática que permeia a Educação de Jovens e Adultos e da vivência nesta modalidade, que concepção de currículo orienta a sua prática?
- b) Como você organiza os conteúdos? Como vive esta experiência?
- c) Como você trata os saberes da vivência e da experiência dos seus alunos quando vai organizar os conteúdos a serem trabalhados?
- d) Você encontra dificuldades para trabalhar os conteúdos que planeja em sua prática pedagógica? Quais as maiores dificuldades?
- e) Você integra em suas aulas os saberes que os seus alunos trazem da vivência no MST? Como faz isso?
- f) Os conteúdos, as estratégias metodológicas e avaliação, garantem a aprendizagem dos seus alunos e respeitam as origens e a identidade destes e dos Movimentos Sociais?
- g) A sua prática pedagógica na EJA tem relação com a sua formação inicial?
- h) Esta formação inicial tem contribuído para sua prática pedagógica nos movimentos sociais?
- i) Como professor você acredita em outras possibilidades de desenvolver uma prática educativa voltada para os movimentos sociais, em nosso caso o MST? Como seria possível?

## **APÊNDICE C**

### **ROTEIRO PARA AS SESSÕES REFLEXIVAS**

#### **MEMÓRIA DA SESSÃO REFLEXIVA**

**Eixo de discussão**

**Objetivo:**

**Co-partícipes:**

- 1. Apresentação dos objetivos da pesquisa**
- 2. Apresentação do objeto de estudo**
- 3. Fala/resposta dos professores acerca do eixo**
- 4. Reflexão individual**
- 5. Reflexão no grupo - comparar as falas**
- 6. Articular as falas com os pensamentos pedagógicos**
- 7. Reconstrução de conceitos**

## APÊNDICE D

### ENCONTROS DO GRUPO COLABORADOR – SESSÕES REFLEXIVAS

- 01– 05/03/2014 – Conversa inicial – apresentar a pesquisa –
- 02– 19/03/2014 – Apresentação dos princípios colaborativos
- 03 – 26/03/2014 – Acordos e consensos sobre os encontros –
- 04 – 09/04/2014 – Apresentação dos eixos EJA, Currículo e Saberes/Vivências dos professores
- 05 – 16/04/2014 – Abordagem das Concepções existentes acerca da EJA, do Currículo, dos saberes e das vivências os professores
- 06 – 14/05/2014 – Discussões acerca das concepções de currículo, saberes e vivências dos professores.
- 07 – 28/05/2014 – Possibilidades investigativas na EJA de nossa escola - proximidade entre o fazer docente e atividade de pesquisa.
- 08 – 04/06/2014 – Prática pedagógica na EJA.
- 09 – 11/06/2014 –Consideração acerca do que os professores nomeiam como indispensável para exercer a docência na EJA da escola do assentamento
- 10 –16/07/2014 – Valorização dos saberes e vivências
- 11- 30/07/2014 – Inserção dos saberes e das vivências no currículo e na prática pedagógica
- 12- 06/08/2014 – Natureza e influência dos saberes e das vivências do grupo
- 13- 13/08/2014 – Dificuldades encontradas pelo grupo quando da articulação entre os saberes e as vivências na sala de aula.
- 14 –20/08/2014 – A realidade conflituosa vivenciada pela EJA da escola – desafios e perspectivas
- 15- 03/09/2014 – As necessidades pessoais e profissionais dos educandos jovens e adultos
- 16- 10/09/2014 – A prática pedagógica em um assentamento rural – a vida comunitária
- 17- 17/09/2014 – Aspectos da vida comunitária valorizados na prática pedagógica
- 18- 24/09/2014 – Identificação e articulação dos saberes na prática e no currículo da EJA
- 19 – 01/10/2014 – Contradições na organização curricular – PPP e Proposta Curricular EJA
- 20 – 08/10/2014 – O repensar dos referenciais curriculares PPP e Proposta Curricular da EJA
- 21 – 22/10/2014 – O Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra – MST
- 22 – 29/10/2014 – 23 – 05/11/2014- As matrizes político-pedagógicas do MST

23 –12/11/2014 – A participação política no MST e seus desdobramentos

24 –19/11/2014 –Socialização e confraternização do grupo colaborador- falas, discursos e impressões

**ANEXOS**