

TEMPOS E ESPAÇOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DE EJA NA ATUALIDADE: A EXPERIÊNCIA DO PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA

Edna Castro de Oliveira (UFES/OBEDUC)¹
Maria Geovana Melim Ferreira (UFES/OBEDUC/SEDU)²
Tatiana de Santana Vieira (UFES/OBEDUC/SEDU)³

RESUMO

O texto busca refletir sobre a formação de educadores/educadoras da Educação de Jovens e Adultos no contexto da conjuntura da sociedade global. Com essa tarefa nos cabe interpelar a compreensão dos espaços tempos da formação na atualidade, com objetivo de apreender delas o que emerge como produção de saberes e conhecimentos, com potencialidade de se afirmarem como ferramentas criativas e descolonizadoras no trabalho docente com jovens e adultos, em especial aqueles que vivem do trabalho na cidade e no campo. Para este feito, tomamos como lócus de investigação o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/Agricultoras Familiares (ProJovem Campo Saberes da Terra) no Espírito Santo, a partir do qual refletimos acerca das experiências, saberes, tempos de formação e culturas dos sujeitos da EJA (educadores/educadoras e educandos/educandas). Os resultados apontam para a formação como uma práxis em constante movimento de fazer-se durante o processo.

Palavras-chave: Formação; Experiência; Saberes; EJA; ProJovem - Campo Saberes da Terra Capixaba.

¹ Doutora em Educação Brasileira (UFF), professora associada do Centro de Educação da UFES. Integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES. Coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/CE/UFES) e o Núcleo I do Obeduc-CAPES-UFG/UnB. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br.

² Mestranda em Educação (PPGE/CE/UFES), Licenciada em Pedagogia (UFES). Membro do Núcleo I do Observatório da Educação (PPG-UfesObeduc-CAPES-UFG/UnB) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/CE/UFES). Pedagoga da rede estadual de Ensino (SEDU/ES). E-mail: mgmelim@yahoo.com.br.

³ Doutoranda e Mestra em Educação (PPGE/CE/UFES), Licenciada em História (UFES). Membro do Núcleo I do Observatório da Educação (PPG-UfesObeduc-CAPES-UFG/UnB) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/CE/UFES). Professora da rede estadual de Ensino (SEDU/ES). E-mail: tsv_08@hotmail.com.

1. APRESENTAÇÃO

Na colheita das espigas do ProJovem Campo, cantam
homens e mulheres,
na riqueza dos Sem Terra, poemas e cantigas, foram
muitas mãos amigas para esta plantação.
No pulsar do coração, sob a luz dos pirilampos, nos
cantares do ProJovem Campo,
o campo se faz canção⁴.
(Valdinar Santos, 2011)

Temos como desafio neste texto a tarefa de retomar a reflexão sobre a temática da formação, desta feita atentas ao contexto da atual conjuntura da sociedade global e seus efeitos destrutivos sobre as relações humanas e a natureza, que urge serem repensadas na sua radicalidade. Com essa tarefa nos cabe interpelar a compreensão dos espaços tempos da formação na atualidade. A que espaços tempos nos referimos? Que contextos envolvem? Que sujeitos são alcançados? Essas questões nos instigam ao aprofundamento da compreensão dos elementos que envolvem pensar a formação de educadores e educadoras, em específico no campo da educação de jovens e adultos (EJA), e nos chamam a revisitar práticas de formação vividas para apreender delas o que emerge como produção de saberes e conhecimentos, com potencialidade de se afirmarem como ferramentas criativas e descolonizadoras no trabalho docente com jovens e adultos, em especial daqueles que vivem do trabalho (ANTUNES, 2009) na cidade e no campo.

Dessa forma, as reflexões suscitadas na abordagem desta temática remetem-nos necessariamente a interface dos campos da EJA e educação popular e nos leva a considerar experiências vitais que carregam positivities e negatividades sem deixar de indicar “uma enorme riqueza de elementos que em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis” (HOLYDAY, 2006, p. 21) na formação continuada de educadores e educadoras. É o caso das experiências vividas como parte integrante do grupo de formadores e educadores e

⁴ Coordenador regional do ProJovem Campo. Texto adaptado de “Cantares da educação do campo”, apud Oliveira e Almeida (2012).

educadoras do ProJovem Campo Saberes da Terra⁵, (SCARIM; OLIVEIRA, 2012a; 2012b) que buscamos revisitar como objeto de reflexão⁶.

O texto busca explorar elementos da formação que marcam o pensamento moderno na busca de convergência com o que Mejia (2014) denomina pensamento do sul e que ganham relevância no atual contexto, que vem sendo caracterizado como de produção destrutiva do capital (FRIGOTTO, 2013). Na sequência buscamos enfatizar as concepções de formação com que operamos tomando como base o pensamento de Paulo Freire (2007) e Edward Thompson (1981; 1998; 2002; 2011; 2012) tendo como apoio teórico para análise as categorias tempo, experiência e cultura e suas relações com as experiências vividas nos processos formativos, captando as conexões que o tema nos provoca a fazer, refletindo sobre o que nos interpela na permanente e sempre necessária demanda de formação, em específico de educadores e educadoras que atuam com a EJA. Trazemos ainda algumas reflexões sobre a formação de educadores/educadoras e suas interfaces com os saberes populares. Nessa tarefa buscamos em especial destacar alguns elementos da formação que se fizeram presentes na experiência em foco e o contributo da educação popular para pensar a partir do pensamento do sul (MEJIA, 2014) o quanto temos de desafios para trazer *à visibilidade a teorização* que vem sendo construída no nosso contexto e que se fazem dispositivos de experimentação com práticas e formas de se tornar educador, educadora na construção de outras formas de se fazer educação. Por fim ensaiamos algumas conclusões apontando os desafios e possibilidades da formação de educadores/educadoras da educação de jovens e adultos no campo.

2. ELEMENTOS DA FORMAÇÃO NA CONCEPÇÃO DE UM PENSAMENTO QUE SE PENSA

Torna-se necessário explicitar a concepção de formação que fundamenta a reflexão que propomos, tendo em vista que no atual contexto de mercantilização da educação, a formação

⁵ O Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/Agricultoras Familiares (ProJovem Campo Saberes da Terra) constituiu-se em âmbito federal por meio de uma ação integrada entre o Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), entre outros.

⁶ O Programa foi desenvolvido em 19 municípios do estado do Espírito Santo, atuando com 29 turmas distribuídas em sete polos regionais, com a meta inicial de atendimento a 800 jovens trabalhadores do campo entre 18 e 29 anos, que ainda não haviam concluído o ensino fundamental.

se tornou um fenômeno que instiga cada vez mais a compreensão, como objeto de disputa e de competitividade que oscila sob as ondas do mercado como já nos assinalava Adorno (1995). Nesse movimento os sentidos da formação humana que nos atravessam, pelas marcas da cultura ocidental tendem a ser esvaziados, dando lugar a uma tendência hegemônica de pensar regida pela lógica neoliberal, com a qual temos nos confrontado, principalmente no interior das universidades. Uma lógica que recentemente vem se pautando pela formação orientada pelas demandas das redes de formação instituídas pelo estado como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁷, que objetiva ofertar educação de nível superior para professores de educação básica da rede pública.

Nesse cenário faz-se necessário rememorar a crítica tecida por Paulo Freire (2007) à lógica neoliberal na educação já denunciada por ele e ainda mais profunda em nosso contexto, tal como endossa Frigotto (2013, p. 395) “não só na escola, mas todos processos formativos sob as relações capitalistas tendem a reforçar a reprodução do sistema”. Segundo Freire o neoliberalismo é tecido por uma ideologia fatalista, pragmática e reacionária. Contra esse discurso o educador afirmou que a conscientização é exigência humana, é um fecundo caminho para se pôr em prática a curiosidade epistemológica. O processo de conscientização remete à ideia do inacabamento humano, ou seja, a concepção de que somos seres em permanente processo social de busca. Sobre essa questão, assim afirmou Freire (2007, p. 57): “a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca”. É nesse movimento que a formação de educadores e educadoras no ProJovem Campo⁸ ganhou sentido, significando estar no mundo e com os outros, fazendo história e educação como processo permanente. Outro modo de

estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2007, p. 58).

⁷ O Parfor é um “Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior”. Para mais informações sobre o Programa, indicamos acessar o sítio: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

⁸ A formação se desenvolveu em nove encontros centralizados e cinco encontros de acompanhamento *in loco* nos polos totalizando uma carga horária de 360h presenciais.

Os caminhos percorridos pelo ProJovem Campo rejeitam o discurso dominante que tentam segundo Freire (2007) amaciar e submeter as classes trabalhadoras do campo e da cidade aos ditames do capital. No contexto socioeconômico do campo espírito-santense as grandes empresas do capital internacional e nacional produtoras de monoculturas (eucalipto, cana de açúcar, café, mamão), as empresas extratoras (petróleo, mármore e granito), os latifundiários e agropecuaristas implantam seus grandes projetos econômicos e culturais com o apoio do estado e causam grandes impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais nas populações (pequenos agricultores tradicionais, quilombolas, trabalhadores rurais sem terra, assentados da reforma agrária, quilombolas, indígenas e assalariados) que vivem nessas regiões (SCARIM; OLIVEIRA, 2012a). Esses grupos se constituíram no contexto do Espírito Santo os sujeitos demandatários da oferta do Programa e têm travado lutas de “diferentes formas de [...] pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde, à educação, ao lazer, por melhores salários, melhores condições de vida e por uma perspectiva para o campo que seja sustentável, tanto do ponto de vista social, quanto econômico e ambiental” (SCARIM; OLIVEIRA, 2012a).

Atentos a esse contexto, a proposta de formação de educadores/educadoras no ProJovem Campo buscou se organizar no sentido de possibilitar aos educadores/educadoras conhecer a realidade do campo capixaba e os projetos de sociedade em disputa que afetam as demandas de formação para os trabalhadores. O processo destrutivo das relações homem-natureza tem deliberadamente produzido o esvaziamento do campo. Na educação isso tem se materializado pela lógica neoliberal que prioriza a formação restrita ao mercado de trabalho negando a possibilidade da formação humana integral. Partindo deste último ponto temos como preocupação a ênfase, por exemplo, numa proposta de “formação técnico-profissional capaz de reorientar a atividade prática dos que foram postos entre parênteses” (FREIRE, 2013, p. 131), modelo no qual se inscreve o ProJovem Campo com a expectativa de qualificação social e profissional de educandos e educandas do Programa.

Nesta perspectiva, pensar os tempos e espaços na formação de educadores e educadoras de jovens e adultos na atualidade importa considerar também as experiências vividas por esses sujeitos sob condições de trabalho precárias que determinam no caso de educadoras/educadores contratados por processo seletivo nas redes⁹, o comprometimento do

⁹ O processo de contratação de professores sob designação temporária (DT) na rede pública estadual do Espírito Santo ocorre, por meio de editais que estabelecem contratos anuais. Estima-se que 70% de educadores e

tempo do fazer-se (THOMPSON, 2011) educador/educadora de EJA e do campo em função de questões sociais que envolvem a mobilidade urbana na cidade, o tempo gasto no transporte entre uma escola e outra, o que constitui obstáculo para a produção de relações de pertencimento no trabalho com os pares e a necessária abstração que possibilita a atitude de reflexão sobre o seu pensar e fazer. No contexto do campo a mobilidade é muitas vezes comprometida pelas condições das estradas, pelas distâncias a percorrer para alcançar educandas/educandos. Esses e outros elementos, aparentemente triviais, devem ser considerados na práxis de educadores/educadoras da EJA no campo e na cidade.

3. TEMPO, EXPERIÊNCIA E CULTURAS

O tempo para Thompson, antes de ser entendido como uma categoria *a priori* é uma forma de regulação da vida social (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010). Nesse sentido, o tempo é uma construção social, uma vez que é intensificado e legitimado na sociedade. O historiador argumenta que na sociedade industrial a noção de tempo é reconfigurada e ocorre uma padronização do tempo social para criação de novos hábitos, da ordem e da regularidade de acordo com os valores puritanos, e em seguida, capitalistas. Thompson (1998, p. 272) destaca ainda que nessa conjuntura o tempo constitui-se como moeda uma vez que “ninguém passa o tempo, e sim o gasta” ou como apresenta o ditado popularizado: “tempo é dinheiro”. Seja no campo produtivo, seja na educação o tempo adquire um sentido disciplinar, sendo a escola um espaço fundante para “inculcar o ‘uso-econômico-do-tempo’” (THOMPSON, 1998, p. 292) nos trabalhadores e em seus filhos. Haveria assim uma demarcação entre trabalho e vida, alienando mulheres e homens do sentido ontológico do trabalho. Com efeito, na retomada da tradição do pensamento social crítico moderno os sujeitos se constituem, ou seja, se formam, se educam nas mais diversas circunstâncias em que vivem, seja no mundo do trabalho, da família, da comunidade de pares, do lazer entre muitos outros (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010).

Considerando a importância do tempo, tal como explorado por Thompson, importa trazer a provocação que o autor nos faz para problematizar a atuação das universidades na conjuntura contemporânea quando afirma: “as universidades do Ocidente estão hoje apinhadas de

educadoras dessa rede seja DT. Essa organização tem como consequência a grande rotatividade de profissionais nas escolas, fato que ocasiona a descontinuidade das práticas pedagógicas e contribui com o desconhecimento da comunidade escolar.

relojoeiros acadêmicos, ansiosos por patentear novas soluções” (1998, p. 303). Para ele, o relógio constituiu-se em um instrumento central para o tempo do capital, possuir este instrumento representava controlar o tempo e demarcar relações de poder. A alegoria dos “relojoeiros acadêmicos” é uma evidente provocação à universidade como seio do conhecimento e responsável pela transmissão desse saber acadêmico por meio do tripé formação, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a formação do ProJovem Campo envolveu a ação conjunta do Observatório dos Conflitos do Campo (OCA) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) como espaços formativos que compartilham a perspectiva de tempos e espaços de construções coletivas e dialógicas na práxis do fazer-se dos educadores e das educadoras que se envolveram com a educação do campo nesse processo.

Pensar a experiência da formação a partir da teorização thompiana significa compreender o processo de transformação da consciência social como potência para o processo de conscientização sobre a realidade histórico-social. Na concepção do teórico são nos tempos-espaços coletivos, onde se experimentam situações e relações produtivas, que mulheres e homens podem constituir-se em classes (THOMPSON, 1981), pois são agentes históricos produtores de sua cultura. O conceito de cultura esteve por muito tempo vinculado ao de costume e este, por sua vez à educação ou ao direito consuetudinário. Para Thompson o conceito de classe como fruto da experiência, a cultura é uma produção feita e refeita pelo povo (THOMPSON, 2012). A reflexão do autor sobre os costumes, os valores, as culturas dos sujeitos coletivos, assume a perspectiva de uma história vista “de baixo”, uma história ordinária, ou seja, da gente comum.

Compreendemos que Thompson valoriza a dimensão coletiva do humano. Nesse horizonte a possibilidade de “fazer-se” não opera no plano individual, tampouco fora de um contexto histórico-social. Pensar no fazer-se como movimento coletivo de construção e em sua relação com a formação de educadores e educadoras da EJA tem sido o caminho construído nas experiências do NEJA e do OCA nos múltiplos espaços e tempos em que atuam. Desse modo, a práxis no ProJovem Campo nos permite reconhecer homens e mulheres como sujeitos do conhecimento, sendo este produzido na interação com o mundo social e tomado como instrumento de transformação da realidade, do mundo. Nesse sentido, a categoria experiência, na perspectiva teórica de Thompson (2002) torna-se referência importante e nos fornece

elementos para compreendermos que na educação de jovens e adultos a relação dialética entre educação e experiência é crucial.

Nesse sentido, reafirmamos que a formação é parte indissociável da pesquisa (OLIVEIRA, 2006) e que essas dimensões constituem o educador e a educadora comprometidos com suas práticas (FREIRE, 2007). A experiência do *Projovem Campo: saberes da terra capixaba* constituiu um processo de cultivação de uma práxis no fazer educativo tendo como horizonte formação humana integral dos sujeitos jovens e adultos assim como a valorização dos saberes produzidos pela cultura popular e pela cultura camponesa. Nesse sentido, a experiência de formação de educadores e educadoras do ProJovem Campo constituiu-se por momentos de análise da realidade, sistematização da produção, estudo e reflexão sobre o cotidiano escolar. De acordo com Scarim e Oliveira (2012a, p. 09):

A dinâmica do processo foi de idas e vindas, alternando momentos de formação, acompanhamento, estudos e planejamentos colegiados. Este movimento qual alterna diversos momentos necessitou uma constante vontade de debates, de críticas, de participação sobre a realidade vivida pelo projeto, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, em seus compromissos e princípios.

Essa organização pôs em movimento os sujeitos (educadoras e educadores, educandas e educandos e equipe de formação) que se viram construindo e reconstruindo o caminho durante todo processo, fazendo-se educadores/educadoras na prática.

Nesse contexto, a participação de representantes dos movimentos sociais muito contribuiu na experiência de formação baseada na concepção da Pedagogia da Alternância, a partir de experiências em Escolas Famílias Agrícolas e escolas de Assentamento do MST, experiências essas que estavam incorporadas na proposta do Programa. Nesse sentido, o ProJovem Campo trouxe para a equipe de formação a possibilidade de problematizar a experiência de formação em alternância à experiência de currículo integrado, de qualificação social e profissional de jovens e adultos do campo, o que se consubstanciou num grande desafio e num processo valioso, cooperativo e solidário, apontando para uma perspectiva de formação coletiva.

4. FORMAÇÃO E SABERES POPULARES DO CAMPO CAPIXABA

Antes de explorar a relação entre formação e saberes, importa ressaltar a concepção de campo que orienta a proposta do ProJovem Campo como um dos seus princípios fundantes. O campo, antes de ser um universo isolado e autônomo, ele é um “universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações econômicas internacionais” (BRASIL, 2008 p. 40). Essa compreensão envolve o conceito de campo como territorialidade:

É o lugar marcado pelo humano e pela diversidade cultural, étnico-racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade. É espaço emancipatório, quando associado à construção da democracia e da solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (BRASIL, 2008, p. 40).

Com essa compreensão, revisitar o contexto e as condições objetivas em que o ProJovem Campo Saberes da Terra se desenvolveu em território capixaba, nos permite nesse movimento de escrita objetivar a experiência tomando distância de nós mesmas como participes da experiência de formação para pensar as complexas relações envolvidas nesse território e suas implicações na produção de novas formas de conhecer, valorizar e se relacionar como homens e mulheres no trato com a natureza e com a preservação de práticas e saberes produzidos desde suas origens ancestrais.

Mejía (2014) destaca que a educação popular tem feito o exercício de reconhecer os saberes populares e isto inclui suas tecnologias, sua economia e a comunicação popular. Observa ainda que esse processo de diálogo com outras epistemes e cosmologias é um processo fundamental na educação popular. Nessa direção, a práxis defendida por Mejía trata de uma postura de igualdade e valorização de saberes de diferentes culturas, especialmente daquelas subjugadas pelo colonialismo: a indígena e a africana.

Os saberes de matrizes indígenas e africanos têm uma forma de compreender o mundo diversa do pensamento racional ocidental, uma vez que compreendem o mundo de forma mais ampla, esses saberes chamados de saberes do sul, entendem o mundo de forma holística, ou seja, de forma integral e sem separação. Essa postura significa que o sul apresenta uma divergência fundamental com o pensamento científico ocidental. Mejía (2014) exemplifica como diferença entre essas perspectivas a separação homem-natureza, esta dicotomia sobrepôs o pensamento racional ao conhecimento popular e forjou a “natureza” de corte patriarcal e

antropocêntrica, perspectiva bastante antagonista ao pensamento do sul, como podemos aferir a partir das experiências do ProJovem Campo.

Nos Saberes da Terra capixaba a presença dos herdeiros das culturas indígenas e africanas (quilombolas), juntamente com os agricultores, foi marcante. Lobino (2012)¹⁰ observou nesses sujeitos um forte sentimento de pertença à terra, embora contraditoriamente também marcados pela cultura ocidental (do norte). Entretanto, a educadora acredita na potencialidade de integração entre esses saberes tradicionais com a tecnologia social em um modo alternativo (ao tradicional) de se fazer educação, tal como propõe Mejia.

Assim, compreendemos que os sujeitos jovens e adultos camponeses têm um conhecimento que foi construído e passado pelos seus pais, avós, sua comunidade, vivenciado no trabalho e em suas lutas, ou seja, construído a partir da práxis cotidiana e que esse conhecimento não deve ser desconsiderado e nem estar desarticulado do trabalho educativo. Esses saberes da experiência são os únicos aos quais têm acesso. Os saberes das ciências, da filosofia, da arte, que representam o desenvolvimento histórico da humanidade, ficaram sempre nas mãos dos grandes proprietários de terra, dos latifundiários, da classe burguesa. Para Thompson é necessário o equilíbrio entre o saber científico e o saber da experiência, uma vez que os sujeitos adultos com seus saberes e experiências podem modificar “às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional” interferindo na definição do método de ensino, na formação de educadores, no currículo “podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

Thompson aposta inclusive na possibilidade de que as universidades possam se engajar e se voltar para atender essa demanda social e aprender com esses sujeitos adultos (idem, p. 46). A materialidade do pensamento desse autor aparece em relatos dos educandos/educandas sobre as dificuldades dos educadores/educadoras em relação à Agroecologia, por exemplo, em que educandos/educandas, engajados em movimentos sociais contribuía nas aulas:

[...] Tinha professor que não acreditava e nem incentivava a Agroecologia. [...] A questão agroecológica o educador aprendeu com o educando [...] eu tenho o material que o educador não tem. Eu tenho esse material por essa questão do movimento, que o movimento é um aprendizado [...] Tinha aula que a gente já sabia (excertos de relatos de acompanhamento em 2011).

¹⁰ Uma das educadoras que integrou a equipe de formação do ProJovem Campo na UFES.

A fala dos educandos/educandas nos permite observar nuances das experiências vividas nos processos de formação por educadores/educadoras e educandos/educandas, colocando em questão para os educadores a reflexão sobre suas práticas, como podemos ver nos registros dos coordenadores pedagógicos, também educadores em formação no Programa:

[...] Temos tentado lutar contra a tendência há muito colocada na educação brasileira de que o aluno não sabe nada e que o professor é o único detentor do saber, mas muitas das vezes somos traídos pela nossa própria incapacidade de trabalhar de forma diferenciada do modelo já constituído. Durante as aulas de Ciências Agrárias, notou-se que vários assuntos, de certa forma, já eram do conhecimento dos educandos. [...] Quando tratamos do tema adubação [...] os alunos já conheciam a necessidade, através da observação, de se adubar em dias chuvosos [...] o professor então pode apenas esclarecer sobre a solubilidade dos nutrientes e a incapacidade dos vegetais de aproveitar tais nutrientes fora do estado de solução. [...] Quando falávamos da importância do associativismo e cooperativismo como maneira de se alcançar objetivos mais ousados, [...] os alunos destacaram como se uniram para a construção da igreja e outras formas de mutirão (MEROTO; ALMEIDA; SOUZA; ANDRADE, 2012, p. 517).

Nesse registro podemos observar práticas desenvolvidas pelos educadores que envolvem espaços e tempos de formação considerados importantes na proposta do Programa no que diz respeito à escolarização e a qualificação social e profissional, ou seja, os educandos demonstram conhecimentos de técnicas de adubação e dos tempos apropriados para a prática do cultivo que são saberes e fazeres incorporados da cultura popular camponesa. Ao mesmo tempo, indicam seu pertencimento a certas formas de sociabilidade solidária quando se reúnem para responder as necessidades coletivas e/ou individuais da comunidade.

Outro movimento que merece destaque é a valorização cultural dos sujeitos. Na turma de Palmitinho, uma comunidade localizada no município de Jaguaré, encontramos uma experiência no trabalho dos educadores que demonstra a valorização da identidade cultural afrobrasileira. Essa comunidade foi reconhecida como remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares¹¹ desde 2004. Entretanto numa pesquisa realizada por educandos/educandas dentro do eixo temático “Identidade, Cultura, Gênero e Etnia”, foi identificado que os sujeitos dessa comunidade não se reconheciam quilombolas. Consideravam-se pequenos agricultores negros, fato esse que mobilizou a equipe a refletir sobre a problemática do não reconhecimento dessa identidade cultural. Para os educadores:

A comunidade tem traços quilombola, pois há trabalho coletivo, a maioria dos habitantes são negros, parentes, existe uma farinheira artesanal localizada na comunidade que funciona a mais de 69 anos. A reflexão que nós educadores

¹¹ Autarquia do Ministério da Cultura responsável pelo reconhecimento oficial de uma comunidade quilombola.

fazemos é que, com tantas injustiças, descasos, opressão e discriminação que negros e escravos sofreram, hoje sentem receio e vergonha de assumir sua identidade. (GONÇALVES; FRANCISCO; SANTOS; SOUZA; MARTINS, 2012, p. 362).

Como observamos no relato, o sentimento de não pertencimento à etnia afrobrasileira pode caracterizar o reflexo do processo de dominação, no qual a cosmogonia de muitos povos tradicionais foi invisibilizada pela racionalidade ocidental que não a reconhece como “ciência” e os indivíduos como sujeitos de conhecimento. No cenário brasileiro e capixaba não tem sido diferente. O triunfo das ideias do norte fundamenta-se na tentativa de anulação de outras formas de interpretar e de estar no mundo e as consequências desse processo também podem ser observadas nas relações econômicas, sociais, políticas e pedagógicas (MEJIA, 2014). Essa realidade se observa no contexto capixaba (LOBINO, 2012) onde a cultura escolar e acadêmica reproduz conceitos e valores hegemônicos, pautados na dicotomia entre sociedade e natureza, no utilitarismo e individualismo, na exclusão dos saberes não construídos sob a égide da racionalidade técnico-científica e ainda na reprodução de conteúdos descontextualizados da realidade dos sujeitos, tal como refletiu o Cacique Antônio Carvalho:

A escola convencional, ela não conseguia fazer a coletividade. [...] fazia o seu bom estudo só para trabalhar, não pensava na coletividade. [...] Eu até hoje fico preocupado com a educação [...] tradicional [...] as crianças quando eles desenhavam elefante, burro, outros tipos que não existe aqui, então teoricamente eles vão ficar maluco querendo ver o elefante. Daqui a pouco vai dizer ‘tem leão aqui nessa mata?’ [...] Vamos cuidar, vamos fazer o plantio, coletividade vai ser muito importante, isso tá sendo esquecido, porque as nossas crianças antigamente, iam com o pai, quando ele tá plantando, ele tá olhando, tá acompanhando, assim eles aprendem [...] (PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA, 2012).

Em oposição à essa ciência que produz um *modus vivendi* desintegrador (LOBINO, 2012), o Sul redimensiona sentidos políticos de natureza, uma vez que busca redefinir a relação entre natureza e cultura e a função dos seres humanos. Assim como, organiza novos cenários político-pedagógicos nos quais, diferente da postura segregadora do norte, propõe um diálogo cultural entre norte e sul para valorizar os conhecimentos e saberes historicamente elaborados nesses territórios (MEJIA, 2014).

5 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

Em consonância com Mejía (2014) compreendemos que os educadores e educadoras populares assumem um importante papel de mediação entre saberes e práticas do norte e do sul, uma vez que as práticas educativas têm potência para trilhar caminhos possíveis na produção de novos conhecimentos e saberes, bem como na ressignificação de conhecimentos e saberes anteriormente produzidos. Nesse sentido, os saberes tradicionais e o conhecimento científico podem convergir nas práticas pedagógicas, quando a valorização dos saberes e da cultura dos grupos e das comunidades envolvidas são trazidos como elementos fundamentais na produção do conhecimento.

A proposta do Programa toma como referência a metodologia da alternância, considerando as especificidades das modalidades EJA e da educação do campo no sentido de assegurar tempos e espaços formativos adequados para o trabalho com as peculiaridades das populações do campo. Nessa mesma perspectiva, foi desenvolvida a proposta de formação dos educadores/educadoras que se fez num percurso bastante desafiador para o grupo de formadores e docentes em formação, uma vez que boa parte dos educadores/educadoras não tinha familiaridade com os elementos metodológicos do Programa e por sua vez para a universidade essa se constituía também uma nova experiência. Ao mesmo tempo, contamos com alguns educadores oriundos de percursos formativos em Escola Famílias Agrícolas que traziam já incorporados um modelo de alternância que tentavam compartilhar com o grupo. Para alguns,

a princípio, houve uma dúvida geral sobre a utilização da metodologia da Alternância, pois entendíamos tempo-escola e tempo-comunidade como espaços fragmentados, e assim esta proposta metodológica resumir-se-ia à alternância dos espaços. Com o aprofundamento dos estudos, percebemos a interligação dos tempos e a importância do método para entender que a alternância não está necessariamente nos tempos, mas no diálogo entre os saberes popular e científico para a construção de novos saberes. Dessa forma, o tempo-escola deve ser continuidade da vida em comunidade e a vida em comunidade tende a ser também espaço formativo na escola (ROSA; ELIAS; OLIVEIRA; BONELÁ; SOPRANI, 2012, p. 347).

Se os educadores/educadoras tiveram dificuldades na compreensão da proposta metodológica do Programa, para a equipe de formação também não foi diferente. Nesse movimento, a proposta de formação foi se construindo ao caminhar e a pesquisa como princípio educativo constituiu-se como um caminho para a equipe de formadores da UFES que passou a incorporar a problematização como estratégia de estudo e planejamento dos encontros de

formação, a partir das escutas feitas nos contatos com os educandos/educandas e com educadores/educadoras nas visitas de acompanhamento. A participação de educadores/educadoras nas reuniões para a construção das propostas das formações centralizadas também contribuíram para o fortalecimento da equipe.

As reflexões da equipe de formação ressaltaram como principais desafios do ProJovem Campo na integração no trabalho com as áreas de conhecimento, que teve como fator estruturante o compartilhamento da sala de aula por quatro professores. Essa questão é enfatizada por uma das educadoras da equipe de formação da universidade ao observar que a proposta

era uma coisa muito nova para os professores que tinham uma ação tradicional, de gavetinha, com disciplinas e nós tínhamos quatro áreas de conhecimento nas quais nós iríamos trabalhar [...] e foi muito tenso esse entendimento inicialmente. Eu percebi que isso só deslanchou lá pra frente por volta da quarta, quinta formação que a equipe passa a entender um pouco o que era trabalhar com quatro professores em sala de aula (PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA, 2012).

Com a mesma preocupação alguns educadores/educadoras expressam sua percepção sobre a prática da integração requerida como um dos principais fundamentos da organização curricular que tinha como pressuposto o currículo integrado pelo diálogo entre os saberes populares e o conhecimento científico. Para um deles, talvez

o principal desafio fosse a integração de áreas. Na primeira formação foi mais concisa, foi mais fácil trabalhar com a integração de áreas, a gente percebia que estava fluindo a interdisciplinaridade e já no final, agora, as coisas descarrilharam. A gente abandonou a prática da interdisciplinaridade, planejamos conjuntamente, mas (sic) [não realizamos] ações conjuntas (PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA, 2012).

Um outro desafio enfrentado nessa experiência foi o trabalho com a ênfase da qualificação social e profissional como um dos objetivos do Programa que buscava dentre outras aprendizagens, a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores e o desencadeamento de ações coletivas. O desafio crucial dessa proposta constituía-se no desenvolvimento de práticas que colocassem em movimento relações sociais construídas pelos sujeitos em torno do conhecimento construído no e pelo trabalho na propriedade (BRASIL, 2008).

Entretanto, essa dimensão do Programa foi bastante comprometida no processo uma vez que houve por parte dos formadores e das equipes de educadores “dificuldades de compreensão teórica e metodológica para o seu desenvolvimento” (RIBEIRO; RAGGI; FERREIRA, 2012), bem como nas condições de estrutura dos respectivos polos para a efetivação da proposta, principalmente no que se refere ao trabalho com o arco “produção rural familiar”. Aliado a essas dificuldades, “cerca de 40% das turmas eram compostas por assalariados/assalariadas rurais e urbanos que não exerciam uma relação de trabalho direta com a propriedade, que nem sempre possuíam” (RIBEIRO; RAGGI; FERREIRA, 2012, p. 65). No entanto, entre “os educandos pequenos agricultores, cujas relações de trabalho estavam diretamente ligadas à sua terra e à família o processo de formação encontrou lastro” (IDEM, p. 65) possibilitando aos educandos avaliar a ação do trabalho dos educadores.

[A qualificação profissional] eu acho [que] vai ser um documento de identificação de tudo o que nós aprendemos sobre o café, as plantas, o meio ambiente, sustentabilidade e a agroecologia, [ao] ensinar como podemos lidar melhor com a terra, que é a nossa principal fonte de renda. [...] eu entendo que o ProJovem está nos preparando principalmente para a vida em sociedade, mas também no campo. (educanda da Fazenda Camporês, Afonso Claudio apud RIBEIRO; RAGGI; FERREIRA, 2012, p. 64).

6. RECOLHENDO ALGUNS FRUTOS DA FORMAÇÃO

Retomando as reflexões sobre as experiências vividas no processo de formação de educadores/educadoras a partir da compreensão da formação como fazer-se, cabe ressaltar que os elementos da formação que foram se evidenciando nas práticas dos educadores e da equipe responsável, para além das negatividades experienciadas no processo, mostram também suas potencialidades quando nos voltamos para o contexto da sociedade global e a aposta com que a educação compartilha na correlação de forças de projetos societários, no sentido de construir outras formas de fazer educação.

Nesse sentido, encontramos entre os educadores algumas narrativas que evidenciam as potencialidades da metodologia do Programa, como podemos observar nesse depoimento:

O ProJovem, parece que, eu não sei a gente começa a olhar lá na frente, vê que tem maneiras diferentes de ensinar e que são maneiras interessantes. E eu como já trabalhava na educação indígena, vi que a educação indígena podia pegar muito do que foi trabalhado no ProJovem que é você trabalhar com plano de pesquisa e você trabalhar com eixo temático, não com conteúdo, você pegar um eixo temático e

chamar uma pessoa da comunidade, pra vim falar sobre determinado assunto e conhecimento que a comunidade sabe, você transformar aquilo em conteúdos que serão ensinados na turma, eu achei muito interessante. E isso, assim, fortaleceu minha relação com a comunidade, da comunidade comigo, e eu tivesse assim, grandes surpresas e grandes descobertas ao longo desse trabalho (PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA, 2012).

Nessa direção, os sujeitos do ProJovem Campo buscaram valorizar os saberes populares sonogados por práticas educativas alicerçadas no modelo hegemônico e constataram a necessidade da reorganização em diversos aspectos, para além da integração por áreas de conhecimento. Podemos afirmar que o ProJovem Campo ampliou a perspectiva de integração ao considerar elementos como: relações interpessoais, eixos temáticos, integração entre saberes populares e conhecimento científico e a comunidade como fundantes da organização curricular. O cotidiano do ProJovem Campo demonstrou que a integração foi buscada em meio a muitos obstáculos e desafios, mas também avanços na experiência do fazer-se durante o processo.

Segundo um dos membros da equipe de formação, esse movimento não se restringia somente aos educadores e educadoras nas práticas de ensino-aprendizagem por meio da abordagem de temáticas transversais, da Pedagogia da Alternância e da atuação coletiva de educadores e educadoras em sala de aula, mas também envolvia a equipe de formação da universidade que levantava questionamentos sobre sua própria práxis. Assim reflete o professor: “até que ponto seria possível seguir a metodologia do ProJovem Campo nas formações? [...] Será que precisaríamos ser exemplo a ser seguido? Estávamos aprendendo tanto quanto eles” (COTA, 2012, p. 101). Essa afirmativa corrobora a ideia freireana de que quem ensina aprende e quem aprende ensina (FREIRE, 2007). Posteriormente, no mesmo texto, Cota elabora uma síntese desse processo coletivo de formação como uma “experiência com aprendizado para todos os segmentos envolvidos” (idem, p. 105). O que demonstra claramente o sentido de formação adquirido no ProJovem Campos Saberes da Terra Capixaba: uma experiência coletiva de fazer-se nos processos sociais vividos nos tempos-espços formativos.

A reflexão final que trazemos sobre os espaços-tempos de formação vividos pelos educadores/educadoras tem na síntese abaixo novas provocações para pensar o processo de formação do fazer-se educador/educadora:

É uma experiência muito rica que eu levo do ProJovem, eu vejo que quando eu cheguei eu tinha uma bagagem um tanto que pequena, e eu me lembro que quando nós chegamos, ouvia muito essa palavra, desconstruir e reconstruir. E às vezes eu ficava refletindo! Mas, desconstruir? O que é desconstruir? Para reconstruir. Hoje

eu saio daqui ainda com esse pensamento, a gente tem que reconstruir. Então dois anos se passaram e a gente ainda tem que reconstruir, a gente tem que lutar, porque tem muita coisa ainda para ser consertada. Então o meu pensamento de antes, eu posso dizer que foi reconstruído (PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA, 2012).

7. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BRASIL; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base - ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projovemcampo_base.pdf. Acesso em: 20 jul. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Político Pedagógico**. Coleção Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo - Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD, 2008.
- COTA, Francisco Estevão. A integração no ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba: dificuldades, desafios e avanço. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do Projovem Campo**: reflexões e vivências. Vitória: Geografares, 2012, p. 90-107.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; BERTUCCI, Liane Maria. Experiência e cultura: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, Jan/Jun, 2009, p.10-24. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/1-fariafilho-bertucci.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007 (coleção leitura).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. In: **Perspectiva**, v. 31, n. 2, mai/ago, 2013, p. 389-404.
- GONÇALVES, Fernanda Paula Silva; FRANCISCO, Flaviane Lopes; SANTOS, Maria Aparecida dos; SOUZA Sandra Madalena Valentim de; MARTINS, Sueli Oliveira. Relato de experiências e reflexões equipe palmitinho Jaguaré. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Orgs.). **Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos**

educadores e educadoras. Coleção ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. V. 1. Vitória: GM Editora, 2012, p. 359-384.

HOLLIDAY, Oscar Jara. (1996). **Para sistematizar experiências.** Trad. Maria Viviana V. Resende. 2 ed. Brasília: MMA, 2006.

LOBINO, Maria das Graças Ferreira. ProJovem Campo Saberes da Terra: refletindo sobre integração de áreas. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo:** reflexões e vivências. Vitória: Geografares, 2012, p. 108-122.

MEJÍA J, Marco Raúl. Una nueva humanización desde el sur para construir otras educaciones. In: **2º Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio:** entrelaçando olhares por uma educação planetária. 02 a 06 set. 2014. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014. (mimeo).

MEROTO, Diego Tirstão; ALMEIDA, Leonardo Faé de; SOUZA, Leone Moura; ANDRADE, Monique Bicalho. Relato de experiências e reflexões fazenda Camporês – Rancho Dantas Brejetuba. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Orgs.). **Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos educadores e educadoras.** Coleção ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. V. 1. Vitória: GM Editora, 2012, p. 505-526.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Os sentidos dos múltiplos espaços e tempos de formação na EJA. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores e jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 223-236.

OLIVEIRA, Edna Castro de; ALMEIDA, Odiléa Dessaune de. Avaliação no contexto do ProJovem Campo Saberes da Terra: desafios de sua construção. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo:** reflexões e vivências. Vitória: Geografares, 2012, p. 123-142.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 19 jul. 2014.

PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA CAPIXABA. Produção: UFES. Vitória, 2012. 1 DVD.

RIBEIRO, José Brito; RAGGI, Désirée Gonçalves; FERREIRA, Maria Geovana Melim. A experiência do grupo de trabalho Projetos técnico-pedagógico e a qualificação social e profissional. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo:** reflexões e vivências. Vitória: Geografares, 2012, p. 52-69.

ROSA, Jaqueline Folli Borghi; ELIAS, Diane; OLIVEIRA, Raquel Melo de; BONELÁ, Fabiana; SOPRANI, Ana Cristina. Relato de experiências e reflexões comunidade Córrego Farias Linhares. In: SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Orgs.). **Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos educadores e educadoras.** Coleção ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. V. 1. Vitória: GM Editora, 2012, p. 327-357.

SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs.). **Experiências de formação com educadores e educadoras do ProJovem Campo**: reflexões e vivências. Vitória: Geografares, 2012a.

SCARIM, Paulo César; OLIVEIRA, Edna Castro de. (Orgs.). **Experiências que brotam da terra: as reflexões e vivências dos educadores e educadoras**. Coleção ProJovem Campo Saberes da Terra Capixaba. V. 1. Vitória: GM Editora, 2012b.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária I**: árvore da liberdade. Trad. Denise Bottmann. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum**. Trad. Rosa Eichemberg. 2. Reimp. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. Modos de dominação e revoluções na Inglaterra. In: NEGRO, Antonio; SILVA, Sergio (Orgs.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2012, p. 203-226.

_____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.