

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JÚLIO DE SOUZA SANTOS

**GEOGRAFIA COMUNITÁRIA
E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
OS EDUCADORES FLÂNEURS SEM TERRA DO ASSENTAMENTO
PAULO CÉSAR VINHA – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES**

**VITÓRIA
INVERNO DE 2015**



JÚLIO DE SOUZA SANTOS

**GEOGRAFIA COMUNITÁRIA
E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
OS EDUCADORES FLÂNEURS SEM TERRA DO ASSENTAMENTO
PAULO CÉSAR VINHA – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

**VITÓRIA
INVERNO DE 2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S237g Santos, Júlio de Souza, 1983-
Geografia comunitária e educação de jovens e adultos : os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES / Júlio de Souza Santos – 2015. 327 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. 2. Comunidades – Geografia. 3. Educação de adultos. 4. Educadores – Formação. 5. Experiência. 6. Práxis (Filosofia). I. Foerste, Erineu, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



JÚLIO DE SOUZA SANTOS

GEOGRAFIA COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS EDUCADORES FLÂNEURS SEM TERRA DO ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA - CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Aprovada em 13 de agosto de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Paulo César Scarim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Giovanni Semeraro
Universidade Federal Fluminense

Professora Doutora Maria de Fátima Almeida Martins
Universidade Federal de Minas Gerais

A Jesus Cristo, pela experiência da redenção.

A Juvenal (*in memoriam*) e Laurita, pela experiência da vida.

À Ana Flávia, pelas experiências do amor, da compreensão e da nova vida.

NARRATIVAS DE HONRA E GRATIDÃO

Ao Professor Dr. Erineu Foerste, pelas experiências de parceria, de compreensão e dos diálogos interculturais na Educação do Campo.

À Professora Dra. Edna Castro de Oliveira, pelas experiências com a Educação de Jovens e Adultos do campo e da cidade.

Ao Professor Dr. Paulo César Scarim, pelas experiências geográficas com a questão agrária.

Ao Professor Dr. Giovanni Semeraro pela experiência da ternura, do humor e da sensibilidade na experiência da banca de defesa.

À Professora Dra. Maria de Fátima Almeida Martins pela experiência emocionante da banca de defesa.

À Professora Dra. Gerda Margit Schutz Foerste, pelas experiências marcantes no campo.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas experiências de formação com as teorias e as práticas da Educação brasileira e mundial.

Ao Pastor Celso Luiz França, pelas experiências do discipulado.

A Samuel, pela nova experiência paterna.

A Maria José Pereira de Miranda, pelas experiências da ternura e da solidariedade.

À Ana Kátia Pereira Pinto, pelas experiências fraternas, ternas e nômades.

À Sabrina Albuquerque, pelas experiências de amizade e parceria.

A Laura Maria Bassani Muri Paixão, pela experiência de fraternidade e de apoio na revisão ortográfica do texto.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, sob a Coordenação do Professor Dr. Erineu Foerste, bem como do Grupo de Pesquisa “Imagens, Tecnologia, Infâncias”, coordenado pela Professora Dra. Gerda Margit Schutz Foerste, pelas experiências dialógicas e afetuosas.

À Juliana Rohsner Vianna e Tatiana Silva Machado de Oliveira, pelas experiências de construção coletiva, militante e democrática de uma Nova Educação de Jovens e Adultos em Cariacica.

Aos companheiros da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica pelas experiências de luta por uma Educação de qualidade.

Aos colegas da Turma 09 do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas experiências de formação e compartilhamento.

Aos camaradas educadores da UMEF Macionília Maurício Bueno, pelas experiências de apoio e compreensão.

Aos colegas da UMEF Irmão Feliciano Garcia, pelas experiências da hospitalidade e da politização.

À Educadora Jádima Correia Gomes, pelas experiências de inserção na pesquisa de campo no Assentamento Paulo César Vinha.

Aos educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo César Vinha, pelas experiências geográficas das práxis nos territórios da reforma agrária.

Aos Professores e colaboradores da Escola de Líderes da Igreja Batista Yaveh Shammah, pela experiência da dedicação ao ensino bíblico.

Aos amigos e irmãos da Igreja Batista Yaveh Shammah do Bairro Resistência, pela experiência da fraternidade cristã.

À Professora Cezira Favarato, pelas experiências de apaixonamento com a geografia no Ensino Fundamental.

Aos Professores do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, pelas experiências da ciência geográfica.

À Andressa Barreto De Prá, pelas experiências com a obra de Sigmund Freud.

Aos heróis de Resistência.

À Vitória, ilha do mel, pela experiência e saber geográficos do amor ao lugar.

“Quero trazer à memória o que me pode dar esperança”

Yirmeyahu

RESUMO

O ano de 2015 é um marco histórico dos 30 anos do fim da Ditadura Militar no Brasil. Comemoram-se também os 30 anos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Estado do Espírito Santo. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo problematizar as conexões entre as experiências geográficas de formação de educadores de jovens e adultos sem terra do Assentamento Paulo César Vinha, vividas com os territórios do campo, da “roça”, da “rua” e da cidade, e suas práxis nos territórios da Reforma Agrária. Tendo como referência as categorias de Experiência, Narrativa, Memória, Lembrança Encobridora e Práxis, nas perspectivas de Walter Benjamin, Sánchez Vázquez, Paulo Freire, Milton Santos, Edward Thompson, Eric Dardel, Sigmund Freud, entre outros, a pesquisa foi realizada com oito educadores sem terra que atuam na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Córrego do Cedro, no Assentamento Paulo César Vinha, que possui vinculação com o MST e está localizado no município de Conceição da Barra, Território Norte do Espírito Santo. Para tanto, o estudo se beneficiou da Observação Participante, na perspectiva dialético-materialista. No processo investigativo, constatou-se que as experiências geográficas de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização dos educadores sem terra são unificadas e transformadas nas práxis do MST, configurando-se como experiências geográficas das práxis nas perspectivas de recriar e (re)experienciar as Geografias Comunitárias Camponesas Sem Terra habitacional, econômica, educacional, religiosa, do lazer e da saúde. Dessa forma, os educadores transformam a si mesmos nessa experiência geográfica inconformista de recriação das geografias alienadas, perdidas ou idealizadas. A pesquisa apontou também para a possibilidade de superação das concepções e práticas restritas de formação inicial e formação continuada na Educação de Jovens e Adultos do campo e da cidade, por meio da constituição da formação comunitária, que não apenas considera e valoriza as experiências de educadores, mas que também concebe a sua transformação nas práxis, voltando-se para o atendimento aos anseios, demandas e interesses dos sujeitos da EJA na ótica da Educação Popular.

Palavras-Chave: Geografia Comunitária – Educação de Jovens e Adultos – Educação do Campo – Experiências Geográficas das Práxis – Formação Comunitária.

RÉSUMÉ

L'année 2015 est un point de repère du 30e anniversaire de la fin de la Dictature Militaire au Brésil. Ils célèbrent aussi le 30e anniversaire du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (MST) dans l'État de L'Espírito Santo. Dans ce contexte, l'objectif de la présente recherche consiste à problématiser les connexions entre les expériences géographiques de la formation des éducateurs de jeunes et des adultes sans terre de l'Assentamento Paulo César Vinha, qu'ont été vécues avec des territoires du champ, la "ferme", la "rue" et ville, et sa praxis dans les territoires de la réforme agraire. Parmi les catégories d'expérience, la narratif, la mémoire, le souvenir écran et la Praxis, les perspectives de Walter Benjamin, Sánchez Vázquez, Paulo Freire, Milton Santos, Edward Thompson, Eric Dardel, Sigmund Freud, entre autres, la recherche a été menée avec huit éducateurs sans terre qui travaillent dans la L'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA) de l'école Córrego do Cedro, dans la Communauté de l'Assentamento Paulo César Vinha, qui est lié avec le MST et est située dans la municipalité de Conceição da Barra, Territoire Nord du Espírito Santo. Par conséquent, l'étude a bénéficié de l'observation participante, dans la perspective dialectique matérialiste. Dans le processus d'enquête, il a été constaté que les expériences collectives géographiques de l'aliénation, déni, de non-conformité et de l'idéalisation des éducateurs sans terre sont unifiés et transformé dans les praxis du MST, devenant comme des expériences géographiques de la praxis des points de vue de (re)créer et (re)découvrir les Géographies Paysan Communautaires Sans Terre de l'habitation, économique, éducatif, religieuse, les loisirs et la santé; ainsi, les éducateurs se transforment. La recherche a également souligné la possibilité de surmonter les conceptions et pratiques de formation initiale limitées de la formation continue pour l'Éducation des Jeunes et des Adultes dans la campagne et la ville, à travers le renforcement de la formation de la communauté qui non seulement examine et évalue les expériences des éducateurs, mais qui conçoit sa transformation dans la praxis, se tournant pour répondre aux souhaits et les intérêts des sujets de l'Éducation des Jeunes et des Adultes dans la perspective de l'éducation populaire.

Mots-Clés: La Géographie de la Communauté – L'Éducation des Jeunes et des Adultes – L'Éducation en milieu rural. Expériences Géographiques de la Praxis – Formation communautaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Placa de indicação na Rodovia ES – 209: Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha, Município de Conceição da Barra (Paisagem do “Deserto Verde”).....	24
Figura 2 - Placa de Indicação na entrada para a Rodovia ES-209 (Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha): Com adesivo da Campanha Eleitoral da então Candidata à Presidência da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff.....	28
Figura 3 - Mapa da Evolução Cronológica do Espaço do Município de Vitória-ES.	31
Figura 4 - Pôster do Documentário “Lugar de toda pobreza”, dirigido por Amylton de Almeida (1983).....	32
Figura 5 - Placa da Rua Juvenal de Almeida Santos, Bairro Resistência, Vitória-ES (Homenagem de moradores dessa comunidade ao meu pai).....	39
Figura 6 - Placas de Indicação na Rodovia ES – 209: Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha.....	50
Figura 7 - Mapa Administrativo do Município de Conceição da Barra-ES.....	57
Figura 8 - Mapa do Território Norte do Espírito Santo.....	58
Figura 9 - Mapa de Uso e Cobertura da Terra do Município de Conceição da Barra – ES.....	60
Figura 10- Localização do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra-ES.....	62
Figura 11- Vista Parcial da obra de pavimentação da Rodovia ES-010: Via de Acesso a Itaúnas e ao Assentamento Paulo César Vinha.....	64
Figura 12- Casa abandonada da Agrovila do Assentamento Paulo César Vinha....	66
Figura 13- Vista parcial da Escola Córrego do Cedro, Assentamento Paulo César Vinha: Em destaque: Marcelo, esposo da Educadora Jádima Gomes...	67
Figura 14- Desenho da Bandeira do MST na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha.....	71
Figura 15- Vista Parcial da Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha.....	71
Figura 16- Cartaz Comemorativo dos 30 anos do MST no Espírito Santo (Afixado na Escola Córrego do Cedro).....	82
Figura 17- Vista parcial de Salas de Aula da Escola Córrego do Cedro: Lema na Parede: Educação do Campo: Direito Nosso: Dever do Estado.....	95
Figura 18- Cartaz de uma classe da EJA da Escola Córrego do Cedro.....	124
Figura 19- Mapa do Brasil – Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade – 2012.....	148
Figura 20- Plantação de Pimenta do Reino no Assentamento Paulo César Vinha..	189
Figura 21- Paisagem com um dos lemas do MST na parede da Escola Córrego do Cedro.....	201
Figura 22- Paisagem da Rodovia ES-209 – Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha.....	230
Figura 23- Cartaz com a relação de Educandos da EJA da Escola Córrego do Cedro.....	233
Figura 24- Paisagem da Rodovia ES- 010.....	243
Figura 25 Diagrama de representação da cidade, da “rua” e do Assentamento	

	Paulo César Vinha na perspectiva dos educadores da pesquisa.....	245
Figura 26-	Foto das Educadoras irmãs: Vanessa Soares (à esquerda) e Eunicy Soares (à direita).....	252
Figura 27-	Paisagem do Entorno do Assentamento Paulo César Vinha.....	259
Figura 28-	Cartaz de Atividade de Educando da EJA da Escola Córrego do Cedro.....	268
Figura 29-	Paisagem da Agrovila do Assentamento Paulo César Vinha.....	274
Figura 30-	Paisagem do Entorno da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha.....	277
Figura 31-	Paisagem da Escola Córrego do Cedro.....	280
Figura 32-	Paisagem da Igreja Assembleia de Deus – Assentamento Paulo César Vinha.....	283
Figura 33-	Paisagem da Igreja Maranata – Assentamento Paulo César Vinha.....	283
Figura 34-	Paisagem da Igreja Batista Nova Jerusalém.....	284
Figura 35-	Paisagem da Igreja Católica, localidade de Santa Izabel.....	284
Figura 36-	Espaço da Unidade de Saúde Paulo Vinhas.....	289
Figura 37-	Campo de Futebol do Assentamento Paulo César Vinha.....	290
Figura 38-	Paisagem da Construção da Quadra Poliesportiva do Assentamento Paulo César Vinha.....	291
Figura 39-	Paisagem da Quadra Poliesportiva Finalizada: Assentamento Paulo César Vinha.....	292
Figura 40-	Cartaz Indicador da Cozinha Quilombola da Comunidade Angelim I.....	293
Figura 41-	Estrada de Terra: saindo do Assentamento Paulo César Vinha e Retornando para Resistência.....	301

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução Demográfica no Brasil.....	97
Gráfico 2 -	Evolução Demográfica do Estado do Espírito Santo.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Escolas das Redes Estaduais e Municipais que ofertam a EJA em Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo – 2013.....	56
Quadro 2 -	Assentamentos Rurais do Município de Conceição da Barra – ES	61
Quadro 3 -	Organização do 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha.....	73
Quadro 4 -	Organização do 2º Segmento do Ensino Fundamental – EJA –	73
Quadro 5 –	Quadro Docente da Educação de Jovens e Adultos na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha – 2014.....	74
Quadro 6 -	Relação de Educadores que atuaram na Educação de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro em “desvio” de formação inicial – 2014.....	75
Quadro 7 –	Relação de Educadores que atuaram na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro em 2014.....	93
Quadro 8 –	Raça, Cor, Etnia, Estado Civil e Número de filhos dos Educadores de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro – 2014.....	94
Quadro 9 -	População brasileira por situação de domicílio – 1950 a 2010.....	96
Quadro 10 -	População do Espírito Santo por situação de domicílio – 1950 a 2010.....	98
Quadro 11 -	Taxa de Analfabetismo nas Regiões do Brasil – 2013.....	146
Quadro 12 -	Relação entre dia da Semana e destino do deslocamento no Assentamento Paulo César Vinha - 2014.....	247
Quadro 13 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Eunicy Soares.....	252
Quadro 14 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Vanessa Soares.....	252
Quadro 15 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Aracélia Hupp.....	252
Quadro 16-	Relação de lugares onde viveu o Educador Gerles Gonçalves.....	253
Quadro 17 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Maria.....	253
Quadro 18 -	Relação de lugares onde viveu o Educador Edmauro Pereira.....	253
Quadro 19 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Jádima Gomes.....	253
Quadro 20 -	Relação de lugares onde viveu a Educadora Marta Alves.....	253
Quadro 21 -	Experiências geográficas dos Educadores no campo e na cidade.....	254
Quadro 22 -	Número de Educadores, segundo a Religião.....	285

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de matriculados por Segmento na EJA – 2014 – da Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha.....	73
Tabela 2 -	População residente no Brasil por situação de domicílio – 2011 a 2013.....	98
Tabela 3 -	Pessoas de 5 anos ou mais de idade não alfabetizadas por situação de domicílio no Brasil – 2009, 2011 - 2013.....	147

LISTA DE SIGLAS

ABC – Cruzada Ação Básica Cristã.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CE – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.

CEB – Câmara de Educação Básica.

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base.

CEFETES – Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.

CES – Centro de Ensino Supletivo.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

CNER – Campanha de Educação Rural.

CONFINTEA – Conferência Internacional da Educação de Adultos.

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

CPC – Centros Populares de Cultura.

CPT – Comissão Pastoral da Terra.

CUT – Central Única dos Trabalhadores.

DEPS – Departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo.

DSU – Departamento de Ensino Supletivo.

DT – Designação Temporária.

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental.

EEPEF – Escola de Educação Profissional Ensino Fundamental.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

EMPEF – Escola Municipal Pluridocente Ensino Fundamental.

ENERA – Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária.

ES – Estado do Espírito Santo.

FAFIDIA – Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina.

FETAEMG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais.

FETAG – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

FETAES – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Agricultura do Espírito Santo.

FETAG-RJ – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Rio de Janeiro.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

GEIA – Gerência de Informação e Avaliação da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

GO – Estado de Goiás.

HA – HECTARE.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDAF – Instituto de Defesa Agropecuária e Florestal do Espírito Santo.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo.

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves.

INCAPER – Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MCP – Movimento de Cultura Popular.

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo.

MG – Estado de Minas Gerais.

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos.

OEA – Organização dos Estados Americanos.

ONG – Organização Não Governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos.

PAS – Programa de Alfabetização Solidária.

PBA – Programa Brasil Alfabetizado.

PE – Estado de Pernambuco.

PEA – Programa Escola Ativa.

PIB – Produto Interno Bruto.

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

PUC – Pontifícia Universidade Católica.

RACEFFAES – Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo.

RJ – Estado do Rio de Janeiro.

RS – Estado do Rio Grande do Sul.

SEDU/ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

SEE – Subgerência de Estatísticas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SESAN – Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

SP – Estado de São Paulo.

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UFV – Universidade Federal de Viçosa.

UNE – União Nacional dos Estudantes.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia.

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

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

SUMÁRIO

FLANÓLOGO.....	24
NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS.....	28
CAPÍTULO 1: ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DA PESQUISA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	50
1.1 AS EXPERIÊNCIAS “INICIAIS” DA PESQUISA: “RETORNANDO” AO CAMPO.....	52
1.2 AS EXPERIÊNCIAS DE APROXIMAÇÃO COM EDUCADORES DA ESCOLA CÓRREGO DO CEDRO, ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA, MUNICÍPIO DE CONCEIÇÃO DA BARRA-ES.....	61
1.3 A EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA DE CAMPO COM EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA.....	78
1.4 FLANANDO COM AS NARRATIVAS DAS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL.....	95
1.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA INTERLOCUÇÃO CRÍTICA COM AS NARRATIVAS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA ATUALIDADE.....	124
1.5.1 As experiências da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação de educadores.....	131
1.5.2 As experiências da EJA do campo na ótica da formação de educadores..	145
CAPÍTULO 2: AS EXPERIÊNCIAS GEODRAMÁTICAS DOS EXCLUÍDOS E MARGINALIZADOS DO MUNDO: AS TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NAS PRÁXIS.....	159
2.1 DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA ÀS CATEGORIAS DA EXPERIÊNCIA GEOGRÁFICA E DO “ENCOBRIMENTO”: NARRATIVAS COMPLEMENTARES.....	164
2.1.1 A categoria da experiência geográfica.....	169
2.1.2 A experiência do “esquecimento”: narrativas encobridoras.....	177
2.2 AS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS DO DESENVOLVIMENTO, VIVIDAS PELOS MARGINALIZADOS DO “TERCEIRO MUNDO”	184
2.3 A SEPARAÇÃO ENTRE O CAMPO E A CIDADE E A EXPERIÊNCIA DE PROLETARIZAÇÃO DO CAMPONÊS NO MODO DE PRODUÇÃO	

	CAPITALISTA.....	189
2.4	A CONCENTRAÇÃO FUNDIÁRIA E A EXPERIÊNCIA DE EXPLORAÇÃO DO CAMPONÊS NO TERRITÓRIO CAMPESINO BRASILEIRO.....	196
2.5	AS NARRATIVAS ANTAGÔNICAS SOBRE O CAMPO NA ATUALIDADE.	203
2.6	AS CONCEPÇÕES DE MUNDO E CONSCIÊNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	207
2.7	A UNIFICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NAS PRÁXIS.....	220
	CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA COMUNITÁRIA CAMPONESA SEM TERRA DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA, CONCEIÇÃO DA BARRA-ES.....	226
3.1	AS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS DOS EDUCADORES SEM TERRA COM O CAMPO E A “ROÇA”	230
3.2	AS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS DOS EDUCADORES SEM TERRA COM A CIDADE E A “RUA”	243
3.3	AS EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS DAS PRÁXIS DOS EDUCADORES: A PERSPECTIVA DE RECRIAÇÃO DA GEOGRAFIA COMUNITÁRIA CAMPONESA SEM TERRA.....	259
3.3.1	A geografia comunitária habitacional sem terra.....	273
3.3.2	A geografia comunitária econômica sem terra.....	276
3.3.3	A geografia comunitária educacional sem terra.....	279
3.3.4	A geografia comunitária religiosa sem terra.....	282
3.3.5	As geografias comunitárias da saúde e do lazer sem terra.....	288
3.3.6	As geografias comunitárias quilombolas e indígenas “encobertas”	292
3.3.7	A geografia comunitária militante sem terra.....	295
	NARRATIVAS (IN)CONCLUSIVAS.....	298
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
	ANEXOS.....	319

FLANÓLOGO



Figura 1: Placa de indicação na Rodovia ES – 209: Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha, Município de Conceição da Barra-ES (Paisagem do Deserto Verde¹)
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Geralmente, as apresentações de estudos científicos ambicionam sintetizar em caracteres econômicos e formais, as ideias, os conceitos, as reflexões e os resultados gerais na tentativa de dar um panorama geral para o leitor, tornando-se conveniente principalmente para aquele que caminha com aligeiramento pelas paisagens das produções.

Ao ter a pretensão de apresentar, sobretudo, para esse leitor “*apressado*” no meio da multidão de leitores a perspectiva “privilegiada” de um mirante ou de um *billboard*², poderia desestimulá-lo a adentrar profundamente nos “labirintos” desse texto. Nesse sentido, convido o leitor a se transformar em um *flâneur*³, caminhando sem pressa pelas estradas desse trabalho, percebendo cada detalhe, a andar sem

¹ Expressão utilizada por geógrafos, biólogos e outros profissionais ambientalistas para designar a monocultura de árvores de eucalipto em grandes extensões de terra para a produção de celulose em razão dos efeitos nocivos causados por esta monocultura ao meio ambiente.

² Billboard é palavra inglesa para qualquer propaganda (painel, letreiro luminoso, letreiro em parede, muro etc.) exposta ao ar livre ou à margem das vias públicas.

³ Na ótica do poeta francês Charles Baudelaire, o *Flâneur* é aquele que tem prazer em observar refletidamente os moradores da cidade em suas atividades diárias.

destino pelos campos, pelas “roças”, pelas cidades, pelas “ruas” e por outros mundos, emocionando-se, refletindo, criticando, identificando-se ou não com os geodramas de sujeitos, comunidades, lugares, territórios, regiões, espaços geográficos e outros “mundos” possíveis e impossíveis que se mostram nessa pesquisa de perspectiva militante.

Para além da afirmação de Sánchez Vázquez (2002, p.34) de que “[...] a sede do reconhecimento está sempre na garganta daquele que se expressa e objetiva em sua obra [...]”, eu e os “sujeitos desse estudo” ficaríamos contentes se o leitor nos (re)conhecesse nos territórios dessa pesquisa, tanto em relação aos nossos limites, como sujeitos marcados pela incompletude, quanto pelas nossas potencialidades. Além disso, ficaríamos também felizes se conseguíssemos provocar emoções e experiências geográficas com os lugares e territórios onde vivemos e transitamos como “nômades”. Talvez, ao atravessar a ponte dessas geografias, você se encontre ou se desencontre existencialmente no outro lado ou mesmo nas memórias “gravadas” nos diversos espaços retratados nos “mundos” dessa investigação.

Agradeço àqueles que me provocaram a sair da “*rua de mão única*”. Talvez eu não tenha encontrado todos os retornos, o que fiz em alguns momentos foi parar nessa “rua”, olhar para trás e depois continuar, pois eu queria me perder nas bifurcações e trifurcações desse trabalho.

Dessa forma, “fino leitor”, convido-o também a “se perder” nessa aventura, que foi escrita a várias mãos, caminhando, parando, dormindo em alguns lugares, acordando, seguindo viagem, retornando onde você já esteve antes. Para tanto, não tive a pretensão de orientá-lo com referências geográficas objetivas, pois “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução [...]”. (BENJAMIN, 1987, p.73). Deixar “se perder” e andar sem rumo por esse texto cartografado consiste em uma atitude de busca de superação da teleologia nesse trabalho, portanto, se você chegar ao “fim” e não encontrá-lo terá significado muito para essa experiência de *flâneur*.

Convido você também a observar as perdas, as negações e as idealizações dos sujeitos e se identificar ou não com eles, a partir da perspectiva do presente e não

pretérita, um lugar entre o passado e o presente que não é o futuro, ou seja, um “não lugar” de uma geografia literária dessas experiências conectadas às práxis.

Venha flunar – caminhar sem destino certo – nesta exposição, acompanhado de dois ou mais amigos ao pôr do sol, caso o céu fique de súbito vermelho em tom de sangue você poderá parar e inclinar-se sobre a mureta para observar as “línguas de fogo” sobre o verde das matas e sobre a “roça”, sentindo a expressão infinita da natureza. Mas fique atento ao que os seus leitores de mundo contemporâneos ainda não observaram, participando desse mundo torto e disforme e gritando com alguns *flâneurs*, como Karl Marx, Jádima Gomes, Paulo Freire, Edmauro Pereira, Milton Santos, Erineu Foerste, Eunicy Soares, Pierre Bourdieu, Vanessa Soares, Walter Benjamin, Gerles Gonçalves, Edna Oliveira, Aracélia Hupp, Eric Dardel, Marta Alves, Carlos Rodrigues Brandão, Maria, Charles Baudelaire, Paulo Scarim, entre muitos outros. Enquanto isso:

Sonharei com o poente azul e com os seus astros,
 Repuxos no jardim chorando entre alabastros,
 Beijos com canções desde a manhã à tarde,
 Tudo o que de infantil o Idílio ainda guarde,
 O alvoroço lá fora com tempestade cresça
 Mas eu nunca erguerei da carteira a cabeça:
 Mergulhado serei nesta sensualidade
 Do mês de abril chamar só com minha vontade,
 Tirar do sol de minha alma que mudar espera
 Meu pensamento ardente em tépida atmosfera.
 (BAUDELAIRE, 2003, p.96).

De mesma forma que eu acabei me tornando um sujeito de minha própria investigação, de caráter não autobiográfico, mas autogeográfico a experiência de formação geográfica da leitura desse texto poderá te levar a ultrapassar o que está sendo com o seu lugar, espaço geográfico e território, não prestando atenção à opinião da multidão, porém sem deixar de se inspirar nela. Nesse sentido, semelhantemente a Machado de Assis em “Memórias Póstumas de Brás Cubas”,

[...] eu ainda espero angariar as simpatias da opinião, e o primeiro remédio é fugir a um prólogo explícito e longo. O melhor prólogo é o que contém menos coisas, ou o que as diz de um jeito obscuro e truncado. Conseqüentemente, evito contar o processo extraordinário que empreguei na composição destas *Memórias*, trabalhadas cá no outro mundo. Seria curioso, mas nimiamente extenso, aliás desnecessário ao entendimento da obra. A obra em si mesma é tudo: se te agradar, fino leitor, pago-me da tarefa; se te não agradar, pago-te com um piparote, e adeus (ASSIS, 1971, p.11).

Por isso, vamos parar por aqui para poupar-lhe de caprichos que nunca nos couberam, deixo isso para o Brás de Machado e outros Brás contemporâneos desse Brasil caótico para muitos. Sendo assim, vamos flamar com sujeitos e comunidades reais desse “mundo” e não do “mundo” de Cubas.

NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS



Figura 2: Placa de Indicação na Entrada para a Rodovia ES-209 (Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha): Com Adesivo de Campanha Eleitoral da então Candidata à Presidência da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff. Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Em um de suas últimas entrevistas gravadas em vídeo⁴, Paulo Freire relata em um trecho uma de suas ricas e profundas experiências geográficas com camponeses e favelados de Pernambuco⁵:

[...] Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, nas zonas rurais de Pernambuco trabalhar com os camponeses, com as camponesas, com os favelados, eu confesso sem nenhuma choringas, eu confesso que eu fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo, com quem eu era mais ou menos camarada, mas o que acontece é que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência aquela adaptação do que a gente falou antes, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu à Marx. Eu sempre digo: não foram os camponeses que me disseram: Paulo, tu já leste Marx? Não, de jeito nenhum, eles não liam nem jornal. Foi a realidade deles que me remeteu à Marx. E eu fui à Marx [...]

⁴ Realizada em 17 de Abril de 1997 pela TV-PUC de São Paulo. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br>

⁵ Estado brasileiro da Região Nordeste, segundo a Regionalização Oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Essa entrevista, concedida por Paulo Freire no ano de sua morte, é relatada pela sua última esposa, Ana Maria Araújo Freire (2013), em **Paulo Freire: uma história de vida**:

No dia 17 pela manhã, Paulo deu uma entrevista na biblioteca de nossa casa, na Rua Valença, n.170, à TV-PUC de São Paulo. Depois do almoço, ele ainda trabalhou em seu escritório e, no fim da tarde, acompanhamos pela televisão a **Marcha dos Sem-Terra** entrando em Brasília, quando ele muito emocionadamente, “falando” aos que a alguns mil quilômetros caminhavam, disse em voz alta: É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e todas nós [...] (p.607, grifo nosso).

É interessante notar que Paulo Freire, ainda jovem, em sua experiência geográfica de *flâneur* com espaços marginalizados do campo e da cidade passou a refletir sobre a difícil realidade de favelados e camponeses num contexto de extrema negação de direitos. Nesse contexto da infância, Freire vive também a experiência da alienação (perda) do conforto material:

[...] A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de abril de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcariam profundamente (FREIRE, 1980, p.14).

A partir de seu olhar privilegiado, Ana Maria Araújo Freire (2013) relata essa experiência geográfica de Freire em Jaboatão:

Com a perda da casa que era propriedade de sua avó, a família de Paulo decidiu, após várias e diferentes tentativas de driblarem as dificuldades financeiras, mudar de residência. Saíram do Recife e foram morar em Jaboatão, buscando a “salvação para a pobreza” da família numa cidade muito mais pobre do que o Recife (p.44).

Além dessa experiência geográfica “nômade”, o próprio Freire relata também a experiência da perda do pai em Jaboatão:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança, ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiram nas sombras da desesperação [...] (FREIRE, 1980, p.14).

O olhar estético de *flâneur* sobre os esfarrapados do mundo, seus territórios e suas comunidades, marcará as experiências e as práxis de Paulo Freire. Mais do que olhar para essa multidão de marginalizados do mundo, Freire inspirou-se nela para refletir sobre a sua vida, a sua sociedade e o mundo em todas as suas obras. Essas experiências geográficas de Freire foram umas das inspirações que me levaram a

refletir inicialmente sobre as possíveis relações entre minha “dura”, e ao mesmo tempo “feliz”, geografia de vida, e as minhas experiências na universidade e no sistema de ensino, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo.

Sendo filho de pais, habitantes e trabalhadoras da “roça” (campo), que foram “expulsos” desse território em razão das dificuldades de vida e trabalho e tiveram também que abandonar precocemente os seus estudos escolares, migrando para a “rua” (cidade) e passando a morar na década de 1980 em Resistência (Figura 3), bairro que, atualmente, pertencente à Região São Pedro⁶, periferia do município de Vitória/ES⁷, desprovida de condições mínimas de vida, eu sofri, senti e testemunhei os reflexos da desigualdade social produzida e reproduzida no sistema capitalista, como a fome e a violência. Apesar de não ter vivido a experiência de desterritorialização campesina de meus pais, cresci escutando os seus relatos sobre a vida difícil no campo e a conseqüente necessidade de migrar para a cidade.

⁶ Atualmente, a Região Administrativa 7 – São Pedro – é composta por 10 bairros: Resistência, Nova Palestina, Conquista, Redenção, São José, Santo André, Ilha das Caieiras, Santo Reis, Comdusa e São Pedro; e apresenta uma população de 33.746 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2010).

⁷ Capital do Estado do Espírito Santo, Brasil.

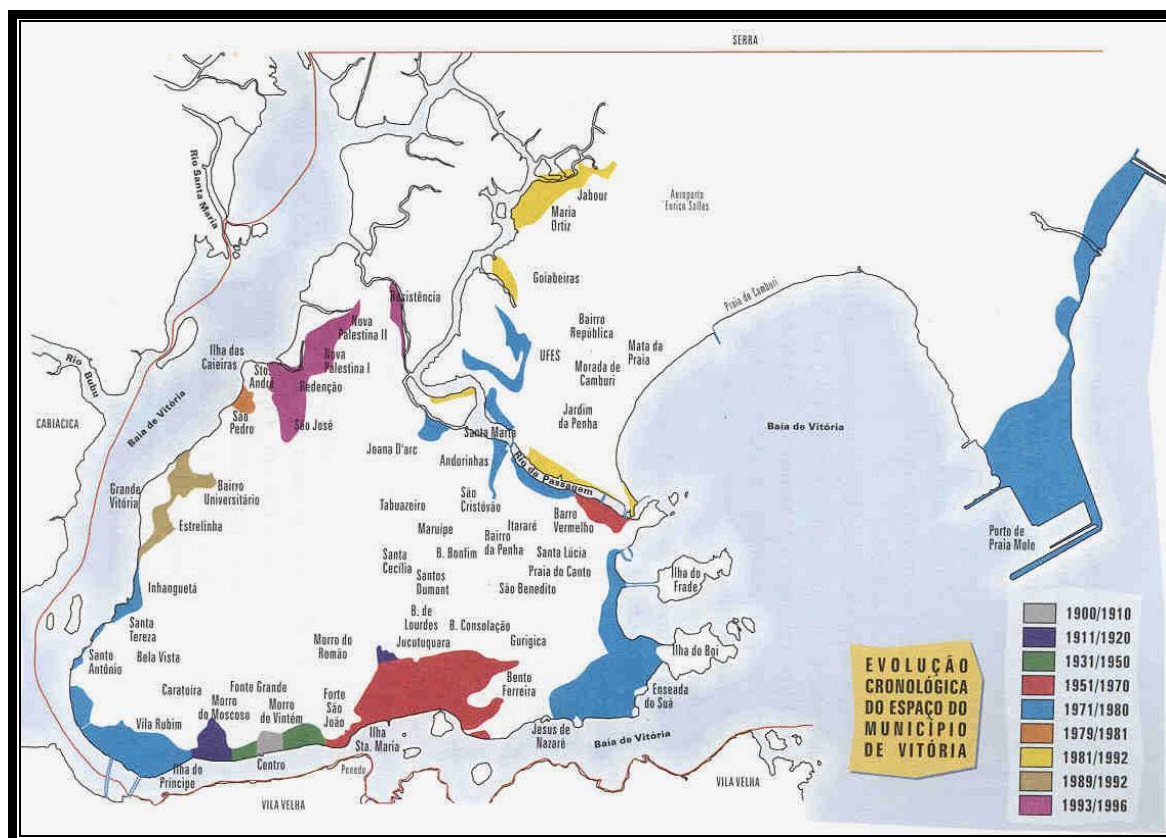


Figura 3: Mapa da Evolução Cronológica do Espaço do Município de Vitória-ES

Fonte: <http://deolhonilha-vix.blogspot.com.br/>

Ao tentar sobreviver em uma região, que passou a ser conhecida na década de 1980 como o “Lugar de toda pobreza” (Figura 4), marcada pelas injustiças sociais e a negação de direitos, os meus pais e os demais moradores precisaram resistir e lutar contra as incessantes tentativas de desocupação do suposto “proprietário”⁸ do território do bairro Resistência. Além disso, criavam estratégias e improvisações, bem como contavam com a solidariedade humana para superar a ausência de água potável, esgoto, energia elétrica, entre outros serviços públicos essenciais para a produção da existência humana. Essa experiência vivida por esses sujeitos assemelha-se às experiências vividas por outras populações pobres do Brasil e de outros países do mundo que migraram e continuam migrando do campo para a periferia das cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida, ou seja, trata-se de uma experiência coletiva de sujeitos excluídos, violentados e marginalizados. Quando estou falando de experiência coletiva não estou afirmando que se trata de uma experiência vivida por toda a população brasileira, mas sobretudo, pela classe trabalhadora do país.

⁸ Popularmente conhecido como “Caximbão” em Resistência.

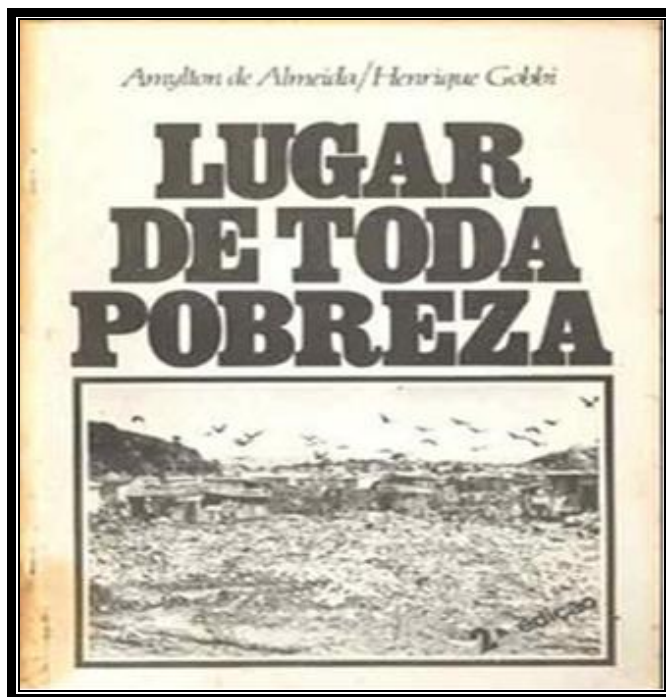


Figura 4: Pôster do Documentário “Lugar de Toda Pobreza”,
dirigido por Amylton de Almeida (1983).

Fonte: <http://filmow.com/>

Em meio e após esse período de resistência, continuávamos sofrendo discriminação de parcela da sociedade por sermos pobres, moradores de uma região considerada como “invasão” – que passei a conceber posteriormente como ocupação⁹ de forma semelhante à concepção do Educador Gerles Gonçalves, do Assentamento Paulo César Vinha¹⁰, quando aborda a ocupação de terras pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):

[...] não é que a gente invade, ninguém invade, ninguém tem essa autonomia, o que é feito é o seguinte, quando se dá aquela parte que é improdutiva a terra é improdutiva, ou deve ao governo, por exemplo, então nós tentamos estar trazendo pra várias pessoas que estão trabalhando ali que ali vai ser produtivo, então não é invasão, é ocupação, é ocupando um espaço onde não tá produzindo, então é ocupação, o real nome mesmo é ocupação (Educador Gerles Gonçalves).

Sofríamos também a experiência coletiva do preconceito por sermos moradores de um bairro que passaria a ser chamado posteriormente como “o lugar da usina de lixo”, uma vez que um estabelecimento industrial de reciclagem de lixo foi instalado em Resistência. Esta discriminação levava-nos frequentemente à omissão sobre o

⁹ Compartilho da concepção de ocupação apropriada e reproduzida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em substituição ao termo “invasão” geralmente reproduzido nos meios de comunicação. Passei a me apropriar dessa concepção, a partir da participação em palestras na Universidade Federal do Espírito Santo sobre a Reforma Agrária.

¹⁰ Localizado no município de Conceição da Barra, Estado do Espírito Santo, Brasil.

nome do bairro onde residíamos. Nesse sentido, percebo hoje que compartilhava com os meus pais, amigos, vizinhos e demais pessoas de minha comunidade, a experiência coletiva da vergonha e da discriminação. Esse tipo de preconceito,

[...] quanto à origem geográfica é justamente aquele que marca alguém pelo simples fato deste pertencer ou advir de um território, de um espaço, de um lugar, de uma vila, de uma cidade, de uma província, de um estado, de uma região, de uma nação, de um país, de um continente considerado por outro ou outra, quase sempre mais poderoso ou poderosa, como sendo inferior, rústico, bárbaro, selvagem, atrasado, subdesenvolvido, menor, menos civilizado, inóspito, habitado por um povo cruel, feio, ignorante, racialmente ou culturalmente inferior [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.11).

A releitura das experiências do passado, a partir do conceito de experiência coletiva, apropriado na pesquisa, levou-me a refletir neste estudo que essa discriminação, quanto à origem geográfica, voltada para os sujeitos de Resistência, apresenta marcas de interseção com as experiências coletivas de nordestinos brasileiros:

No Brasil, o **preconceito por origem geográfica** marca, especialmente, os nordestinos. Este preconceito se expressa, por exemplo, através dos estereótipos de “baiano” e do “paraíba”, denominações que são usadas genericamente em São Paulo e no Rio de Janeiro, respectivamente para se referirem aos migrantes vindos da região Nordeste [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.89, grifo nosso).

De modo semelhante aos povos dos Estados brasileiros da Bahia e da Paraíba, por exemplo, que, apesar de se originarem de diferentes estados, são denominados genericamente de nordestinos, enquanto habitantes de São Pedro também sofríamos com termos genéricos de caráter negativo, apesar dessa região ser composta por diversos bairros.

Nesse contexto de discriminação geográfica e social, recordo-me de momentos, ainda na infância, em que fazia comparações entre as condições dos meios de transporte coletivo de meu bairro e a situação de linhas de transporte coletivo de bairros da elite de Vitória, como Praia do Canto. Notavelmente, percebia com muita clareza naquele momento que havia uma grande diferença de classe no espaço de uma mesma cidade que refletia no serviço público oferecido à população. Evidentemente, ainda não compreendia os pormenores da produção da desigualdade social produzida pela lógica do sistema capitalista e as suas implicações na produção do espaço geográfico e a consequente segregação socioespacial.

Nesse contexto de injustiças sociais, passei a me conscientizar de minha condição social de oprimido, marginalizado e excluído de direitos fundamentais para a minha sobrevivência. Ao discorrer sobre o processo de conscientização, Paulo Freire (1980) afirma:

[...] conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (p.29).

Para Freire (1980), a conscientização consiste em um teste da realidade, ou seja, quanto mais conscientização, mais se desmascara a realidade, penetrando na essência do fenômeno do objeto, constituindo uma unidade dialética com a práxis. Nesse sentido, a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo:

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente: a partir do momento em que denunciemos uma estrutura desumanizante sem nos comprometermos com a realidade, a partir do momento em que chegamos à conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos nos burocratizamos; é o perigo das revoluções quando deixam de ser permanentes. Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (FREIRE, 1980, p.29).

Apesar dessas experiências geográficas sofridas e dramáticas, ou seja, de caráter marcadamente negativo, as memórias de minhas experiências geográficas positivas com a minha comunidade também estão muito vivas. Ao recordar o espaço do meu bairro, durante a minha infância, recordo-me do manguezal e do regime da maré que se confundiam com o meu quintal, onde também a minha família cultivava horta, frutas e pequenas culturas, na tentativa de, por um lado, garantir a subsistência, e por outro, talvez reproduzir hábitos do campo em um espaço de características predominantemente urbanas. Em certos tempos de falta de emprego para o meu pai, o cultivo de quiabo e hortaliças era o único meio de sustento. No manguezal, podíamos (hoje está um pouco mais difícil) encontrar peixes, caranguejos, siris, entre outros animais típicos desse ecossistema. Além disso, a passarela desempenhava o papel de rua, as palafitas eram as nossas casas, boa parte do meu quintal era a maré. Portanto, vivi experiências antagônicas em um

território com traços, tanto de negação da vida, do ser humano, quanto de alegria, felicidade e liberdade. No entanto, ressalto que nessa exposição não lancei mão do conceito de memória na perspectiva de armazenamento, receptáculo ou de dimensão fixa, típica do historicista “[...] que apresenta a imagem “eterna” do passado [...]” (BENJAMIN, 1994, p.230-231)¹¹. Na perspectiva de (re)criação das memórias, busquei constituir uma experiência com o passado¹².

Recordo-me que, recentemente, durante a participação em um seminário de pesquisa referente a um programa de educação voltado para áreas de reforma agrária¹³, refleti sobre as minhas experiências e narrei às pessoas presentes que o nome “Resistência”, dado ao meu bairro, e duas de suas ruas, denominadas simplesmente de “Luta” e “Coragem”, são algumas das marcas, presentes na toponímia dessa comunidade, de nossa vontade em recusar a aceitar a realidade fatalista que nos era dada. Neste seminário, fiz uma reflexão de que os moradores de minha região possuem muitas semelhanças com os militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois apesar de habitarem em territórios distintos e antagônicos, embora interdependentes, ou seja, campo e cidade, ambos resistem e lutam por melhores condições de vida e trabalho; somos sujeitos que militam historicamente pela transformação de nossa realidade social. Lançando mão do conceito de experiência coletiva, a partir de Walter Benjamin, passei a compreender que os sujeitos marginalizados do campo e da cidade compartilham de experiências comuns.

Atravessando essas experiências geográficas, após período de inquietações e observações de incoerências no catolicismo, ao acompanhar a crença de minha mãe, encontro-me ainda na infância com a igreja protestante¹⁴, onde continuo até o momento, que me leva a tecer sentidos para a minha existência neste contexto de negação do ser humano. Dessa forma, a aproximação com as ideias do evangelho de Jesus Cristo fortalece a minha fé e a esperança de mudança e transformação das condições de vida de minha família e de minha realidade social. Essa inserção consistiu em mais um ponto de apoio para a sustentação e efetivação de anseios,

¹¹ BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas; v.1). p. 230-231.

¹² Ibid., p. 231.

¹³ Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA).

¹⁴ Atualmente, sou membro da Igreja Batista Yaveh Shammah, localizada no Bairro Resistência.

aspirações e sonhos na tentativa de resgatar a essência original do protestantismo, caracterizada originalmente pela contestação da ordem dominante da Igreja Católica. Ao relatar essa minha experiência cristã, talvez não tão valorizada na pesquisa educacional acadêmica, eu não poderia deixar de trazer para esse texto, outro trecho da entrevista de Paulo Freire, mencionada anteriormente:

[...] E aí é que os jornalistas europeus de 1970 não entenderam a minha afirmação: é que quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma certa fundamentação objetiva pra **continuar camarada de Cristo**. Então, as leituras que eu fiz de Marx, de alongamentos de Marx não me sugeriram jamais que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas, eu fiquei com Marx na mundanidade à procura de Cristo na transcendentalidade (grifo nosso).

Paulo Freire (1980), ao narrar as experiências com os seus pais também destaca essa crença em Deus:

Com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito do meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais. Recordo-me ainda hoje com que carinho escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão. **Escolhi a religião de minha mãe** e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva [...] (p.13, grifo nosso).

Semelhantemente aos jornalistas europeus de 1970, a “última” ditadura brasileira também “não entendia” ou “não queria entender”, tampouco levou em consideração essa experiência de Paulo Freire com Cristo, chegando a denominá-lo como uma espécie de “inimigo do cristianismo”. O próprio educador narra a sua experiência dramática após o golpe de Estado:

Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. “Nega o senhor – perguntou um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Péron e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, 1980, p. 16).

Neste diálogo, tenho percebido que a minha experiência geográfica nesta realidade de exclusão implicou em caminhos e experiências acadêmicas, espirituais e profissionais que, de alguma forma, apresentam aproximações e relações com este contexto de luta pela vida e até mesmo tem contribuído para a superação dessa realidade social.

Se considerarmos a validade do conhecimento produzido por Walter Benjamin, a partir do uso do haxixe, poderíamos afirmar também que as experiências religiosas, para além da mera fé cristã, não poderiam produzir um olhar diferenciado (não inferior) e, conseqüentemente, uma produção de conhecimento sobre as problemáticas sociais? Essa reflexão, apesar de não se caracterizar como o cerne desse trabalho, emergiu, a partir de minhas reflexões no que tange à visão de Karl Marx sobre a religião, sobretudo na obra **Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**:

A miséria religiosa é, ao mesmo tempo, a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o âmago de um mundo sem coração e a alma de situações sem alma. **É o ópio do povo** (MARX, 2008, p. 6, grifo nosso).

Nesse olhar reflexivo, seria também demasiado afirmar que o efeito entorpecente da religião, citado por Karl Marx, não se assemelharia à ortodoxia e equívocos das leituras e interpretações posteriores de suas obras? Sem ter a intenção de me adentrar nessa discussão nesse trabalho, exponho essas reflexões que tem me instigado há algum tempo na perspectiva de provocar os meus interlocutores.

Voltando para o olhar de *flâneur*, de caráter dialético, sobre o “meu passado”, reflito que durante a minha vida, tenho me dedicado a militar e pesquisar sobre temáticas como a questão agrária¹⁵ e campos de estudo, como a educação do campo, a educação profissional e, sobretudo, a educação de jovens e adultos¹⁶. Por outro lado, ao me voltar para a minha práxis percebo contradições no sentido de não militar de forma tão intensa, sobretudo, no lugar onde vivo, por meio da participação no movimento comunitário, associação de moradores e outras instâncias participativas. Por outro lado, percebo que essa ausência está ligada à crença na construção de uma práxis cristã voltada para a transformação da realidade geográfica comunitária, a qual me levou à tentativa de proporcionar oferta de cursos preparatórios para cursos técnicos neste bairro, bem como à perspectiva atual de oferta de educação teológica.

¹⁵ Em 2007, apresentei a Monografia intitulada “A Questão Agrária no Sul do Espírito Santo e o processo de territorialização no Assentamento Nova Safra, Itapemirim/ES”, sob orientação do Professor Dr. Paulo Cesar Scarim, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁶ No ano 2010, defendi a Dissertação de Mestrado, com o título “Os Sentidos da Formação Profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina”, sob orientação da Professora Dra. Edna Castro de Oliveira.

Somente na pesquisa de campo, passei a refletir de forma um pouco mais ampliada sobre minha práxis comunitária. Ao explorar o conceito de experiências geográficas e dialogar com os educadores, passei a narrar algumas experiências que não apareciam nesta exposição, tampouco em minhas memórias e que, possivelmente, possuem conexões com essa questão da práxis. Nesse sentido, fui levado pela experiência da pesquisa a vasculhar os “escombros” dos meus materiais acadêmicos na busca de textos para a minha pesquisa, sendo que encontrei uma narrativa que elaborei para uma disciplina na experiência do Mestrado. Faço questão de reproduzir essa narrativa integralmente na perspectiva de recriá-la:

Escolher um fato interessante e que eu julgasse fazer sentido e importância para a professora e colegas presentes na aula foi o meu objetivo, após a solicitação realizada na aula anterior.

Moro em meu bairro, desde o nascimento, vivenciei o processo de ocupação (que antes eu chamava de invasão) desse bairro, que hoje constitui parte da periferia de Vitória.

Há muitos fatos a contar sobre a história de luta e resistência dos moradores de um bairro, em que o próprio nome já reflete a sua história.

Em 1994, o bairro passava por diversas transformações. Havia chegado o progresso e desenvolvimento para os moradores, dizia a Prefeitura da cidade. Estavam sendo realizadas obras de infraestrutura no bairro, como implantação de sistema de esgoto, calçamento das vias, muitas residências chamadas de palafitas estavam sendo remanejadas para fora do manguezal, além de outras mudanças que marcariam as vidas dos sujeitos desse bairro.

Apesar desses avanços, hoje eu me pergunto: desenvolvimento para quem? As áreas do manguezal foram aterradas, muitas pessoas perderam terrenos, sem direito à indenização. Como minha família ficou nesse processo? Perdemos área do terreno, meu pai ficou doente e minha casa foi demolida, porque o projeto de urbanização, que previa o aterro do bairro, não pensou na manutenção de residências. Desenvolvimento para quem? Eu me pergunto novamente.

A cena do trator demolindo uma casa, que foi fruto de um trabalho coletivo, que envolveu família, parentes e amigos, não sai da minha memória... Casa que possuía um valor material, advindo principalmente da venda da força de trabalho dos meus pais e que possuía também um valor simbólico muito grande, pois foi lugar onde passei minha infância, onde aconteceram festas. Muitos observavam atônitos às lajotas caindo com mais rapidez do que quando foram colocadas no ardor do calor de um verão passado... Talvez eu, pelo momento de maturidade, não conseguia perceber o que representava aquele momento para a minha família... Bem, hoje consigo aproximar um pouco da mensuração daquele fato. Após um tempo, o meu pai faleceu... Creio, por exemplo, que a perda de uma casa que para ele era uma das coisas mais importantes de sua vida, foi fundamental para que ele não se recuperasse de sua doença...

Passados alguns anos, conseguimos ser indenizados e construímos uma nova casa... Mas esse fato vai ficar sempre dentro do quadro das minhas lembranças...¹⁷

¹⁷ SANTOS, Júlio de Souza. Lembranças de uma casa. 2008. Texto avulso.

Ao retornar a essa narrativa e “reviver” as experiências da perda da casa e da perda do meu pai, sempre fico muito emocionado. Com a urbanização, novas ruas foram projetadas e construídas. Dessa forma, a reconfiguração espacial do meu bairro levou a minha família a ter outra rua de acesso em minha comunidade, sendo que os vizinhos resolveram homenagear o meu pai, registrando na toponímia dessa nova via o seu nome (Figura 5).



Figura 5: Placa da Rua Juvenal de Almeida Santos, Bairro Resistência, Vitória-ES (Homenagem de moradores dessa comunidade ao meu pai).

Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Além de minha família ter vivido as experiências de dificuldade no bairro, o caminho destinado para nós e os demais moradores não se apresentava promissor. Ao ler a biografia de Paulo Freire, percebi que vivi experiências semelhantes a estas de Paulo Freire desse autor:

Jaboatão foi o lugar onde Paulo começou a sentir com força trágica o sofrimento e a angústia. Lá, aos treze anos de idade, ele experimentou a dor da perda de seu pai, e pouco tempo depois a de Dadá, a fiel empregada da família que a acompanhou por muitos anos. Sentiu o sofrimento ao ver sua mãe precocemente viúva aos 42 anos de idade, humilhada na pobreza e na luta para sustentar a si e a seus quatro filhos. Lá sentia a fome e aprendeu a fazer “algumas incursões nos quintais alheios” (FREIRE, 2013, p.45).

Além disso, rememoro alguns momentos alegres e tristes de minha infância nesta casa. Infelizmente, nunca mais terei a oportunidade de observar cada cômodo, parede, porta, janela e outros objetos daquele lar que poderiam me remeter para a produção de outras narrativas de minha infância. Penso que, de alguma forma, essa experiência negativa teria abalado o meu amor pelo lugar onde vivo até hoje, apresentando conexões com a minha práxis comunitária. A perda da casa consiste em apenas um fragmento de uma perda mais ampla: a perda geográfica do bairro. Praticamente, um bairro inteiro foi “demolido” para dar lugar a outro bairro, ou seja, o bairro que eu vivi na infância não é mais o mesmo, mas a acumulação desigual de tempos (SANTOS, 1997). Dessa forma, percebo uma conexão inicial entre essa experiência da alienação e a configuração de minha práxis em minha comunidade. Enquanto isso:

E o vento, que anda perdido
Nas ruas novas da Cidade,
ainda procura, em vão,
ler os antigos cartazes (QUINTANA, p.45, 2009).

Em meio ao inconformismo melancólico com situações como essa que narrei, bem como com outras, passei a buscar em outros espaços, respostas para as minhas indagações. Penso que a minha entrada no ano de 2002, no curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), cooperou, mesmo que talvez minimamente, para a superação da ideia dominante em minha comunidade de que as pessoas da região São Pedro não poderiam ser aprovadas no vestibular, uma vez que a “UFES” (percebida nesse contexto como materialização da universidade pública) não era para “pobre”, mas sim para “rico”, como sempre costumava ouvir. Sempre concordei parcialmente com esta afirmação, pois tinha a clareza do caráter predominantemente elitista da universidade (apesar de não ser monolítica), mas defendia que não era impossível naquele momento, um estudante de escola pública e morador da periferia alcançar a aprovação no processo seletivo, apesar da desigualdade de condições sociais e econômicas, numa situação de igualdade jurídica de direitos. Em sua oitava tese sobre o Conceito de História, Walter Benjamin (1994) destaca:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade. Nesse momento, perceberemos

que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; com isso nossa posição ficará mais forte na luta contra o fascismo (p.226).

Atualmente, entendo que a dificuldade de acesso das camadas populares à universidade naquele momento (e neste também) consiste em uma produção histórica do ser humano, sendo passível de ser modificada pela ação histórica do próprio homem que ao modificar a sua realidade, modifica a si mesmo (MARX, 1983). Com a implementação das cotas em universidades públicas, o acesso dos estudantes de classes marginalizadas se tornaria maior em relação aos anos anteriores, tornando a academia menos elitista, porém ainda muito distante dos anseios e necessidades da maior parte da população brasileira. Tenho contribuído então para gerar o verdadeiro “estado de exceção” em minhas comunidades.

Essas narrativas me remeteram à crítica inconformista de Paulo Freire (1997) à concepção fatalista da História, quando problematiza a afirmação recorrente no imaginário social: “a realidade é essa mesma”. Para esse filho de Maria de Fátima Costa Freire e Joaquim Costa Freire, toda realidade está aí submetida à possibilidade de nossa intervenção nela.

Apesar de reproduzir discursos da elite que favorecem a manutenção do *status quo*, percebo que a população da região São Pedro, no município de Vitória-ES, tem almejado e lutado, historicamente, pela superação da fase de “adaptação” às condições concretas de nossa realidade, como a fome, a carência de saneamento básico, de segurança e de saúde, na tentativa de alcançar a fase da “inserção”, a fim de conquistar condições de vida mais dignas e justas, por meio da implementação de Políticas Públicas de Estado que superem as políticas de governo.

Penso que as experiências geográficas coletivas e individuais vividas neste espaço, num contexto de ausência e negação de direitos, possuem conexões no que se refere a minha identificação com ideias de Karl Marx, Paulo Freire, Milton Santos, entre outros pensadores preocupados com as desigualdades sociais produzidas no sistema capitalista e que buscavam, através da práxis, a transformação e superação dessa sociedade desigual e excludente. Ao explicar a diversidade do universo filosófico, Sánchez Vázquez (2002, p.48) afirma que a nossa adesão a determinada filosofia “[...] não é puramente pessoal e arbitrária, antes achando-se determinada

pelo mundo de que fazemos parte e, em particular, pelo mundo social em que estamos inseridos [...]”.

Apesar de ser de forma breve, tenho vivido com muita intensidade as experiências proporcionadas pelo acesso à universidade. Novos “mundos” se abriram: o “mundo” da Educação de Jovens e Adultos, o “mundo” da Educação do Campo, o “mundo” da Educação Profissional (com menos intensidade), dentre muitos outros.

Na fase inicial do meu curso de Geografia, comecei a participar de um grupo de pesquisa denominado “*Terra, Cidadania e Sustentabilidade*”¹⁸, onde iniciei estudos teóricos no âmbito da Educação do Campo. Apesar das minhas pesquisas ficarem restritas aos levantamentos estatísticos e revisões bibliográficas, essa inserção foi fundamental para a minha participação posterior no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma vez que o coordenador de tal grupo de pesquisa recebeu convite para assumir a coordenação desse programa no trabalho de formação de educadores da alfabetização e escolarização de jovens e adultos. A entrada nesse grupo de pesquisa representou novas possibilidades no curso de Geografia, uma vez que na minha experiência neste curso, não conseguia ver sentido em pesquisas, sobretudo nas referentes à geografia física¹⁹, que não se voltavam para o ser humano e suas problemáticas.

Nesse percurso formativo na universidade, cheguei ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)²⁰, onde passei a ter experiências com outras formas de se fazer educação, fundamentadas e inspiradas nos princípios da educação popular, diferentemente do que eu tinha observado e vivido em minhas experiências como estudante. A inserção como educador em formação prática em salas de EJA²¹ da UFES e a participação como estagiário de extensão na formação de educadores do

¹⁸ Coordenado pelo Professor Dr. Paulo César Scarim, do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁹ Em uma aula de campo de uma disciplina da Geografia eu não conseguia entender o sentido de uma pesquisa financiada que estava sendo realizada em uma colina isoladamente, que não apresentava habitação humana, enquanto os morros urbanos de Vitória, habitados por populações marginalizadas e com diversos problemas, não mereciam a mesma atenção.

²⁰ Vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e sob a coordenação da Professora Edna Castro de Oliveira, historicamente, o NEJA teve envolvimento direto na formação de educadores do PRONERA.

²¹ A partir de 2006, eu passei a vivenciar a experiência como educador de jovens e adultos em formação na classe de EJA (1º Segmento) ofertada pelo NEJA a funcionários da UFES e pessoas da comunidade externa à academia. No ano seguinte, passei a atuar também na classe do 2º Segmento do Ensino Fundamental.

PRONERA-EJA²², proporcionaram muitas experiências, produzidas no diálogo com educadores de jovens e adultos sem terra, educandos, militantes do MST, professores de sistemas de educação, além de experiências geográficas com territórios marcados pela concentração de terras e pela luta pela reforma agrária no campo, bem como a efervescência das ideias de pensadores, como Paulo Freire.

Certo dia, durante uma discussão em uma reunião de planejamento dos educadores no NEJA, sobre a prática pedagógica apropriada na Educação de Jovens e Adultos, narrei a seguinte experiência angustiante: “eu sei o que não devo fazer, mas não sei o que preciso fazer”. Posteriormente, na experiência do “retorno do campo” no Doutorado, encontro na transcrição da narrativa de Paulo Freire sobre a sua experiência no Brasil pós-golpe de 1964²³, semelhanças com esse meu sentimento:

[...] chegou um momento em que eu confesso que me cansei de ser chamado, de estar respondendo a perguntar e vi que não tinha condição de ficar lá. **A única coisa que eu sabia fazer era exatamente o que eu não podia fazer.** E então eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta ou de cinismo [...] (FREIRE, 2013, p.206, grifo nosso).

Refletindo agora, após certo tempo, penso que esta afirmação estava carregada, por um lado, da minha rejeição à prática pedagógica, denominada por Paulo Freire (1982) como “Educação Bancária”, entendida por ele como prática que visa à mera transmissão passiva de conteúdos do professor para o aluno e que consiste em “matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade.” (p.10). Penso que essa educação bancária não “mata” somente o espírito curioso e investigador do educando, mas também do educador. Soma-se a isso a minha rejeição também aos objetivos no planejamento pedagógico, questão frequentemente aflorada no debate com companheiros educadores, sendo que entendo hoje como uma aversão à teleologia na construção do conhecimento e na formação de educadores, uma vez que não permite a possibilidade de transgressão. Por outro lado, eu não tinha clareza (não sei se agora tenho ou um dia terei) sobre o caminho que precisarei trilhar para superar a prática bancária e alcançar um novo modo de fazer educação apropriada aos sujeitos jovens e adultos excluídos, mas

²² Entre 2005 e 2007, participei na função de estagiário da ação de formação de educadores de jovens e adultos das classes de alfabetização e escolarização (1ª a 4ª Série) do PRONERA no Estado do Espírito Santo.

²³ Transcrição da entrevista concedida por Paulo Freire a Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira para *O Pasquim*, no ano de 1978, realizada pouco antes de sua volta ao contexto de origem.

tentava demonstrar o que Paulo Freire (1996) denomina de “curiosidade epistemológica”, numa ótica crítica, problematizadora e transformadora da realidade. Penso, neste momento, que não há um único “caminho a trilhar” linearmente, mas o horizonte se revela com multiplicidade de “caminhos” tortuosos.

Ao me identificar com a Educação de Jovens e Adultos, numa atitude de comprometimento com as demandas sociais das classes favorecidas do campo e da cidade, tenho buscado, ora com mais intensidade, ora com menos paixão, construir uma relação dialógica com os sujeitos do processo de aprendizagem, a fim de possibilitar aos educandos as condições para “dizer a palavra”, um comportamento humano que envolve ação e reflexão, e consiste no “[...] direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar [...]”. (FREIRE, 1982, p.49).

Essas experiências geográficas proporcionaram novos olhares sobre outra realidade que ainda não tinha observado: a negação de direitos dos povos do campo. A negação do direito à vida, à terra, à dignidade, à educação e a tantos outros direitos, realidade essa que me provocou imediata identificação com os povos sofridos, porém guerreiros do campo: lavradores, camponeses, sem terras, pequenos agricultores, pomeranos, quilombolas, indígenas aldeados e não aldeados, ribeirinhos, habitantes da floresta, ciganos, agregados, caboclos, roceiros, diaristas, meeiros, bóias-frias, faxinalenses, varzeiros, extratores, colonos, atingidos por barragens, entre muitos outros. Homens e mulheres que não possuem terra, mas que possuem muita força de vontade para lutar por uma vida digna para as suas famílias. A identificação com esses povos foi se constituindo nas minhas experiências e práxis, uma vez que, apesar de relativamente distantes geograficamente, partilhávamos de experiências de lutas e resistência às implicações da lógica de reprodução capitalista. Dialogávamos sem nunca termos nos encontrado.

Em relação a esse novo olhar sobre a realidade dos povos do campo, obtive relato de experiência semelhante no diálogo com Jádima Gomes, Educadora da Escola Córrego do Cedro do Assentamento Paulo César Vinha e participante dessa pesquisa, que atuou como alfabetizadora no PRONERA-EJA, no mesmo período em que atuei como estagiário nesse programa, entre 2005 e 2007:

Esse curso me fez ver a educação, o movimento sem terra e outras questões com outro olhar, ele trouxe um amadurecimento político muito grande, foi um curso assim que ele tinha essa parte pedagógica e também política bem intensa e a gente conseguiu amadurecer e fazer assim discussões referentes a assuntos populares, assuntos ligados à educação com maior propriedade, ele nos deu essa base então a gente vivenciou muitas situações e experiências que contribuíram para a nossa formação pessoal, profissional e política.

Tenho também participado, com menos intensidade, de outros espaços de formação, porém não menos importantes, como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo (Fórum EJA/ES), que me levou a militar pela implementação de novas e urgentes políticas públicas destinadas à EJA, em nível local, regional, nacional e internacional.

Como educador e no âmbito da academia, tenho assumido a atividade de pesquisa como parte integrante de minha práxis. Dessa forma, o meu flamar, enquanto educador-pesquisador, por alguns campos, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo e a Educação Profissional talvez seja resultado da minha inquietação, diante de tantos desafios a serem superados para a garantia de condições aos sujeitos marginalizados da sociedade capitalista, tanto do campo, quanto da cidade, no exercício do direito à educação (PAIVA, 2006a).

Dessa forma, corroboro com a ideia de que mesmo que não possa tudo, a prática educativa pode alguma coisa, ou seja, almejo superar o otimismo ingênuo que concebe a educação como a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; assim como o pensamento mecanicista, o qual afirma que a educação só pode algo após as transformações infraestruturais (FREIRE, 2001).

No Brasil, a educação ainda não é efetivamente prioridade nas políticas públicas governamentais, apesar do discurso da classe política apontar para outro caminho. O discurso de posse da Presidenta Dilma Rousseff em 2015²⁴ exemplifica esse destaque dado à Educação no plano discursivo:

Senhoras e senhores,
Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: **BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA!**

²⁴ Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integrado-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff.htm>>. Acesso em: 02 fev, 2015.

Trata-se de lema com duplo significado. Ao bradarmos "BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA" estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano.

Só a educação liberta um povo e lhe abre as portas de um futuro próspero. Democratizar o conhecimento significa universalizar o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis – da creche à pós-graduação; Significa também levar a todos os segmentos da população – dos mais marginalizados, aos negros, às mulheres e a todos os brasileiros a educação de qualidade (ROUSSEFF, 2015, grifo nosso).

No cerne das políticas educacionais, o ensino regular urbano tem sido de forma geral, colocado em um patamar superior em detrimento de modos próprios de se fazer educação que atendem segmentos marginalizados da população brasileira, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo. Soma-se a essa constatação, as carências formativas apresentadas por educadores destes campos educacionais, tendo em vista que a academia não tem atendido plenamente às demandas de formação de tais campos.

De maneira semelhante à minha identificação com os sujeitos marginalizados do campo, passei também a ter uma alegria e motivação em atuar como educador em salas de EJA da rede pública. Eu compreendia a razão dessa identificação como resultado das semelhanças entre as minhas experiências e as experiências vividas pelos educandos. Nessa reflexão, o meu encontro com as ideias de Edna Oliveira (2004), que amplia a concepção de *Sujeitos da EJA*, contribuiu para que passasse a ter um novo olhar sobre os sujeitos dessa modalidade e me identificar ainda mais com eles. Para esta autora, marcas, como a sobrecarga de trabalho e o perfil socioeconômico, contribuem para caracterizar uma parcela significativa dos educadores também como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ao narrar as semelhanças entre esses sujeitos da EJA, essa autora destaca:

[...] Com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; das lutas na cidade e no campo por uma educação de qualidade; e, conseqüentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina (OLIVEIRA, E.C., 2004, p.1).

Além de marcas semelhantes às apresentadas pelos educandos da EJA, compartilhamos, enquanto educadores, de demandas semelhantes de formação. Há uma gama variada de necessidades formativas: desde a ausência de formação acadêmica em EJA²⁵ ou Educação do Campo; até as lacunas de formação continuada específica para essas áreas da educação.

Apesar da realização da licenciatura em Geografia, não vivi a experiência de formação inicial, tampouco a experiência em trabalhar com a EJA, semelhantemente à experiência da Educadora Eunicy Soares, do Assentamento Paulo César Vinha, que foi a segunda educadora entrevistada nesta pesquisa:

[...] quando eu fui chamada pra trabalhar com EJA eu não tinha experiência nenhuma, só de primeira a quarta série, então eu fiz alguns, umas palestras que a Superintendência mandava a gente ir, como trabalhar com EJA, Educação de Jovens e Adultos, que a gente tem que ensinar, isso e aquilo e daí que eu fui me aperfeiçoando, trabalhava com a EJA.

Nas experiências em salas de Educação de Jovens e Adultos, encontramos dificuldades em lidar com as particularidades dessa modalidade, pois ao mesmo tempo em que a formação inicial e continuada não contempla as nossas necessidades de formação, a realidade da EJA se complexifica, diante da dinâmica excludente da sociedade capitalista atual. Para exemplificar, temos observado no âmbito do sistema de ensino que a EJA tem recebido recentemente uma parcela maior de sujeitos adolescentes e jovens, oriundos, principalmente, do ensino regular, num processo denominado de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (CARRANO, 2008). Tendo em vista que, atualmente, a idade mínima para ingresso na EJA é de 15 anos completos (BRASIL, 2010), a prática automática de remanejamento de alunos considerados problemáticos do ensino regular para a EJA tem se tornado cada vez mais comum na escola pública. Com a inserção crescente desses sujeitos, o ambiente passou a reunir novas subjetividades, como a presença de educandos em situação de liberdade assistida e educandos remanejados do ensino regular por serem considerados “indisciplinados”, somadas a outras já existentes, como os educandos com necessidades especiais, educandos que apresentam doenças graves, trabalhadores, entre muitas outras. Além desses sujeitos, tenho observado atentamente a chegada de novíssimos sujeitos na EJA:

²⁵ Uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura do país não oferta disciplinas ou habilitações voltadas para a EJA em suas matrizes curriculares, ficando essa formação restrita ao curso de Pedagogia, ações de extensão e/ou pesquisa na universidade.

pessoas que estão em situação de auxílio doença e que são obrigadas a terminar o Ensino Fundamental, devido ao programa de qualificação e requalificação profissional do Ministério da Previdência Social.

Essas experiências de dificuldades nos levam, como educadores, por um lado, a criarmos e a desenvolvermos práticas de superação dos desafios produzidos na sala de aula, isto é, a buscarmos soluções criativas, diante das condições de trabalho, das demandas formativas que emergem nas relações que se estabelecem na relação educador-educando; por outro lado, conformamo-nos com as dificuldades e promovemos experiências pragmáticas na tentativa de tornar minimamente possível o exercício do trabalho pedagógico.

Essas experiências inventivas e a reflexão sobre essas experiências resultam na produção de saberes, constituindo o processo de formação prática, dessa forma, tornamo-nos sujeitos de nossa própria formação. Além disso, as nossas experiências de vida e a nossa experiência de formação escolar e/ou acadêmica, mesmo que não tenha contemplado a EJA, constituem também referências, mesmo que incompatíveis com essas modalidades, para a prática efetiva em salas de Educação de Jovens e Adultos do campo e da cidade.

Além da experiência em salas de EJA e do ensino regular, envolvi-me com o Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”, Coordenado pelo Professor Dr. Erineu Foerste, possibilitadas pela entrada no curso de Doutorado em Educação²⁶, o que representou para a minha formação a retomada de debates, discussões e possibilidades de ressignificações e revisitações de problemáticas da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, tangenciadas durante as experiências de pesquisa na academia e a minha breve, porém intensa experiência profissional docente em salas de EJA do Ensino Fundamental e também no Ensino Superior. Confesso também que a aprovação e a entrada nesse curso representaram inicialmente experiências fundamentais para continuar vivendo e superando problemas pessoais.

²⁶ Sob a orientação do Professor Dr. Erineu Foerste, passei a cursar em 2012, o Curso de Doutorado em Educação na linha de Pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores” pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Dessa forma, continuei ainda em Resistência, a partir de minha resistência no enfrentamento à experiência de uma doença e de continuar morando em um lugar com novos e velhos problemas, sobretudo relacionados ao tráfico de entorpecentes, resistindo à ideia de interromper os estudos na academia, buscando novas paisagens e conquistando novos territórios na vida.

Saliento que a minha inserção, diálogo e trânsito – tanto na EJA, quanto na Educação do Campo – têm sido possibilitados pelo meu envolvimento intenso com o que eu chamaria de três grandes grupos de professores, estudantes, pesquisadores e militantes que, a meu ver, polarizam o ensino e a produção de pesquisa e extensão sobre esses campos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Estes grupos são “coordenados” pelos Professores Erineu Foerste²⁷, Paulo César Scarim²⁸ e Edna Castro de Oliveira²⁹, que apesar de apresentarem certos focos e concepções díspares, possuem experiências comuns em suas práxis e referenciais políticos, teóricos e metodológicos.

Ressalto na fronteira dessas narrativas introdutórias que, para além de um memorial estático, essa reflexão sobre as minhas experiências está totalmente imbricada à tese dessa pesquisa, uma vez que esse momento não foi realizado somente na fase inicial do trabalho, sendo reformulado continuamente a partir do diálogo com as teorias e o contexto da pesquisa de campo. Observando atentamente essas narrativas, encontram-se algumas ruínas das antigas narrativas e peças recriadas. De maneira semelhante, o seu flamar por essa reflexão poderá ser transformado a partir do flamar por/com outros espaços nas comunidades desse estudo.

Realmente, eu me perdi em muitos lugares nessa pesquisa. Mas se lhe disser que essa perda tem mais relação com as minhas experiências geográficas e menos com as minhas experiências educacionais, o leitor não acreditará. Observe atentamente e tire suas (in)conclusões.

²⁷ Professor Adjunto, Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Coordenador do Laboratório de Educação do Campo.

²⁸ Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Coordenador do Observatório de Conflitos do Campo.

²⁹ Professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (CE/UFES).

CAPÍTULO 1: ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DA PESQUISA E AS EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

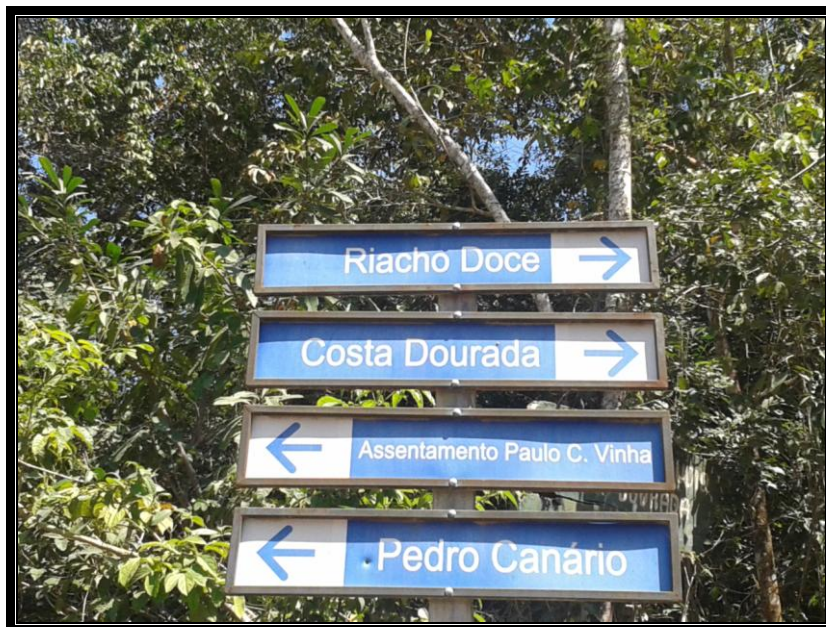


Figura 6: Placas de Indicação na Rodovia ES – 209:
Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Em meio a essas experiências, sobretudo geográficas, que emergiram em minha formação, senti o desejo e a necessidade de explorar a problemática da formação de educadores de jovens e adultos no contexto do campo na perspectiva de apreensão da relação entre as experiências geográficas de educadores e as suas práxis. Esse anseio de me deixar levar pela aventura geográfica estava latente desde as experiências do Mestrado, sendo efetivado com alegria e paixão somente neste momento.

Penso que essa abordagem das experiências, não tenha apenas um interesse científico, mas também uma iniciativa de minha compreensão existencial, conforme aponta Brandão (2007) ao problematizar a adoção de alternativas na pesquisa qualitativa:

[...] É o resultado de uma extraordinária convergência de pontos de vista sobre quem somos nós, afinal, seres humanos: quem somos e como pensamos, sentimos, nos relacionamos e vivemos. É toda uma imensa

questão existencial e não apenas científica; vivencial e relacional, não apenas teórica e metodológica (BRANDÃO, 2007, p.61).

Passei a compreender na experiência da pesquisa que muitas das minhas indagações estavam conectadas à busca de respostas para questões relacionadas à autocompreensão, trazendo o traço existencialista para essa experiência de diálogo com o contexto da pesquisa de campo. Além disso, as minhas experiências e as narrativas recolhidas das experiências dos educadores, sobretudo, geográficas e históricas apresentam traços semelhantes, configurando-se como experiências coletivas. Nesse sentido, tomando como referência a concepção dessa pesquisa como experiência, não ocultei, como fazem muitos pesquisadores, os percalços, as dificuldades, as perdas, as negações, os encontros, os reencontros, os desencontros, as ressignificações próprios e inerentes a todas as experiências de pesquisa científica. Talvez ao expor essas memórias da pesquisa, que não se restringem aos dados produzidos com os educadores no trabalho de campo, caro *flâneur*, você poderá, de um lado da “porta” compreender determinadas “escolhas” de autores, pensamentos, ideias, conceitos, correntes filosóficas nessa exposição, e do outro lado, compreender fundamentalmente a si mesmo da mesma forma que passei a me compreender existencialmente com a experiência dessa investigação, conforme afirma Giovanni Semeraro (2001) ao analisar a obra de Gramsci na perspectiva da concepção de ciência, da questão da objetividade, da subjetividade e a relaboração do marxismo como filosofia da práxis:

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento e à construção de métodos [...] (p.2).

Recordo-me que em determinada manhã na experiência da pesquisa de campo, após pernoitar na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, ao escutar música sertaneja em um rádio de uma casa da Agrovila desse assentamento, rememorei experiências de minha infância (há um tempo esquecidas) em que eu escutava músicas semelhantes nas madrugadas em que meu pai acordava bem cedo para trabalhar. Emocionei-me profundamente com aquelas lembranças de meus pais e de outros sujeitos citadinos que não esqueciam a roça. É incrível como precisei me deslocar cerca de 260 quilômetros, entre Vitória e Conceição da Barra, para rememorar esse quadro de minha infância. Talvez o contexto com intensa

urbanização em que tenho vivido não tem permitido recordar momentos como esse de meu “passado”. É como se eu tivesse encontrado traços do meu “antigo” bairro nesse Assentamento. Um bairro que, sobretudo na década de 80, ainda transitava em um não lugar, entre o rural e o urbano. Posso afirmar que essa memória de minha infância consiste fundamentalmente na memória coletiva de crianças que viviam na periferia de uma cidade, que ficava na fronteira da urbanização com a manutenção da tradição campesina. Nesse sentido, prefiro afirmar que “retornei” ao campo na experiência da pesquisa, pois “migrei” do campo para a cidade sem ter vivido a experiência do deslocamento espacial, simplesmente a partir das mudanças na geografia da comunidade de Resistência.

1.1 As Experiências “Iniciais” da Pesquisa: “Retornando” ao Campo

“O pardal encontrou casa, e a andorinha ninho para si [...]”

Filhos de Corá

Após um período de experiências intensamente negativas e também positivas na vida pessoal, retornei aos estudos e produções acadêmicos sobre o campo e a educação do campo, interrompidos em 2010³⁰. Nesse retorno, conforme expus nas primeiras narrativas desse estudo, comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo”³¹ e outras atividades deste grupo, como encontros para estudo, seminários, visitas de campo e outras ações que se caracterizaram como espaços fundamentais em minhas experiências de formação, durante esse difícil regresso ao campo. Talvez a experiência tenha conexões com a experiência de dificuldade dos povos que saem do campo para trabalhar, estudar e viver na “rua” (cidade). Nesse sentido, prossegui na experiência de desbravar e me “perder” no campo e na “roça”, através dessa investigação.

Apesar da riqueza das ações, projetos e discussões nesse Grupo de Pesquisa, inicialmente, não conseguia avançar no delineamento da problemática de

³⁰ Conforme narrei anteriormente, este foi o ano em que defendi a Dissertação de Mestrado.

³¹ Sob a Coordenação do meu orientador, Professor Dr. Erineu Foerste, passei a participar desse grupo, desde a minha inserção no Curso de Doutorado em Educação.

investigação³². Assim, vivi uma experiência de inquietação e angústia na busca de sentidos que implicassem na curiosidade e paixão pelo tema de estudo, o que me levou a buscar outros espaços de formação na tentativa de (re) encontrar e (re)construir sentidos para essa pesquisa. Nessas experiências formativas, participei de eventos, como o II Seminário Nacional de Educação Especial/XIII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva³³ e o II Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos³⁴ que me estimularam a continuar focado na pesquisa sobre a formação de educadores. Além disso, tive contato e dialoguei com professores pesquisadores das Universidades de Sassari (Itália)³⁵, Siegen (Alemanha)³⁶, Giesen³⁷ (Alemanha) e Creta (Grécia)³⁸, por meio de atividades de intercâmbio internacional com esse grupo de pesquisa, que proporcionaram-me experiências e reflexões importantes para esse estudo. Neste “regresso”, participei também do I Seminário da PNERA – Pesquisa Nacional das Ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que também proporcionou reflexões sobre as semelhanças entre as minhas lutas geográficas e históricas e as lutas de povos do campo, como os trabalhadores rurais sem terra. Vivi também a experiência de envolvimento com o “Curso de Aperfeiçoamento em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em processos educativos”, nos primeiros meses de 2014, oportunidade que me possibilitou novas aproximações com educadores do campo, inclusive com os que atuam na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos rurais do Estado do Espírito Santo.³⁹

No âmbito profissional, além de continuar atuando como educador da EJA⁴⁰, diante de um convite passei a integrar a Equipe Técnica da EJA⁴¹ da Secretaria Municipal de Educação de Cariacica-ES⁴², a partir de 2014, atuando, sobretudo, na construção

³² Não concebo investigação na perspectiva da busca e coleta de dados, mas sim na ótica da produção de dados na experiência tecida no diálogo e observação participante com os sujeitos da pesquisa.

³³ Realizado nos dias 14, 15 e 16 de agosto de 2012 no município de Vitória/ES.

³⁴ Realizado nos dias 06 e 07 de Novembro de 2012 também no município de Vitória/ES.

³⁵ Professor Dr. Alberto Merler.

³⁶ Professor Dr. Bernd Fichtner.

³⁷ Professor Dr. Joachim Born.

³⁸ Professor Dr. Emmanouil Dafermakis.

³⁹ Ao flâneur que atentamente observa detalhes (como as notas), encontrará, neste estudo, mais sobre o Espírito Santo do que São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

⁴⁰ Atuo como Professor Regente da Disciplina de Geografia na Rede Municipal de Educação de Vila Velha-ES.

⁴¹ Sob a Coordenação de Juliana Rohsner Vianna.

⁴² Município que integra a Região Metropolitana da Grande Vitória-ES.

de uma organização da oferta da Educação de Jovens e Adultos de qualidade, bem como na formação continuada de professores dessa modalidade e o acompanhamento das unidades de ensino que ofertam EJA. Essa inserção na “gestão” dialógica da EJA tornou-se fundamental para esse estudo, uma vez que fui estimulado a adentrar com mais afinco nas discussões sobre as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, assim como para as concepções dessa modalidade.

Nessa experiência da Secretaria, precisei penetrar de maneira mais profunda na literatura que trata das concepções da EJA na atualidade, diante da complexidade e das demandas dessa modalidade na rede municipal de ensino de Cariacica. Nessa experiência, debati com parceiros nesse processo sobre narrativas da EJA, apontadas por Jane Paiva (2006b):

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, 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 (p.3).

A primeira concepção, distinguida por Paiva (2006b), da Educação de Jovens e Adultos de caráter compensatório e de suplência atrelada a outras concepções como a que define a idade certa⁴³ ou própria para a alfabetização, objetiva preencher lacunas da escolarização perdida na infância e juventude sem nenhuma preocupação com as demandas, anseios e necessidades formativas dos sujeitos jovens e adultos. Essa concepção ainda continua presente e sendo reproduzida no meio político-educacional, por meios de discursos e práticas que se voltam para a aceleração, construção de currículo mínimo, infantilização, entre outras ações que configuram a EJA como uma espécie de arremedo do ensino regular. Essa concepção de suplência parte da ingênua pretensão de recuperar o tempo perdido da infância e/ou juventude na fase adulta, como se isso fosse possível.

⁴³ Determinados Programas e Ações governamentais brasileiros são fundamentados a partir dessa concepção da idade certa, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012 e se caracteriza como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

A partir de minhas experiências com princípios, concepções e práticas da educação popular, tanto do NEJA, quanto dos Fóruns de EJA, passei a compartilhar da concepção do direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, ou seja, educação permanente independente da idade, conforme destaca Paiva (2006b). O compartilhamento com os meus “pares” e os meus “ímpares” (sobretudo, educadores do ensino regular) dessa concepção de “*educação para todos ao longo da vida*”, estabelecida a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)⁴⁴, fundamentou as práticas de equipe no âmbito do sistema, principalmente no que se refere às políticas educacionais voltadas para os sujeitos educandos dessa modalidade no município.

Em meio às novas experiências, a vontade inicial de realizar um estudo sobre a formação de educadores de jovens e adultos não se alterou no percurso investigativo, recebendo um recorte específico a partir das experiências de formação neste período. Nesse processo, as reflexões sobre a minha geografia de vida e a minha práxis, o reencontro com antigas leituras, trazendo novos sentidos, bem como o acesso a novas leituras, principalmente, referentes a autores, como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Milton Santos, Eric Dardel e Roberto DaMatta, levaram-me à paixão pelo enfoque geográfico das experiências de formação. Confesso que fiquei muito extasiado com as abordagens das experiências dos sujeitos com o espaço geográfico, apesar de ter realizado a graduação em geografia e de ter acesso anteriormente a estudos que tangenciavam essa temática. Esse sentimento estaria conectado ao fato dessa abordagem teórica fazer sentido para a minha existência e os meus estudos somente neste momento. Diante desse emaranhado de conceitos e experiências, fiquei tocado a investigar inicialmente as relações entre as experiências geográficas e a práxis de educadores de jovens e adultos do campo, ou seja, a ideia do problema de pesquisa começou a ser esboçada e, conseqüentemente, a tese do estudo.

Inicialmente, em virtude do impasse na definição dos sujeitos e do campo de pesquisa, realizei uma reaproximação com o contexto da educação ofertada na zona rural, por meio da busca de informações sobre o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) no Espírito Santo. Dessa forma, através de interlocução com a Secretaria Municipal

⁴⁴ Essa Conferência, realizada em 1997 na cidade de Hamburgo (Alemanha), foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

de Educação de Fundão-ES⁴⁵, conversei informalmente e realizei entrevista com uma alfabetizadora⁴⁶ desse programa que trabalhava no Assentamento Piranema, além de participar da cerimônia de formatura dos alunos. Entretanto, devido ao encerramento das turmas do PBA, referente ao período 2013-2014⁴⁷ no Estado, a continuidade da pesquisa com os demais alfabetizadores envolvidos nesse programa tornou-se inviável naquele momento. Diante dessa descontinuidade, voltei-me para um levantamento inicial da oferta da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos rurais do Estado do Espírito Santo em 2013, encontrando 8 (oito) unidades de ensino que ofertam essa modalidade, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Escolas das Redes Estaduais e Municipais que ofertam a EJA em Assentamentos Rurais do Estado do Espírito Santo - 2013

Nº	ESCOLA	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	REDE ESCOLAR
1	<i>EEEF Córrego do Cedro</i>	<i>Paulo Vinha</i>	<i>Conceição da Barra</i>	<i>Estadual</i>
2	EEEF Valdício Barbosa dos Santos	Valdício Barbosa dos Santos	Conceição da Barra	Estadual
3	EEPEF Saturnino Ribeiro dos Santos	Olinda II	Pinheiros	Estadual
4	EEEF XIII de Setembro	Assentamento Córrego da Areia	Jaguaré	Estadual
5	EEPEF José Antônio da Silva Onofre	Assentamento 13 de Maio	Nova Venécia	Estadual
6	EEEF Três de Maio	Assentamento Castro Alves	Pedro Canário	Estadual
7	EMPEF Ione Azevedo Campos	Assentamento Paraíso	Alegre	Municipal
8	EMEIEF Zumbi dos Palmares	Assentamento Zumbi dos Palmares	São Mateus	Municipal

Fonte: Censo Escolar - 2013 - SEDU/GEIA/SEE.

Diante desse número de escolas, ainda pairava a dúvida se realizaria a pesquisa com todas as escolas ou com apenas uma unidade de ensino. Após um contato inicial com a Escola Córrego do Cedro, sendo muito bem recebido pela Educadora Jádima Gomes, resolvi iniciar a pesquisa com educadores desta escola, situada no Assentamento Paulo César Vinha. Esse Assentamento, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), está localizado no município de Conceição da Barra (Figura 7).

⁴⁵ Município integrante da Região Metropolitana da Grande Vitória, Estado do Espírito Santo.

⁴⁶ Marly Buzo de Carli.

⁴⁷ Esse Programa teve continuidade em 2014, com a abertura de novas turmas no território capixaba.

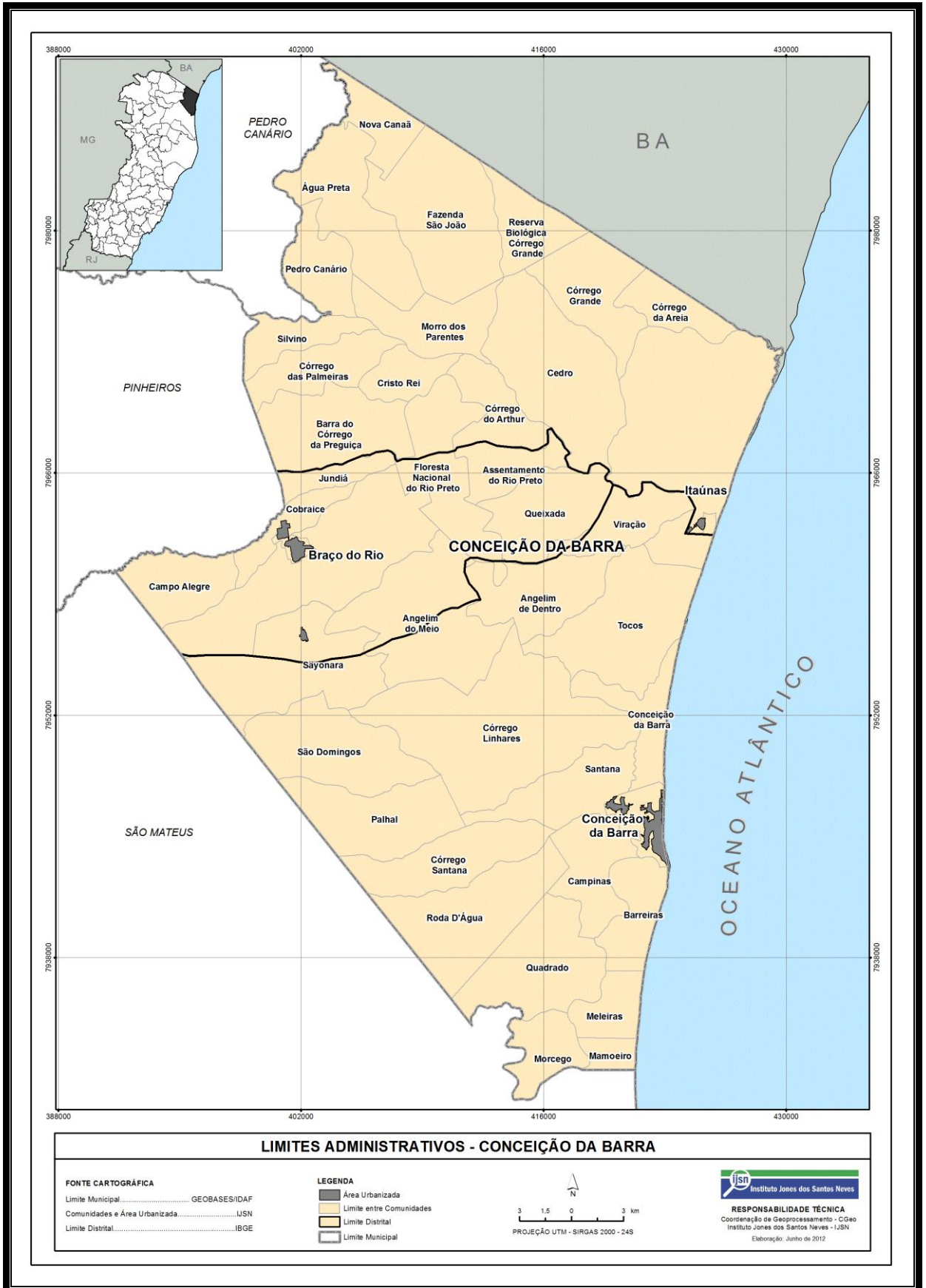


Figura 7: Mapa Administrativo do Município de Conceição da Barra-ES
 Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves, 2012.

O Município de Conceição da Barra está situado no Território Norte⁴⁸ do Espírito Santo, que é formado também pelos seguintes municípios: Águia Branca, Boa Esperança, Ecoporanga, Jaguaré, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pedro Canário, Pinheiros, São Mateus, Água Doce do Norte, Barra de São Francisco, Ponto Belo, São Gabriel da Palha, Vila Pavão e Vila Valério (Figura 8).

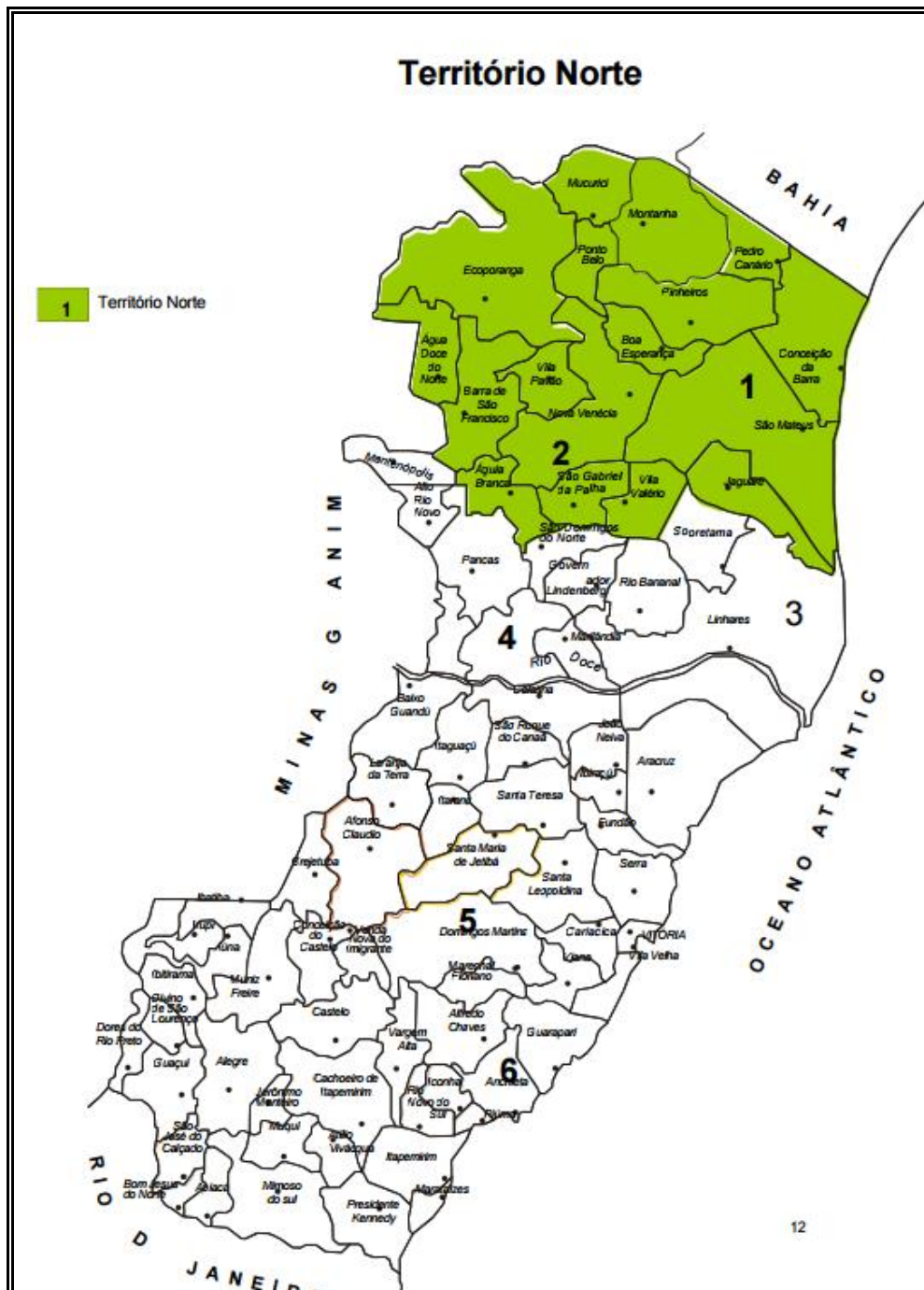


Figura 8: Mapa do Território Norte do Espírito Santo.
Fonte: <http://sit.mda.gov.br>

⁴⁸ O Município de Conceição da Barra pertence ao território da Cidadania Norte-ES desde 19/10/2014.

No território Norte, encontramos comunidades denominadas “remanescentes de quilombos” que se distribuem geograficamente ao longo dos vales dos rios Cricaré e Itaúnas, nos municípios de Conceição da Barra e São Mateus. Territorialmente, estão organizados em sítios familiares que mantêm entre si laços de parentesco e compadrio, efetivando redes de religiosidade, festa, solidariedade e outras práticas que remontam a uma história comum, cuja memória alcança os tempos da escravidão (FERREIRA, 2009).

A Região do Sapê do Norte foi historicamente habitada por negros. Para lá acorreram negros libertos e fugidos ainda durante o regime de escravidão, formando núcleos de resistência que se assemelhavam ou, de fato, eram considerados como “quilombos” pelas autoridades locais. Segundo Ferreira (2009):

A memória dos mais antigos relacionada ao “lugar” insere esta porção territorial numa grande região denominada “Sapê do Norte”: um espaço de terras situado em terrenos planos cobertos por sapê, matas e capoeiras, entrecortados por caudalosos rios. Aqui, a “terra era à rola”, assim como os demais recursos da natureza que supriam a existência, conquistados por meio da pesca, caça, coleta e agricultura sob a lógica predominante do uso comum. Por suas origens e seu modo de vida típico e contrastante ao sistema hegemônico, configuravam um campesinato etnicamente diferenciado e com fortes laços identitários (p.2).

Dessa forma, o Município de Conceição da Barra-ES compõe a Regional Valdício Barbosa dos Santos (MST); o Litoral Norte (MDA); o Território Sapê do Norte (Quilombolas), entre outras regionalizações. De acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2010), Conceição da Barra apresenta uma população de 28.449 habitantes, e uma população estimada de 30.895 habitantes (IBGE, 2014).

As monoculturas do Eucalipto (Observe a Floresta Plantada no Mapa da Figura 9) e da Cana de Açúcar predominam na paisagem e na economia de Conceição da Barra. O município apresenta uma área de 38.037 ha de eucalipto que responde por uma produção de 631.915 m³ de madeira em toras por ano. A cultura da cana de açúcar ocupa uma área de 10.000 ha com uma produção estimada em 620.000 toneladas de cana por ano, com uma média 62 toneladas por ha, a maior parcela desta produção é destinada a fabricação do etanol. Destacam-se as empresas Fíbria, Infinity Bionery, Alcon, Aguardente Itauninhas, Donati Agrícola. (INCAPER, 2011).

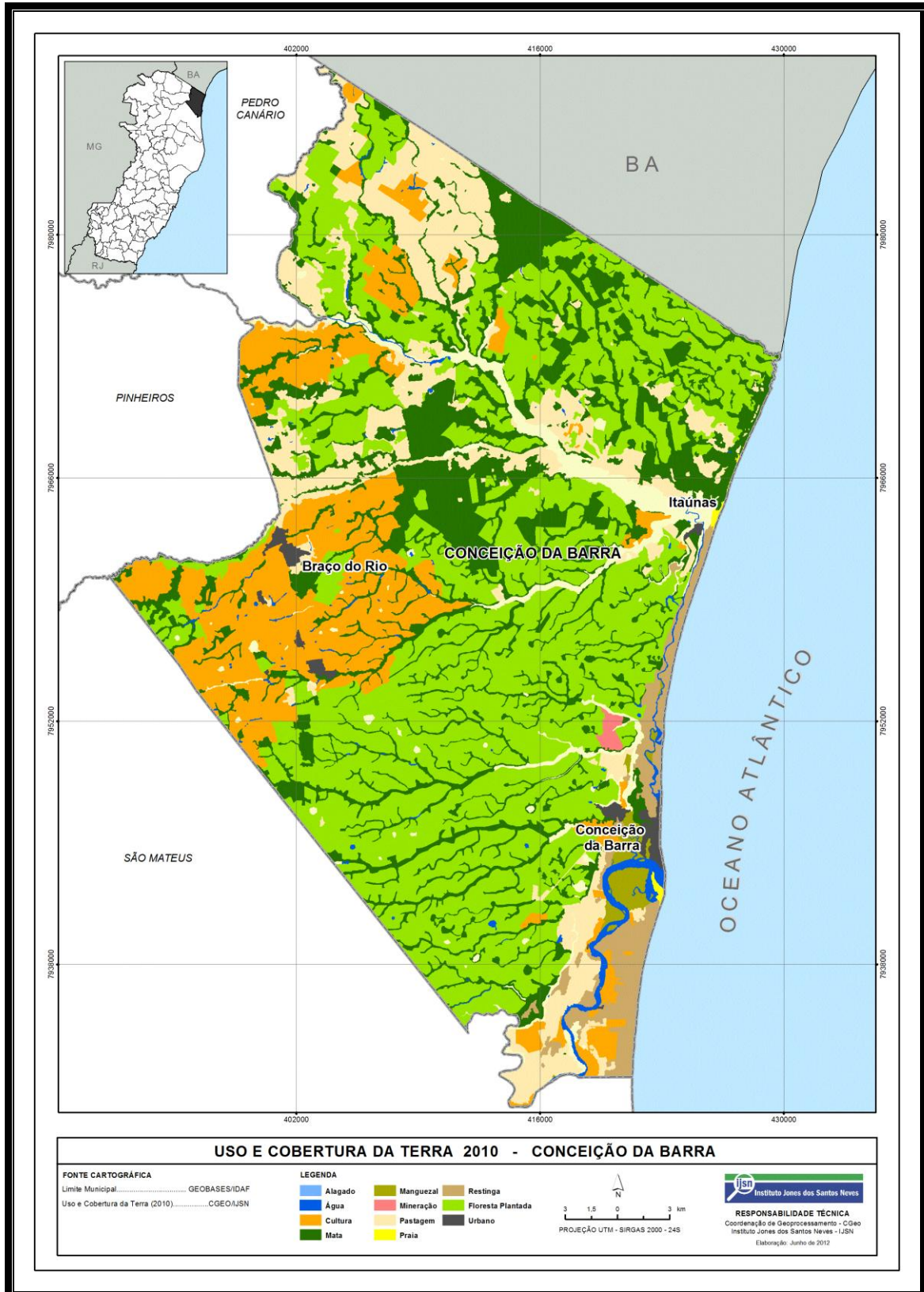


Figura 9: Mapa de Uso e Cobertura da Terra do Município de Conceição da Barra-ES
 Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves, 2010.

Apesar do avanço do agronegócio, a agricultura familiar no município de Conceição da Barra continua resistindo à lógica do Paradigma do Capitalismo Agrário. O município apresenta um número aproximado de oitocentos agricultores familiares que desenvolvem uma grande variedade de atividades agrícolas destacando-se a produção do café conilon, pimenta do reino, mandioca e seus subprodutos (farinha, beju, tapioca, urucum, côco-anão), e na fruticultura com vertiginoso crescimento, vem despontando a cultura do maracujá e do mamão (INCAPER, 2011). Atualmente, há 5 (cinco) Assentamentos Rurais em Conceição da Barra (Quadro 2).

Quadro 2: Assentamentos Rurais do Município de Conceição da Barra-ES

Nº	Assentamento	Modalidade	Nº de Famílias Assentadas
1	Assentamento Paulo César Vinha	INCRA	63
2	Assentamento Jundiá	INCRA	58
3	Assentamento Rio Preto	SEAG	17
4	Assentamento Rio Itaúnas	SEAG	16
5	Assentamento Valdício Barbosa	INCRA	87

Fonte: INCAPER/ELDR, Conceição da Barra, 2010.

1.2 As Experiências de Aproximação com Educadores da Escola Córrego do Cedro, Assentamento Paulo César Vinha, Município de Conceição da Barra-ES

Finalmente, após um tempo significativo de indefinição do *lôcus* da pesquisa de campo, recebi o apoio incondicional da Educadora Jádima Gomes, bem como de sua família, para a realização da pesquisa com os educadores que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro, situada no Assentamento Paulo César Vinha (Figura 10).

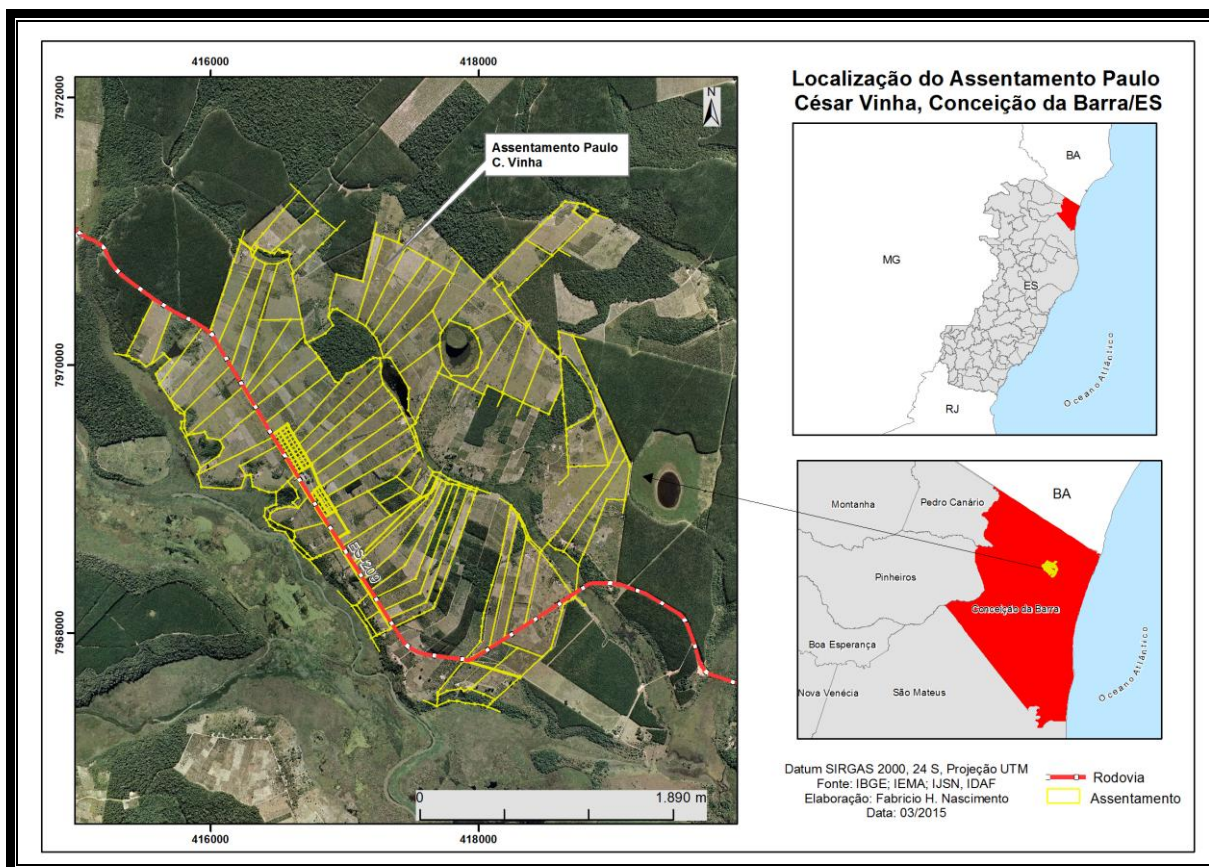


Figura 10: Localização do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra-ES
 Fonte: Instituto de Defesa Agropecuária e Floresta do Espírito Santo - IDAF, 1997.

Como podemos visualizar nesse mapa, o Assentamento Paulo César Vinha, pertencente à Regional Valdício Barbosa dos Santos (Regionalização do MST⁴⁹), está situado no Distrito de Itaúnas⁵⁰, na porção norte do município de Conceição da Barra, ou seja, está próximo à divisão com o Estado da Bahia, bem como aos limites do município de Conceição da Barra com os municípios de Pedro Canário e Pinheiros. Além disso, é atravessado por uma Rodovia (ES-209) que interliga o assentamento às sedes do município de Pedro Canário e Conceição da Barra.

Nessa experiência da pesquisa de campo na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, destaco que a hospitalidade, a abertura e a parceria dos educadores com a pesquisa compensavam a distância geográfica, a saudade de minha casa e as dificuldades de acesso ao assentamento, devido às condições das estradas (Figura 11) e aos custos advindos da própria pesquisa, como os pedágios na

⁴⁹ Segundo a Regionalização do MST, o Estado do Espírito Santo apresenta as seguintes Regionais: Sul, Saturnino Ribeiro dos Santos, Quilombo dos Palmares, Francisco Domingos Ramos, Centro-Serrana.

⁵⁰ Além do Distrito de Itaúnas, Conceição da Barra também possui o Distrito de Braço do Rio.

Rodovia BR-101⁵¹ que passaram a ser cobrados no decorrer da pesquisa. Nos diálogos com sujeitos de minhas escolas, da universidade e de outras “comunidades”, recebia questionamentos sobre as dificuldades em relação à distância para a realização da pesquisa de campo. Na experiência de finalização do estudo refleti que a Universidade precisar alcançar comunidades como essa do Assentamento Paulo César Vinha, situado em uma geografia de fronteira, não somente no âmbito da pesquisa, mas também em relação ao ensino e extensão.

Além do ambiente “favorável” de receptividade comunitária, uma vez que fui muito bem recebido pelos educadores em todos os momentos da pesquisa de campo; a complexidade do contexto de investigação naquele assentamento e minha crescente paixão pelo estudo nesse *lócus* me levou a focalizar a pesquisa de campo somente nessa comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, especificamente com educadores que atuam na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

⁵¹ O Pedágio consiste em um direito de passagem pago mediante taxa ao poder público, a uma autarquia ou a uma concessionária delegada para ressarcir custos de construção e manutenção de uma via de transporte. No caso do Espírito Santo, a empresa ECO 101 recebeu a concessão e passou a cobrar o pedágio em sete praças da BR-101 no Espírito Santo em 2014. O trecho, sob concessão, apresenta 476 km de extensão, sendo 458 km, no Espírito Santo, e 18 km, na Bahia.



Figura 11: Vista Parcial da Obra de Pavimentação da Rodovia ES-010:
Via de Acesso à Itaúnas e ao Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Nesse momento, gostaria de compartilhar um dos registros do meu diário de campo, realizado no dia 16 de Agosto de 2014, durante a Observação Participante na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, a fim de que o leitor flâneur possa perceber essa hospitalidade dos educadores:

Após enfrentar estradas de chão e chuva cheguei ao Assentamento por volta das 19 horas. Fui direto para a casa de Jádima. Ela achava que eu não ia, pois cheguei tarde. Eu nem entrei na casa, fui direto para a casa de Edmauro (Educador) a pedido de Jádima. Ao chegar em sua casa, fui apresentado a ele, que pediu para eu entrar. Sentei e começamos a conversar sobre a minha pesquisa, a sua inserção como educador e outras questões. Fui muito bem recebido, tanto por ele, quanto pela sua família. Em seguida, percebi que ele estava muito à vontade, resolvi então fazer uma entrevista gravada. Durante a entrevista com Edmauro, a sua esposa e suas filhas, sendo uma deficiente, saíram. Não sei para onde foram. Não tive coragem de perguntar. Talvez tenham ido para a igreja, uma vez que elas são evangélicas. Após a entrevista, fui para a casa de Jádima e Marcelo, onde conversamos sobre pesquisa e pós-graduação para posteriormente dormir.

Através da Educadora Jádima Gomes, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Córrego do Cedro, onde pude analisar

informações não somente relacionadas à escola e à Pedagogia do MST, mas também aos aspectos geográficos e históricos da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha.

O Assentamento Paulo César Vinha ou *Paulo Vinhas*, como é popularmente chamado por alguns educadores, foi criado no dia 5 de Dezembro de 1997, após a chegada do acampamento em 1995 na Fazenda Itaúnas, situada na zona rural do município de Conceição da Barra-ES. As famílias acampadas eram originadas, sobretudo, de cidades do Estado do Espírito Santo, como Vitória, Pinheiros e Pedro Canário, bem como dos Estados da Bahia e Minas Gerais. Nesse acampamento, as famílias ocuparam as casas existentes nessa Fazenda, passaram a prestar serviços aos proprietários circunvizinhos, como a Fazenda São João, além de praticarem a pesca para a subsistência e comercialização no próprio acampamento e no entorno. Atualmente, das famílias que moram no assentamento apenas 60% delas vieram do acampamento, algumas voltaram para as suas cidades de origem, enquanto outras se deslocaram para a sede do município de Conceição da Barra (ESPÍRITO SANTO, 2014).

No diálogo com a educadora Jádima Gomes no dia 16 de Agosto de 2014, durante a experiência da pesquisa de campo, fui informado que, atualmente, apenas 15 (quinze) assentados moram na Agrovila. A maioria vive na terra (lote) que fica no “entorno” do assentamento, expressão utilizada para designar o território do Assentamento externo à Agrovila. Diante disso, há muitas famílias agregadas vivendo na Agrovila do Assentamento. Entretanto, apesar da presença de agregados, observei na Agrovila a presença de casas abandonadas por assentados sem ocupação de agregados (Figura 12). Os registros do Diário de campo, referente ao dia 17 de Agosto de 2014, narram essa situação:

No dia seguinte, acordei e soube que Jádima iria com uma de suas filhas para a celebração na Igreja Católica. Tive vontade de ir junto, mas como não tinha roupa apropriada tive que ficar. Fiquei então com Marcelo e uma de suas filhas. Jádima deixou combinado com uma educadora a realização da entrevista com ela. Pedi para Marcelo, esposo de Jádima, dar uma volta comigo na Agrovila. Durante a volta observei casas abandonadas por assentados que construíram suas casas na terra (roça). Observei que algumas casas possuem roça em frente [...] (Diário de Campo, 17 de Agosto de 2014).



Figura 12: Casa Abandonada da Agrovila do Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Nessa experiência da observação participante na comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, o agregado Marcelo (Figura 13), esposo da educadora Jádima Gomes, contribuiu consideravelmente, servindo como um “guia” nas visitas a Educadores, nas andarilhagens na Agrovila e nos lotes, bem como nos momentos de estadia em sua casa.



Figura 13: Vista Parcial da Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha:
Em destaque: Marcelo, Esposo da Educadora Jádima Gomes.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Na experiência da pesquisa de campo conheci a Educadora Aracélia Hupp, que viveu na região antes da chegada do MST, trabalhava na Escola Córrego do Cedro e foi testemunha ocular da chegada do Acampamento e da criação do Assentamento Paulo César Vinha. Ela mesma narra a experiência que viveu nesse período:

[...] o que a gente sabia, o que eu sabia é que a fazenda estava à venda e que já tinha uma negociação com o INCRA, que já existia essa negociação, então só que as coisas surgiram, aconteceram de forma que não foi uma coisa assim já pré-estabelecida, que ia acontecer, de repente aconteceu a ocupação, primeira ocupação no Valdice, no Valdice a terra não deu conta de ocupar todas as famílias, acamparam-se numa região próximo à fazenda, às margens de um córrego próximo à fazenda, então dali, desse córrego, aí já logo liberou pra ocupar a fazenda, essas pessoas que estavam ocupadas na margem desse córrego próximo já entraram pra dentro da fazenda, já entraram e assim, outras famílias também chegaram no mesmo momento, nesse período se totalizou mais de trezentas famílias acampadas, então foi o acampamento se estendeu na sede da fazenda, todinha era acampamento, então assim foi um aglomerado de pessoas muito grande naquele momento, então assim pra comunidade foi uma surpresa aquilo, foi novo [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Essa experiência da Educadora Aracélia Hupp assemelha-se à experiência do *flâneur* de Charles Baudelaire, que observava as transformações da cidade, com o surgimento do “personagem” da multidão, dos prédios elevados, da correria frenética, dos tempos ditados pelo relógio do trabalho e da industrialização. Nesse sentido, Aracélia viveu a experiência da perda de uma tranqüilidade e a chegada de um novo, do desconhecido e do inesperado em seu contexto: a multidão dos sem terra. A exposição da narrativa dessa educadora é muito pertinente, pois consiste em um olhar de quem vivia no lugar e viveu a experiência de observar o “estrangeiro” chegar a esse lugar sem ter sido convidado e sem comunicação prévia. Essa experiência vivida por Aracélia consiste em uma experiência coletiva, como se pode perceber nessa narrativa:

[...] eram muitos comentários, preocupação da região, os proprietários, os pequenos proprietários que tinham em volta, tinham uma preocupação muito grande com sem terra que estavam na fazenda, que chegaram, que ocuparam a fazenda, preocupação por questões de roubo, preocupação por questão de invadir outras propriedades [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Não se trata de uma experiência coletiva compartilhada apenas pelos sujeitos que viveram nesse período na fazenda ocupada e em seu entorno, mas de muitos sujeitos do campo, que vivem a experiência coletiva de observação da chegada de acampamentos de trabalhadores rurais sem terra no território brasileiro sob a influência do sistema midiático que apresenta a tendência de criminalização dos movimentos sociais do campo e da cidade. Trata-se também de experiência semelhante às experiências vividas por povos colonizados pelos europeus, como os da Oceania:

[...] A chegada dos europeus à Oceania foi interpretada literalmente como a intrusão de um “outro mundo” em seu próprio horizonte; esses homens livrando-se de todas as qualidades e valores habituais e mesmo imagináveis são considerados como fantasmas (DARDEL, 2011, p.58).

Tendo em vista que trouxe um relato de uma educadora que observou a chegada dos acampados em sua comunidade, a experiência dessa pesquisa me levou a trazer para essa exposição o olhar do outro lado, ou seja, de quem viveu a experiência coletiva do sem terra ocupando o território do atual Assentamento Paulo César Vinha. Nesse sentido, transcrevo a narrativa da Educadora Marta Alves:

Quando eu cheguei pra cá, foi até assim engraçado, quando eu cheguei pra cá, Aracélia tava grávida, ela já tava nos dias de ganhar neném, então

Aracélia, quando eu vim pra cá, eu não conhecia ela não, aí eu vim juntamente com o setor de educação, que era Zelinda e Magnólia naquela época que acompanhava as escolas de assentamento, aí vieram apresentar à comunidade quem seria a nova educadora aqui do assentamento, aí eu vim, aí teve assembléia de pais e apresentou e Aracélia, ela era pela Prefeitura, ela trabalhava aqui pela Prefeitura, não era pelo Estado e as escolas de assentamento todas eram pelo Estado, aí apresentou que seria eu e se tinha problema dela também se juntar porque ela não era assentada, ela era vizinha aqui, fazia parte de uma terra vizinha aqui do assentamento [...] (Educadora Marta Alves).

Não percebi nesse relato de Marta sobre a sua chegada ao Acampamento a dramaticidade mostrada por Aracélia sobre o processo de configuração do acampamento e, posteriormente, do Assentamento Paulo César Vinha.

Diferentemente de Marta e dos demais educadores dessa pesquisa, a Educadora Aracélia Hupp trabalhava na Escola Córrego do Cedro anteriormente à chegada do Acampamento, porém ela teve uma experiência de envolvimento diferenciada, uma vez que havia estudado nesta escola nos primeiros anos do ensino fundamental:

[...] então foi a escola que eu fiz de primeira a quarta série, saí, passei esse tempo estudando, quando retornei, a escola estava desativada porque não tinha educadores que conseguiam se manter na comunidade, sempre tinha que vir alguém de fora e tinha aquele rodízio constantemente, então chegou um ponto que não teve mais como funcionar a escola, devido a esse rodízio, aí pessoas pra vim trabalhar, então assim que eu terminei eu vim, comecei, cheguei, a escola estava desativada [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Diferentemente da época em que Aracélia cursou as primeiras séries, quando a escola funcionava no sítio de seu avô, a unidade de ensino foi reativada na Fazenda Itaúnas, onde fica atualmente o Assentamento Paulo César Vinha, sendo que essa educadora caracterizou-se como uma das principais responsáveis pela retomada da oferta da escola, conforme narrativa a seguir:

[...] procurei a Secretaria de Educação na época, já tinha uma visão já melhor, já conhecia muitos espaços do município, procurei a Secretaria e falei da necessidade, que tinha crianças na região que tava sem estudar, então eles me deram abertura de visualizar esses educandos, visualizei, fui de família em família, peguei nome de crianças, documentação e aí formei uma turma com dezoito crianças que estavam fora da escola, isso no ano de 96 [...] levei esse número de educandos pra Secretaria de Educação, tive ajuda de um vereador que morava, residia aqui em Itaúnas na época, somente dele, aí procurei a Secretaria, apresentei as crianças que estavam fora da escola, ela autorizou, a Secretária autorizou a abertura dessa turma, porém não tinha onde funcionava, por quê? O prédio onde funcionava a Escola Córrego do Cedro na propriedade do meu avô, essa terra já tinha sido vendida nesse período, o meu avô vendeu a propriedade toda, todas as pessoas que moravam já tinham migrado pra outros lugares na cidade, então não tinha mais como funcionar, onde funcionava anteriormente, então

tinha a fazenda Itaúnas que é onde hoje é o Assentamento, tinha a fazenda Itaúnas, aí eu entrei em contato com o dono dessa fazenda nesse período, pedi a ele se tinha como, como tinha muitas casas na fazenda, casas que eram vazias, pedia a ele se tinha como ele ceder uma casa pra mim trabalhar com essas crianças, ele cedeu uma casa, aí nessa casa eu adequêi assim os espaços, a salinha de aula, banheiro, a cozinha e aí iniciei essa turma com dezoito crianças, multisseriada nessa casa na fazenda (Educadora Aracélia Hupp).

Atualmente, a Escola Córrego do Cedro está vinculada ao sistema estadual de ensino do Espírito Santo, conforme Projeto Político Pedagógico:

A presente Proposta Pedagógica está fundamentada no Regimento Comum das Escolas Estaduais do ES – 2010, na Resolução 1.286/2006 do CCE/ES e no Currículo Básico Escola Estadual – 2009, tendo como referência o Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), buscando traduzir as diretrizes que orientam a prática pedagógica da escola, no sentido de qualificar a ação pedagógica de toda a comunidade escolar, tendo o educando como sujeito do processo (CONCEIÇÃO DA BARRA, 2014, p.2).

Como podemos constatar neste excerto do referido projeto, a proposta pedagógica desta escola, apesar de ser fundamentada na legislação do sistema estadual de ensino do Espírito Santo, tem como referência o Projeto de Educação do MST na perspectiva da educação popular.

A Escola Córrego do Cedro (Figuras 14 e 15) recebeu esse nome, devido à existência de um Córrego do mesmo nome que atravessa este assentamento, e que na época do acampamento, foi muito utilizado pelas famílias para a preparação de alimentos, consumo, bem como para outras necessidades básicas (CONCEIÇÃO DA BARRA, 2014).



Figura 14: Desenho da Bandeira do MST na Escola Córrego do Cedro
Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.



Figura 15: Vista parcial da Escola Córrego do Cedro
Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Através das entrevistas realizadas com os educadores, foram produzidas outras narrativas sobre a origem da Escola Córrego do Cedro:

[...] Árvores, tinha muitas árvores de cedro, então devido a isso a escola se denominou Córrego do Cedro, Cedro a madeira que tinha nas margens do córrego [...] (Educadora Aracélia Hupp).

[...] O nome Córrego do Cedro surgiu a partir de um Córrego chamado Córrego do Cedro que tá aqui bem nas proximidades da [...] aqui bem pertinho da Agrovila do Assentamento, é um córrego onde já se morou várias pessoas várias, já se tinha uma comunidade, comunidade Córrego do Cedro onde foram todas extintas, hoje virou tudo eucalipto, onde já se morou muitas famílias e esse nome Escola Córrego do Cedro se originou desde essa época muito antes de ser Assentamento, então quem botou nome na Escola Córrego do Cedro não foi a comunidade, quando o Assentamento chegou pra cá, a ocupação, já tinha a Escola Córrego do Cedro e quem formou a Escola Córrego do Cedro foram esses antigos moradores que nem pouquíssimos deles estão aqui até hoje (Educador Edmauro Pereira).

Na experiência da observação participante, percebi que a escola caracteriza-se como um espaço familiar. Desde os laços de parentesco entre alguns educadores até a organização espacial, a escola representa uma “extensão da casa” dos sujeitos participantes da comunidade escolar.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade na Escola Córrego do Cedro também teve início antes da chegada do Acampamento do MST. Nesse contexto, além de reativar essa unidade de ensino, a Educadora Aracélia Hupp também articulou a abertura da primeira turma de EJA, de acordo com a narrativa a seguir:

[...] no mesmo ano comecei a perceber que tinham adultos pra estudar, os adultos começaram a me perguntar se não tinha, eles falavam naquele período, Mobral ainda porque eles ainda estavam com esse termo na mente, que foi um termo muito usado há épocas atrás, aí eu fui e comecei também a buscar, listar quem era esses educandos, listei esses educandos e procurei a Secretaria de Educação, tenho x educandos que querem estudar, era educação de jovens e adultos? Eu creio que sim, levei, apresentei pra Secretaria, ela me autorizou a trabalhar com esses educandos, então eu iniciei em 95, trabalhando com primeira a quarta série no matutino e à noite com a turma de jovens e adultos, não me lembro no momento a quantidade, mas iniciei com essa turminha nessa casa, casinha muito apertada, na sala da casa (Educadora Aracélia Hupp).

Atualmente, a Escola Córrego do Cedro oferta a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento e no 2º Segmento do Ensino Fundamental, organizada em módulos semestrais da seguinte forma:

Quadro 3: Organização do 1º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha

Etapa	Nº Dias	Nº Semanas	Nº Horas
1ª Etapa	100	20	400
2ª Etapa	100	20	400
3ª Etapa	100	20	400
4ª Etapa	100	20	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Quadro 4: Organização do 2º Segmento do Ensino Fundamental – EJA – na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha

Etapa	Nº Dias	Nº Semanas	Nº Horas
5ª Etapa	100	20	400
6ª Etapa	100	20	400
7ª Etapa	100	20	400
8ª Etapa	100	20	400

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Tabela 1: Número de Matriculados por Segmento na EJA – 2014 – na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha

Segmento	Nº Educandos
Primeiro	09
Segundo	10
Total	19

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Além disso, a Escola Córrego do Cedro teve 8 (oito) Educadores que atuaram na Modalidade EJA em regime de designação temporária no ano de 2014, sendo que 1 (uma) educadora atuou no 1º Segmento e 7 (sete) educadores atuaram no 2º Segmento (Quadro 5).

Quadro 5: Quadro Docente da Educação de Jovens e Adultos na Escola Córrego do Cedro – Assentamento Paulo César Vinha - 2014

Ensino Fundamental (1º Segmento)				
Nº	Educador(a)	Situação Funcional	Escolaridade	Disciplina/Nível
01	Vanessa Ferreira Soares	DT ⁵²	-Cursando 6º período de Pedagogia	Regência de Classe
Ensino Fundamental (2º Segmento)				
Nº	Educador(a)	Situação Funcional	Escolaridade	Disciplina/Nível
01	Aracélia Martins Teixeira Hupp	DT	- Pedagogia da Terra; - Cursando Letras / Português; - Especialização em Gestão Integradora	Inglês- 5ª e 6ª etapas
02	Edmauro Santana Pereira	DT	- Pedagogia da Terra; - Licenciatura em Geografia e Educação Ambiental; Especialização em Psicopedagogia	Língua Portuguesa e Matemática – 5ª e 6ª etapas
03	Jádima Correia Gomes	DT	- Licenciatura em Pedagogia da Terra; - Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	História- 5ª e 6ª etapas
04	Marta Célia Adolfo Alves	DT	- Pedagogia da Terra; Especialização em Psicopedagogia e Docência Superior; - Cursando História	Geografia– 5ª e 6ª etapas
05	Gerles Gonçalves	DT	-Técnico em Agropecuária - Cursando História	Agricultura e Zootecnia – 5ª e 6ª etapas
06	Maria*	DT	- Licenciatura em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Letramento	Ciências - 5ª e 6ª etapas
07	Eunicy Ferreira Soares	DT	- Licenciatura em Pedagogia - Especialização em Alfabetização e Letramento	Artes– 5ª e 6ª Etapa

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

* Esta educadora não autorizou a menção de seu sobrenome.

Dentre esses educadores envolvidos na pesquisa, alguns narraram a sua experiência com a Educação de Jovens e Adultos:

[...] eu tenho gostado muito, eu tenho me identificado muito com a EJA porque eu assim nunca tinha trabalhado de forma direta com eles e assim você aprende, eu aprendo, eu costumo dizer, tem hora que a gente aprende mais do que você leva pra eles, mais do que ensina, você aprende o que? Você aprende a vivência no dia a dia, valores que não tem preços, coisas assim do dia a dia que você [...] história de vida de cada um deles, eles contam a história de vida deles então às vezes a gente para a aula e conversa, eles contam, isso é construção de conhecimento, tanto pra eles quanto pra mim, eles socializam o que cada um passou, o que foi a vida de cada um e aí socializam, criam aquele debate na sala de aula e isso tem sido muito maravilhoso no meu trabalho, gratificante profissionalmente falando (Educador Edmauro Pereira).

⁵² Vínculo de Designação Temporária (Contrato).

Eu pretendo, pretendo sim porque eu estou gostando muito da EJA. É assim, eu quero mais me especializar mais nessa área da EJA pra eu poder continuar com eles porque eu estou gostando muito porque são histórias assim na sala de aula, eles falam da história de vida deles, como era antigamente pra hoje a diferença, eles contam as histórias deles igual essa semana mesmo eu estudei como eles São João como que era antigamente como que é hoje e assim eles contam cada história assim diferente tem umas diferenças assim nossa mas é muito engraçado to adorando a EJA (Educadora Vanessa Soares).

Veja só, a EJA já tem uma história bem significativa aqui, ela já tem uma trajetória, já bem constituída, mas os desafios continuam, nós temos muito que avançar na EJA, eu falo enquanto escola, enquanto Assentamento, porque ainda temos pessoas analfabetas na comunidade, ainda temos e por ter pessoas analfabetas ainda na comunidade, eu sinto que a EJA continua sendo um desafio até, eu penso assim, parar a EJA jamais porque eu penso que enquanto tiver alguém que quer estudar, que quer parar de usar o dedo como representação da assinatura, eu acho que a EJA tá aí pra isso e a gente tem que tá visualizando esses casos, a gente tem que tá atento a essa situação porque às vezes a gente pensa que a EJA está superada e não está, então assim, a EJA, e é um segmento que não é fácil trabalhar, não é fácil trabalhar porque é um segmento que tem vários fatores que interferem [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Do total de educadores (oito), que atuam na EJA da Escola Córrego do Cedro, 03 (três) atuaram em 2014 fora de sua respectiva área de formação inicial: Edmauro Pereira, Jádima Gomes e Marta Alves. O quadro a seguir mostra a formação inicial de cada um deles e os seus respectivos componentes curriculares desenvolvidos nas classes do Segundo Segmento da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 6: Relação de Educadores que Atuaram na Educação de Jovens da Escola Córrego do Cedro em “desvio” de Formação Inicial - 2014

Nº	Educador	Formação Inicial	Disciplina de atuação
1	Edmauro Santana Pereira	Geografia	Língua Portuguesa/ Matemática
2	Jádima Correia Gomes	Pedagogia	História
3	Marta Célia Adolfo Alves	Pedagogia/Biologia	Geografia

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

Percebi que, apesar do Assentamento contar atualmente com educadores de áreas específicas, o quadro docente ainda não consegue atender às demandas da Escola. Dessa forma, o coletivo de educadores decidiu fazer rearranjos no quadro docente da EJA, conforme narrativas a seguir:

Foi também porque as coisas são discutidas coletivamente, mas aí surgiu a necessidade, a gente discutiu que [...] eu me senti desafiado também e foi bom, eu acho que foi muito bom pra mim e bom pra eles (Educador Edmauro Pereira).

Não é a minha área não, minha área é Ciências. Eu fiz Biologia, eu peguei geografia, porque eu peguei mais aulas do EJA à noite pra ajudar a abrir essa turma porque eu trabalhando só de dia pra mim, tá bom, mas como o nosso intuito era abrir essa turma do EJA, segundo segmento, então os professores tinham que pegar, mas quem é formado em Biologia é eu e Maria, então ela queria Ciências, Ciências são duas aulinhas, então eu não ia ficar brigando, debatendo, e eu gosto de Geografia também [...] (Educadora Marta Alves).

Ao serem indagados sobre a experiência de lecionar uma disciplina não contemplada pela formação inicial, os educadores a seguir afirmaram:

[...] eu não esperava, eu pensei que fosse ter até um pouco mais de dificuldade, mas aí como eu já tinha trabalhado Língua Portuguesa algumas vezes de quinta a oitava série eu assim não tava me preocupando muito com Língua Portuguesa, agora Matemática assim foi uma experiência fora do comum e a cada dia que eu vou, toda a semana que eu vejo o avanço dos educandos, eles falando que estão aprendendo a fazer conta, que tá indo bem, isso me dá uma satisfação imensa e eu estou conseguindo porque são disciplinas opostas, porém eu to conseguindo assim eu estou me sentindo bem com as duas e não tenho enfrentado dificuldades até então com as duas até porque EJA é a questão da textualidade, você trabalha muito com textos, então isso tem facilitado muito (Educadora Edmauro Pereira)

Então, eu tenho encontrado dificuldade quanto à metodologia, eu não sei assim, se eu fosse formado na área como que eu trabalharia, como eu passaria esses conteúdos, então às vezes eu me vejo assim numa situação até de monótona a aula sabe e talvez isso dificulte o processo, mas eu tenho me esforçado, eu tenho buscado formas de tá passando esse conteúdo da melhor forma possível (Educadora Jádima Gomes).

As narrativas da experiência desses educadores na atuação docente fora de sua área de formação assemelham-se à narrativa do professor francês Joseph Jacotot, que foi convidado a lecionar aulas para uma classe de estudantes que falavam somente o holandês, idioma não dominado por esse professor. Diante dessa situação, Jacotot orientou os seus alunos a compreenderem a língua francesa lendo a edição bilíngüe do *Telêmaco*, ou seja, não valendo-se do método explicador. Surpreendentemente, observe o resultado dessa aventura desse francês:

[...] Ele não havia dado a seus “alunos” nenhuma explicação sobre os primeiros elementos da língua. Ele não lhes havia explicado a ortografia e as conjugações. Sozinho, eles haviam buscado as palavras francesas correspondentes àquelas que conheciam, e as razões de suas desinências. Sozinhos eles haviam apreendido a combiná-los, para fazer, por sua vez, frases francesas: frases cuja ortografia e gramática tornavam-se cada vez mais exatas, à medida em que avançavam na leitura do livro; mas, sobretudo, frases de escritores, e não de iniciantes [...] (RANCIÈRE, 2005, p.20).

Nessa experiência, Jacotot ensinou o que ignorava, emancipando os alunos, isto é, possibilitando a eles o uso de sua própria inteligência. Desse modo:

A própria experiência de Jacotot era ambígua, no que se refere à sua condição de professor de francês. Mas o que ela havia, ao menos, mostrado que não era o saber do mestre que ensinava ao aluno, nada o impedia de ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava. Joseph Jacotot dedicou-se, então, a variar as experiências, a repetir, de propósito, o que o acaso havia uma vez produzido. Ele se pôs, assim, a ensinar duas matérias em que sua incompetência era patente, a pintura e o piano [...] (RANCIÈRE, 2005, p.33).

Ao ser questionado sobre as perspectivas de atuação docente na EJA para os próximos anos, o Mestre Ignorante Edmauro Pereira, educador que veio para o Assentamento, devido à oportunidade de trabalhar na escola, narrou:

[...] eu também quero me dedicar um pouco à EJA, você fala assim, você vai deixar um pouco de lado a alternância, não, eu acho que eu posso, eu sei que eu posso, desejo e quero contribuir um pouco mais na EJA, principalmente pra fortalecimento do ensino da EJA no Assentamento Paulo Cesar Vinhas, esse EJA que tem que se fortalecer, em alguns momentos eu já vi até alguns colegas desanimando porque tem pouco, não tem muito futuro, pois eu penso que tem futuro, tem como se fortalecer, que tem como resgatar várias pessoas que estão fora da escola, pessoas que trabalham o dia inteiro e que podem ir pra escola, podem gostar e continuar, eu acho que essa EJA tem como é necessário consolidar a EJA em todas as escolas de assentamento, em todos os assentamentos porque a gente vê, a gente percebe as mudanças no próprio dia a dia, na vida das pessoas que estão estudando [...] (Educador Edmauro Pereira).

Embora não tenha vivido a experiência de formação inicial em EJA, esse Mestre Ignorante pretende prosseguir nesta modalidade. De maneira oposta a Edmauro, a Educadora Marta Alves relatou que não pretende trabalhar mais com a EJA na Escola Córrego do Cedro:

[...] o segundo segmento com jovens casados tem pessoa que tem filho, então pra mim tá sendo uma experiência e falei no ano que vem eu não quero [...] Não quero, não é porque não gostei não, porque cansa muito, você sai de casa, eu saio de casa vinte pra sete e chego em casa nove horas da noite, então cansa você, cansa a sua mente e o professor tem que ser pesquisador, não adianta você pegar um livrinho, enfiar embaixo do braço, chegar lá na escola, lá dentro da sala e só ditar e pegar lá o pincel e escrever lá no quadro, tem que pesquisar, usar dinâmicas pra essa aula não ficar monótona [...] (Educadora Marta Alves).

Nesse sentido, essa Educadora Militante narra a necessidade de viver a experiência de deserção na EJA, diante das supostas experiências de dificuldades pessoais. Tenho observado com mais frequência nos círculos de cultura contemporâneos narrativas de educadores na perspectiva de deserção dessa modalidade em razão

das transformações sofridas pela EJA, principalmente, relacionadas à intensificação da “emigração” forçada de educandos do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos.

1.3 A Experiência Metodológica da Pesquisa de Campo com Educadores de Jovens e Adultos do Assentamento Paulo César Vinha

Do ponto de vista teórico-metodológico, a minha identificação com o enfoque marxista, principalmente em diálogo com pensadores como Paulo Freire e Milton Santos, levou-me a adotar inicialmente a perspectiva dialético-materialista histórica na experiência desse estudo. Segundo Arroyo (2003), as análises investigativas dos vínculos entre trabalho e educação, na perspectiva dialético-materialista, apresentam as seguintes características:

[...] Análises que vão desde a compreensão das determinações e restrições postas pela organização produtiva, até a afirmação do trabalho como princípio educativo. Em comum o reconhecimento da categoria trabalho na compreensão dos processos de formação-deformação humana; o caráter histórico destes processos educativos e culturais vinculados a formas concretas de produção da existência. Em comum, ainda, uma forte carga humanista nas análises: o destaque do sentido desumano da divisão histórica do trabalho e do caráter deformador e sufocante do domínio do processo de produção sobre os homens e não destes sobre as relações de produção. (p.29).

Na experiência da pesquisa, precisei retomar a reflexão sobre o *Método*, realizada em minha dissertação de Mestrado. Para Marx (1985), o Método Dialético distingue dois momentos inseparáveis da pesquisa científica: a investigação (pesquisa) e a exposição (apresentação). Dessa forma, a pesquisa precisa levar em consideração os seguintes procedimentos:

[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori* (MARX, 1985, p.20).

Ao abordar a experiência do pensamento de Marx sob a perspectiva do método, Chagas (2011) destrincha os métodos de investigação e de exposição:

[...] A investigação, ou o método de investigação (*Forschungsmethode*), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do

conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (*Darstellungsmethode*), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal [...] (p.3).

Nesse sentido, arrisquei-me em continuar seguindo, neste estudo, em uma linha de investigação semelhante a que tenho trilhado em minhas pesquisas, ou seja, adentrando “[...] o objeto de estudo, não apenas descrevendo os elementos concretos tais como foram percebidos na realidade, mas construindo conhecimento pela apropriação dos sentidos produzidos no processo de pesquisa.” (SANTOS, 2010, p.88).

Conforme é possível perceber, essa experiência investigativa levou-me a adotar procedimentos da *Observação Participante* na experiência da pesquisa de campo ou trabalho de campo (como alguns preferem dizer) no Assentamento Paulo César Vinha. Nesse sentido, compartilho de ideias de Carlos Rodrigues Brandão (2007), que concebe essa experiência de pesquisa de campo mais do que um puro ato científico, mas sim uma vivência, compreendida como o estabelecimento de uma relação produtora de conhecimento, estabelecida por diferentes categorias de pessoas, como educadores e antropólogos.

Nessa perspectiva da observação participante, busquei assumir postura semelhante a do *flâneur* na ótica de poeta francês Charles Baudelaire, que “[...] amava a solidão, mas a queria na multidão [...]” (BENJAMIN, 1989, p.47), inspirando-se nela na produção de sua poesia. Essa figura do *flâneur* emerge a partir do surgimento das multidões urbanas, com a industrialização europeia nos séculos XVIII e XIX, porém alheia a essas transformações nessas sociedades, como se não aceitasse as mudanças. Segundo Passos et. al. (2003), o *flâneur* apresenta as seguintes características:

É um observador que caminha tranquilamente pelas ruas, apreendendo cada detalhe, sem ser notado, sem se inserir na paisagem, que busca uma nova percepção da cidade. E para situar a curiosa figura do *flâneur* no tempo, é preciso entendê-lo antes de tudo, como uma figura nascida na modernidade. Ele apareceu como contraponto do burguês, que dedicava grande parte do seu tempo ao mundo dos negócios (p.6).

De maneira análoga ao *flâneur*, tentei viver a experiência da *flânerie*, perambulando pela agrovila e pelo “entorno” do Assentamento Paulo César Vinha, bem como pelas suas estradas de acesso a comunidades circunvizinhas, buscando inspiração para essa pesquisa. Semelhantemente ao *flâneur*, que se inspirava na multidão da cidade, observei os sujeitos desse contexto, principalmente, os educadores, em suas rotinas diárias, sobretudo, fora dos contextos escolares. Poderia dizer também que a experiência acentuadamente solitária de doutorando em meio às multidões do campo e da cidade, as quais não compreendiam muito bem o que eu estava “olhando” se assemelha à experiência do *flâneur*.

A vontade de posicionar-me nessa perspectiva teórico-metodológica tornou-se um dos grandes desafios em minha experiência de pesquisador, uma vez que precisei me deslocar de um estilo de exposição objetiva e formal, elaborado talvez a partir das experiências de acesso restrito às leituras de obras literárias antes de minha inserção na academia e que ainda tem perdurado apesar do acesso às leituras e discussões sobre a problemática da neutralidade científica. Em um momento oportuno, passei a compreender o que Brandão (2007) afirma:

[...] a experiência de trabalho de campo tem uma dimensão muito intensa de subjetividade. Ou seja, ainda que o antropólogo possa se armar de toda uma intenção de objetividade, de obtenção, de produção de dados e informações, os mais objetivos, os mais reais (não sei se com aspas ou sem aspas) possíveis, de qualquer maneira, muito mais do que em outros casos, todo trabalho de produção de conhecimento aí se passa através de uma relação subjetiva [...] (p.12).

Na experiência dessa pesquisa, a adoção da Observação Participante significou o rompimento com essa pretensão da neutralidade científica, o que não significa que esse trabalho deixou de ter um caráter científico. Nessa discussão sobre a cientificidade dessa abordagem metodológica, corroboro com a seguinte afirmação de Brandão (2003):

[...] Defendo uma motivação tão pura e justa quanto possível. Defendo uma atitude séria, competente, honesta e rigorosa em todos os momentos de uma pesquisa, qualquer que seja a sua dimensão, qualquer que seja a sua atuação e qualquer que sejam as suas intenções (um aporte a um trabalho comunitário, um artigo científico, uma dissertação de mestrado e/ou uma tese de doutorado) (p.36).

Após o contato inicial com educadoras desse assentamento (Jádima, Eunicy e Vanessa) e dos registros realizados⁵³, refleti sobre a experiência e senti a necessidade de definir com mais clareza os procedimentos metodológicos a serem adotados na continuidade da pesquisa, não apenas para cumprir um rigor científico, mas principalmente na busca da coerência teórica, prática e política da investigação.

Nessa ânsia, eu me volto para leituras apontadas anteriormente por Brandão que, a partir de sua experiência com a observação e pesquisa participante, aponta possíveis direcionamentos metodológicos a serem adotados nas pesquisas que se voltam para esse horizonte. Semelhantemente às reflexões de Brandão (2007), penso que essa minha entrada em campo no assentamento se deu a partir do pressuposto de pesquisa, ou seja, eu sabia o que eu queria pesquisar.

Considerando a distância geográfica entre Vitória-ES e o local do assentamento⁵⁴, as condições das estradas de terra agravadas com as chuvas; os meus tempos de adulto, com responsabilidades familiares, comunitárias, profissionais, religiosas; somados aos tempos acadêmicos, bem como outros limites que talvez eu não tenha consciência para relatar nesse momento, a observação participante não se deu rigorosamente, tal qual defende pesquisadores como Brandão, o que não significa que a pesquisa foi produzida de forma superficial. Muito pelo contrário, esses limites também constituem a experiência de pesquisa, marcados pela resistência e enfrentamento a esses obstáculos com os quais me deparei. Além disso, de forma surpreendente passei a me incomodar com os rigores teórico-metodológicos da pesquisa em educação, que de alguma maneira pareciam me aprisionar em procedimentos extremamente formais e “metódicos”. Dessa forma, destaco que na jornada dessa pesquisa, o método e a metodologia foram se constituindo na pesquisa de campo, na confecção e na costura artesanal do texto. Nessa discussão sobre o método e metodologia, aprendi com o próprio Brandão (2003):

[...] posso carregar na caixa de ferramentas chamada “método” alicates, chaves de fenda, trenas, furadeiras, plainas, além de outros instrumentos. Aprendi mais tarde que bem melhor do que minhas máquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e a minha mente, que dão sentido à madeira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos (p.45).

⁵³ Por meio do Diário (caderno) de Campo e do aparelho de telefone celular.

⁵⁴ Cerca de 460 quilômetros.

Entretanto, não posso deixar de ressaltar nessa narrativa que a minha entrada em campo não se assemelha a um pesquisador “burguês” que resolve sair de sua “cripta” acadêmica e ir para um assentamento, a fim de conhecer e fotografar os supostos “invasores” e “criminosos” sem-terra. Por outro lado, além de ser um pesquisador militante, sou um sub-rur-bano, filho de pais que também foram chamados de invasores na cidade, após terem sido “expulsos” do campo pelos verdadeiros Invasores de terras no Brasil, os representantes da lógica excludente do capitalismo. Nesse sentido, diante dessa identificação com as concepções e a luta do MST, que comemorou 30 anos no Estado do Espírito Santo em 2015 (Figura 16), senti a necessidade de adotar uma atitude de *estranhamento* no diálogo com os educadores na perspectiva de superação de uma visão romântica e admirada, o que significou fazer indagações sobre o que eu compreendia ou o que eu pensava que compreendia, ou seja, a assumir também a posição de pesquisador que ignora o que sabe, abrindo-se para a experiência não teleológica da pesquisa, apesar dessa postura teleológica ser uma exigência frequente nos círculos de avaliação de trabalhos acadêmicos. Segundo Cunha e Röwer (2014, p.28), “O estranhamento não é somente do outro, mas também de si. O espanto acontece em situações que vivenciamos e diante de nossas próprias atitudes [...]”.



Figura 16: Cartaz Comemorativo dos 30 anos do MST no Espírito Santo (Afixado na Escola Córrego do Cedro)
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Nessa experiência de estranhamento do familiar, procurei não induzir as respostas dos sujeitos, por meio das entrevistas e conversas, pois percebia na pesquisa de campo que os sujeitos achavam que eu estava esperando respostas “prontas”. Nesse sentido, passei a refletir e problematizar sobre a tendência teleológica dessa pesquisa, tanto do meu ponto de vista, quanto na ótica dos sujeitos educadores envolvidos na pesquisa, ou seja, tentei superar a ideia de uma pesquisa com um fim determinado *a priori*. Dessa forma, dialoguei com os educadores nesta pesquisa em uma perspectiva oposta ao diálogo entre Sócrates e o escravo Mênon:

[...] Sócrates é a imagem do superior quanto ao saber e ao poder que emana desse saber. Essa imagem está presente em muitos outros diálogos, nos quais Sócrates sabe como ninguém os caminhos para mostrar aos outros sua ausência de saber. No Mênon, Sócrates é dono de um saber positivo que lhe permite guiar o escravo até uma resposta correta à questão geométrica que estão analisando. Esse Sócrates sabe também o saber que haverá de surgir da indagação e, claro, sabe o melhor caminho para chegar a esse saber (KOHAN, 2009, p.49).

Nessa aventura da pesquisa, busquei também me deslocar da posição hierárquica de pesquisador para produzir com os educadores envolvidos na pesquisa, narrativas de suas memórias de vida, sobretudo geográficas, de vida na tentativa de apreensão de suas experiências vividas em cada comunidade ao longo de sua existência, tanto em espaços urbanos, quanto em espaços rurais, por meio de conversas informais, da aplicação de questionários, da realização de entrevistas denominadas de semiestruturadas.

Enquanto fazia as entrevistas e, sobretudo, nos momentos de transcrição e análise, foi difícil não me emocionar, diante de narrativas que retratavam as diversas experiências e sentimentos dos educadores em suas relações estreitas com as suas geografias de vida. Ressalto que na produção de narrativas com os educadores, sentia um desconforto quanto ao uso das metodologias de narrativas de história oral de vida, porém não tinha consciência sobre motivações que me levaram a essa aversão, talvez apenas a impressão de que o uso não reflexivo e acrítico das narrativas empobrecia os estudos e as próprias narrativas.

Em meio a esse desconforto com as metodologias de *histórias de vida* que me eram constantemente apresentadas em “fóruns” de discussão de pesquisadores e, conseqüentemente, uma espécie de aversão, esse estudo estava ficando sem um aprofundamento do referencial metodológico. Nessa angústia quanto à metodologia,

que se somava a outras aflições nessa experimentação, ao procurar aprofundamentos para o conceito de experiência, fui rerepresentado pelos meus parceiros teóricos de conversa a Pierre Bourdieu. Falo que fui rerepresentado porque havia me esbarrado com as ideias desse autor nas “divisas” e “fronteiras” da graduação, porém nunca tinha me interessado em ler as suas obras de maneira mais atenta. Coube justamente a esse momento, a experiência de “atravessar a rua” e me reencontrar com ele, a partir de suas problematizações em “*A ilusão Biográfica*” sobre a abordagem metodológica da história oral de vida:

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico; inicialmente, sem muito alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos. Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história [...] (BOURDIEU, 2006, p.183).

Esse (re) encontro com Pierre Bourdieu foi extremamente fecundo para a minha pesquisa, uma vez que este autor problematiza a orientação teleológica das metodologias que concebem a vida como uma história, na seguinte perspectiva:

[...] um encaminhamento, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um cursus, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo (“uma estreia na vida”), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (“ele fará seu caminho” significa que ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história [...] (BOURDIEU, 2006, p.183).

Prosseguindo na reflexão sobre a fragilidade e os limites das abordagens metodológicas que lançam mão da história de vida, Bourdieu (2006) alerta:

Tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si, carteira de identidade, ficha de estado civil, *curriculum vitae*, biografia oficial, bem como da filosofia da identidade que o sustenta, quanto mais nos aproximamos dos interrogatórios oficiais das investigações oficiais – cujo limite é a investigação judiciária ou policial –, afastando-se ao mesmo tempo das trocas íntimas entre familiares e da lógica da confiança que prevalece nesses mercados protegidos [...] (p.188).

Considerando essa abordagem formal da história de vida, muitas das experiências dos sujeitos não aparecem nesses relatos, empobrecendo a investigação. Poderia dizer que essas narrativas são tomadas como uma espécie de paisagem da história “congelada” no tempo. Além disso, segundo Bourdieu (2006),

[...] compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo, que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações [...] (p.189-190).

Essa ambição de construir na pesquisa a história de vida dos sujeitos, por meio da análise de relatos fragmentados na perspectiva linear, apresenta um caráter científico ambicioso e pretensioso, uma “*Verdade dividida*” do perfil desses sujeitos:

A PORTA da verdade estava aberta
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam. [...] (ANDRADE, 1985, p.52).

Nesta ótica ampliada por Bourdieu, a partir da problematização sobre a história de vida, passei a desconfiar da noção de que as lembranças relacionadas às intenções dos educadores (causa) da infância e juventude são preponderantes para as suas práxis (como efeito). Essa desconfiança e distanciamento tornaram-se pertinentes nessa experiência, tendo em vista que as falas de educadores tentavam me influenciar, como por exemplo:

Então, eu lembro que uma vez a professora me perguntou o que eu queria ser quando eu crescesse aí eu disse assim eu quero ser professora, aí ela perguntou por quê? Aí eu disse assim, na época eu tinha eu acho que uns onze anos, é porque eu acho bonito você ensinar o que você sabe para outras pessoas [...] Na verdade, eu desde criança eu sempre quis ser educadora, eu, quando eu tinha oitava série que despertou esse desejo em mim, de ensinar, eu achava isso fantástico, aí é, quando eu terminei o ensino fundamental eu até tentei o ensino, o magistério, porém como eu morava no interior não tinha transporte durante o dia, transporte escolar, só tinha à noite e à noite não podia oferecer o magistério, aí eu tive que fazer contabilidade, mas eu sempre tive esse sonho de ser educadora, aí depois eu fiz o curso de Pedagogia e aí eu comecei a lecionar, a partir de 2006, mas antes de 2006 eu, em 2005 quando eu ainda estava no curso de Pedagogia, eu fui chamada pelo setor de educação pra fazer parte do PRONERA que era alfabetização de jovens e adultos, aí eu trabalhei um ano nesse projeto, aí assim que o projeto terminou o setor me chamou para o Assentamento Paulo Vinhas e aí já tem dez anos que eu estou na educação (Educadora Jádima Gomes).

Essa minha desconfiança em relação a essas lembranças foi reforçada por narrativas como as dos Educadores Edmauro Pereira, Marta Alves e Maria:

[...] fiz o magistério, na época eu lembro que a minha mãe brigava comigo direto porque eu não queria fazer magistério, pra você ver, eu não queria fazer o magistério, eu lembro quando eu fiz a oitava série que você escolheria o que você queria, eu nunca pensei em ser professora, eu falava assim, Deus me livre ser professora porque eu lembro o que eu fazia com os professores, eu lembro o que eu fazia, então aí minha mãe falava assim, você vai estudar magistério, eu falava assim, eu não vou, eu vou fazer Contabilidade, eu quero fazer contabilidade, aí ela falava assim, você vai fazer o Magistério, minha mãe falou assim quem manda em você sou eu e você vai fazer o Magistério, enquanto você tiver comigo dentro da minha casa, você vai fazer o que eu quero, fui e fiz assim contra a minha vontade [...] (Educadora Marta Alves).

Não pensava em ser professora, eu sempre pensei em trabalhar no banco, em banco, aí eu não, eu fiquei um pouco assim traumatizada, mas com aquilo eu era muito apegada ao meu pai e a minha mãe [...] (Educadora Maria).

[...] mas através do teatro que eu participava do grupo teatral sol amarelo que era o nosso grupo de teatro lá conheci alguns colegas, ligados à comunidade de base à igreja católica e também pessoal que trabalhava no MEPES aqui no Espírito Santo, tinha um rapaz de lá nas Escolas Famílias então veio um rapaz aqui que ele já conhecia o movimento aqui no Espírito Santo e foi na época que tava abrindo várias escolas nos assentamentos e aí tava precisando de educadores e eles não tinham aqui nessa região do Espírito Santo, muita gente era formada em Magistério e aí ele lembrou de mim, e aí ligou pra mim perguntando se eu não queria vim para o Espírito Santo trabalhar na educação, foi quando eu topei na hora e ainda mais porque ele estava aqui e vim onde começou tudo nem até o segundo ano do magistério eu não imaginava que fosse parar numa sala de aula [...] (Educador Edmauro Pereira).

Essa reflexão de Bourdieu veio para respaldar a opção que vinha se desenhando “involuntariamente” nessa pesquisa, no que se refere a não pretensão de elaborar, através de narrativas, as histórias de vida dos educadores, mas de apreender a dialética entre as experiências e as práxis. No lugar de história de vida, passei a adotar a exploração das narrativas das lembranças, das memórias, das geografias de vida dos sujeitos, ou seja, memórias geográficas, caracterizando-se como uma cartografia formativa. Assim, podemos falar de uma geografia que não está nos mapas oficiais, uma geografia dos “*povos sem geografia*”. Nesse sentido, consistem em memórias que se distanciam dos relatórios lineares e factuais, aproximando-se das memórias produzidas na relação com o espaço geográfico. Para apimentar essa discussão, levanto a seguinte questão: qual a cientificidade das metodologias de história de vida se não é possível observar, tampouco, participar do passado dos sujeitos da pesquisa? Esses modismos metodológicos caracterizam-se como “[...] processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam, sem o conhecimento do pesquisador e com sua cumplicidade [...]” (BOURDIEU, 2006, p.189).

Nessa experiência metodológica, busquei superar a abordagem de supostos relatos autobiográficos dos educadores da EJA do Assentamento Paulo Vinha, rejeitando a perspectiva acrítica de uma infância idealizada, bem como a continuidade em uma estrutura sequencial, desconectada da cronologia, inspirando-me também no “método” de Walter Benjamin (1987), que se empenhou na construção de pequenos quadros autônomos, onde os episódios da infância são imobilizados no instante da rememoração de forma não linear na obra **A Infância em Berlim por volta de 1900**. Dessa forma, precisamos entender que as lembranças narradas nesta pesquisa, produzidas na abordagem dialética, foram imobilizadas na exposição, porém as suas transformações continuarão acontecendo nas geografias de vida dos sujeitos da investigação, tanto na “roça”, quanto na “rua”.

Na perspectiva de superar a verdade dividida e produzir com os educadores e com os demais pensadores, convidados a partir dessa experiência da pesquisa, uma “verdade multiplicada”; concebi outra forma de olhar a vida desses sujeitos não baseada em suas supostas histórias de vida, mas tendo como referência o que estou denominando de *geografias de vida*.

Cabe dizer aqui que não estou falando da “[...] Geografia universal preocupada em compreender o mundo geograficamente, em sua extensão e suas “regiões”, como fonte de forças e horizonte da vida humana” (DARDEL, 2011, p.1). Nesse viés, as geografias de vida ultrapassam a fronteira da objetividade científica:

[...] antes do geógrafo e de sua preocupação com uma ciência exata, a história mostra uma **geografia em ato**, uma vontade intrépida de correr o mundo, de franquear os mares, de explorar os continentes. Conhecer o desconhecido, atingir o inacessível, a inquietude geográfica precede e sustenta a ciência objetiva. Amor ao solo natal ou busca por novos ambientes, uma relação concreta liga o homem à Terra, uma geograficidade (*géographicité*) do homem como modo de sua existência e de seu destino (p.1-2, grifo nosso).

Para Dardel (2011), as geografias em ato, como a geografia mítica e a geografia heroica, não se confundem com o desenvolvimento do pensamento geográfico, tampouco com a história da descoberta da Terra, mas apresentam a seguinte perspectiva:

[...] O que nos importa, antes de tudo, é o despertar de uma consciência geográfica, através das diferentes intenções sob as quais aparece ao homem a fisionomia da Terra. Trata-se menos de períodos cronológicos do

que de atitudes duráveis do espírito humano frente a frente com a realidade circundante e cotidiana, em correlação com as formas dominantes da sensibilidade, do pensamento e da crença de uma época ou de uma civilização (DARDEL, 2011, p.48).

Na experiência da pesquisa de campo e de aprofundamento das leituras, o problema de pesquisa foi se (re)configurando, partindo da indagação inicial sobre como sujeitos se tornam educadores sem terra, na práxis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mesmo sem terem vivido experiências de lutas e conflitos pela reforma agrária anteriormente a esse envolvimento.

Conectada a essa indagação inicial, outras perguntas passaram a demandar investigação: Há um único “caminho” para sujeitos se tornarem educadores sem terra? É possível pensar a formação desses educadores sem terra para além da experiência vivida de luta pela terra e/ou reforma agrária? Quais os possíveis “caminhos” em que os sujeitos se tornam educadores sem terra? Quais as conexões entre as experiências geográficas e a formação de tais educadores, engajados na educação do campo, na educação de jovens e adultos e na reforma agrária? Qual a memória de sujeitos que não viveram intensamente a experiência coletiva de luta pela terra? Há relação entre não experienciar tal luta e as práxis? A práxis seria uma maneira de recordar a experiência da perda? Como os educadores podem ensinar sobre processos relacionados à luta pela reforma agrária se não tiveram experiência de luta pela terra?

Considerando a concepção da incompletude do ser humano e uma abordagem investigativa que explorou o caráter dialético da formação de educadores, o presente estudo **objetivou problematizar as conexões entre as experiências geográficas de educadores de jovens e adultos, vividas na relação com o espaço geográfico do campo, da “roça”, da “rua” e da cidade em sua vida, e as suas práxis nos territórios da Reforma Agrária.**

Na perspectiva de construir conexões entre as experiências e as práxis, a abordagem metodológica da história de vida poderia levar à produção de uma relação linear simplista de causa (experiência) e efeito (práxis), conforme afirmei anteriormente. Como pretendia a fuga desse olhar desatento e perigoso, portanto, oposto ao olhar do flâneur, levei em consideração na exploração da tese o pressuposto inicial de que **as conexões entre as experiências geográficas e as**

práxis dos sujeitos não podem ser fundamentadas em suas histórias de vida, na perspectiva teleológica, uma vez que não há linearidade e um conjunto orientado nestas conexões, além de não ser possível conceber a existência de uma história de vida, uma vez que “[...] na geografia, pelo menos, a linha reta não é em todos os casos “o caminho mais curto” de um lugar a outro [...]” (DARDEL, 2011, p.12).

Nesse sentido, as experiências geográficas dos educadores são transformadas nas práxis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, constituindo dialeticamente as experiências geográficas das práxis, ou seja, não há um *a priori* nas conexões entre as experiências e as práxis na formação dos sujeitos, conforme esquema a seguir:

Experiência Geográfica → Práxis → Experiência Geográfica da Práxis

Nesse viés, as memórias geográficas de vida dos educadores passam a ser transformadas a partir de suas práxis, não somente vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas também relacionadas a outros caminhos formativos. Essas experiências do passado, por sua vez, passam a transformar as práxis no contexto dos territórios da reforma agrária. Trata-se de uma práxis não relacionada apenas à exploração do trabalho, mas às outras experiências geográficas positivas e negativas, sobretudo, as marcadas pela alienação e pela negação. Ao analisar o pensamento do filósofo Antonio Gramsci, Giovanni Semeraro (2001) traz uma reflexão sobre essa negação de um *a priori* na conexão entre a experiência e a práxis:

Na construção do conhecimento o ponto de partida, para Gramsci, é sempre a realidade concreta, são as relações de força historicamente produzidas e objetivadas entre os grupos sociais. Mas, além das condições materiais cristalizadas na história, para Gramsci, devem ser levadas em consideração também as tensões projetuais, menos visíveis imediatamente, existentes nas diversas organizações políticas em luta pela hegemonia. Desta forma, todo ponto de partida vem sempre acompanhado de um ponto de vista, de um “pré-entendimento” que orienta as análises e que Gramsci deriva das condições de vida, das aspirações e das propostas em gestação nas classes populares. Não que estas estejam de posse de alguma verdade pré-constituída ou tenham algum acesso privilegiado à verdade, como se o fato de serem espoliadas e injustiçadas as habilitasse automaticamente a uma visão global de mundo e as pusesse, por si mesmo, em condição de possuir uma concepção filosófica e ético-política mais elevadas. Gramsci não sacraliza a classe nem atribui a um “sujeito coletivo”, naturalmente unitário, a “tarefa histórica” da revolução. **Em Gramsci, não há nenhum**

“sujeito homogêneo” portador de uma prévia orientação revolucionária, uma vez que os projetos políticos qualitativamente superiores e a visão mais avançada dos trabalhadores só podem derivar da capacidade de luta, da formação da sua autonomia, da organização e das conquistas sociais abertas a uma história que não garante nada a priori. (2001, p.10, grifo nosso).

Na formulação desta tese, a narrativa do Educador Edmauro Pereira, o qual descreve as comunidades rurais, incluindo as comunidades camponesas, tornou-se frutífera na abordagem da dialética entre experiência e práxis:

[...] juntava aqueles grupos de amigos que nós temos até hoje, de alguns nomes de Ednaldo, Manoel, João e de algumas comunidades que nós íamos, a gente ia muito à festa, esse grupo de amigos eram todos amigos também que moravam na roça, na comunidade e as festas que nós íamos eram as festas das comunidades rurais também, **comunidades camponesas**, a gente não era muito de gostar das festas da cidade, a gente ia muito naqueles forrozinhos de roça, de sanfoneiro [...] (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

Ao observar atentamente esse relato, percebi que o termo comunidade camponesa aparece como muita potência nessa narrativa de Edmauro sobre essas lembranças do “passado”. Dialeticamente, trata-se de uma leitura do passado, com o olhar das concepções do presente. O termo comunidade camponesa caracteriza-se como um novo olhar do *flâneur* Edmauro sobre as comunidades rurais, a partir de suas experiências com o MST.

Partindo dessa perspectiva de que não há um *a priori*, uma linearidade na formação humana e de que não podemos considerar a existência da completude do ser humano, passei a compartilhar da ideia de que não há um caminho pré-determinado para a formação de educadores sem terra, marcado por um ponto de início e um ponto de chegada, bem como não há uma trajetória formativa que pode ser pré-definida inicialmente nesse processo de formação. Para exemplificar inicialmente o que estou afirmando, constatei que do total de educadores envolvidos na pesquisa (oito), apenas três educadoras viveram a experiência no acampamento sem terra.

Portanto, não poderíamos pensar, por exemplo, em um perfil de educador sem terra ideal para a Educação de Jovens e Adultos do campo no contexto da Reforma Agrária, porém podemos considerar a constituição dos elementos comuns entre as experiências geográficas de formação e as práxis dos sujeitos que se tornam sem terra. Em uma perspectiva semelhante, Machado de Assis (1971) em “Memórias

Póstumas de Brás Cubas” utiliza a digressão em seu método narrativo, rompendo com a lógica da linearidade:

A minha ideia, depois de tantas cabriolas, constituíra-se ideia fixa. Deus te livre, leitor, de uma ideia fixa; antes um argueiro, antes uma trave no olho [...]

Era fixa a minha ideia, fixa como... Não me ocorre nada que seja assaz fixo nesse mundo: talvez a lua, talvez as pirâmides do Egito, talvez a finada dieta germânica. Veja o leitor a comparação que melhor lhe quadrar, veja-a e não esteja daí a torcer-me o nariz, só porque ainda não chegamos à parte narrativa destas memórias [...] (ASSIS, p.18-19).

Dessa forma, chego à seguinte problemática central nesse estudo: **Como experiências geográficas das práxis de educadores de jovens e adultos sem terra do Assentamento Paulo César Vinha possibilitam a (re)criação de uma geografia comunitária camponesa sem terra?**

Nesse sentido, passei a compreender na pesquisa quatro categorias de experiências geográficas que se constituem como componentes de unificação das práxis dos educadores sem terra:

- I. A experiência geográfica da alienação, no sentido da perda, da ruptura, da descontinuidade e da separação;**
- II. A experiência geográfica da negação, na perspectiva da ausência e da carência;**
- III. A experiência geográfica do inconformismo antagônico e contraditório;**
- IV. A experiência geográfica da idealização do passado e do futuro.**

Considerando essa perspectiva de investigar o que unifica as experiências e as práxis de educadores sem terra, explorei a seguinte tese nesse estudo: **As experiências geográficas de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização dos educadores são unificadas nas práxis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, transformando-se em experiências geográficas das práxis nas perspectivas de (re)criar e (re)experienciar a geografia comunitária camponesa sem terra.**

Esses componentes da alienação, da negação, do inconformismo e da idealização consistem em múltiplas dimensões da perda da comunidade, tanto por parte dos

educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo César, quanto dos demais pensadores com quem dialogo nesse trabalho, como Paulo Freire, Charles Baudelaire, Walter Benjamin e Milton Santos.

Nesse sentido, a perspectiva de (re)experienciar, idealizar e (re)criar a geografia comunitária pelos educadores, assim como pelos demais pensadores desse trabalho, perpassa pela (re)criação de narrativas geográficas que se contrapõem às narrativas produzidas pela globalização perversa que promoveu a perda da comunidade. Assim sendo, as experiências das práxis dos educadores produzem narrativas descentradas das narrativas imperiais do passado, centralizadas na nação (HALL, 2003). Nesse sentido, não estou falando em experiências geográficas narradas, mas em narrativas das experiências geográficas. Enquanto a experiência narrada caracteriza-se pela linearidade da experiência seguida pela narração, a narrativa da experiência não apresenta uma sequencia linear, mas uma dialética em que narrativa e experiência se transformam mutuamente.

Portanto, esses pensadores flâneurs não estão presos às experiências geográficas da alienação, da negação, do inconformismo e da idealização, uma vez que transformam e ressignificam tais experiências. Apesar de não me voltar para o estudo dos sujeitos que viveram experiências no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e não prosseguiram como educadores nesse movimento refleti que possivelmente esses sujeitos não viveram a experiência dialética de transformação de suas experiências pretéritas na práxis do MST.

Portanto, esses componentes da alienação geográfica, no sentido da perda, da ruptura, da descontinuidade e da separação; da negação, na ótica da ausência e carência; do inconformismo antagônico e contraditório; e da idealização do passado e do futuro, consistem nos elementos comuns entre as experiências geográficas de formação e as práxis dos sujeitos envolvidos nesse trabalho: educadores, educandos, geógrafos, filósofos, sociólogos, entre outros. Portanto, saliento que esta tese não abrange somente os educadores da pesquisa de campo, mas também os teóricos com quem dialogo neste estudo.

Considerando as experiências dos diversos sujeitos territorializados nessa narrativa, a alienação geográfica, principalmente, no sentido da perda, apresenta-se com

múltiplos elementos: a alienação da/com a terra, da cidade aristocrática, da terra natal, do lugar da infância e da juventude, da escola, do campo, entre outros elementos de caráter geográfico. Poderia então falar que a perda, um dos componentes unificadores, conecta as experiências geográficas às práxis, resultando em uma geografia de vida da perda ou simplesmente uma **geografia da perda ou geografia dos perdedores**, contrapondo-se à **geografia da barbárie dos vencedores**, pois “[...] Os becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores são esquecidos.” (THOMPSON, 1987, p.13). Entretanto, busquei ficar atento ao seguinte alerta:

[...] Podemos ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma (THOMPSON, 1987, p.10).

Tendo como referência as perspectivas teórico-metodológicas apresentadas até esse momento, reforço que a experiência da pesquisa de campo foi se constituindo a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas, conversas informais, além de aplicação de questionários, com 8 (oito) educadores(as) que atuaram na EJA, na Escola Córrego do Cedro, durante o ano de 2014. Eis a relação, com nome completo, dos Educadores que “perderam”, mas não foram “perdidos”:

Quadro 7: Relação de Educadores que atuaram na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro em 2014

Nº	Educador (a)
01	Aracélia Martins Teixeira Hupp
02	Edmauro Santana Pereira
03	Eunicy Ferreira Soares
04	Gerles Gonçalves
05	Jádima Correia Gomes
06	Maria
07	Marta Célia Adolfo Alves
08	Vanessa Ferreira Soares

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro, 2014.

A utilização recorrente do termo educador neste trabalho não ocorreu fortuitamente. No diálogo com os educadores durante a experiência da pesquisa de campo, percebi também que eles compartilham da concepção de educador ao invés de simplesmente professor, conforme narrativas a seguir:

Eu, pra mim, professor é uma profissão, agora o educador ele vai além da profissão, ele tem uma, porque assim, ele não só ensina conteúdos didáticos, currículo nada, ele estabelece uma relação de amizade, companheirismo, então eu vejo que o educador ele faz mais sentido, a palavra educador ela é mais ampla do que o professor, o professor vem de profissão, agora o educador ele parece que é mais humano, ele sensibiliza, então é eu conceituo mais ou menos assim (Educadora Jádima Gomes).

[...] o que quer dizer professor? Educador já tá falando, educa, educar, já professor é uma palavra muito vazia e uma palavra que não deveria nem falar [...] (Educadora Marta Alves).

Desse total de Educadores, apenas 3 (três) são assentados: Eunicy, Marta e Vanessa; 4 (quatro) são agregados: Aracélia, Edmauro, Gerles e Jádima; enquanto a educadora Maria reside em uma propriedade próxima ao Assentamento Paulo César Vinha.

Quadro 8: Raça, Cor, Etnia, Estado Civil e Número de Filhos dos Educadores de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro - 2014

Nº	Educador (a)	Raça/Cor/Etnia	Estado Civil	Nº Filhos
01	Aracélia	Parda	Casada	03
02	Edmauro	Parda	Casado	02
03	Eunicy	Parda	Casada	03
04	Gerles	Preta	Casado	01
05	Jádima	Preta	Casada	04
06	Maria	Parda	Casada	01
07	Marta	Parda	Casada	02
08	Vanessa	Parda	Casada	01

Fonte: Questionários aplicados com os Educadores, 2014.

Conforme podemos verificar no quadro oito, todos os educadores afirmaram que são casados, 6 (seis) se consideram pardos, 2 (dois) se consideram negros e todos possuem pelo menos um filho.

1.4 Flanando com as Narrativas das Experiências da Educação de Adultos e da Educação Rural no Brasil



Figura 17: Vista Parcial de Salas de Aula da Escola Córrego do Cedro
Lema na Parede: Educação do Campo – Direito Nosso: Dever do Estado
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Nesta abordagem das experiências geográficas das práxis de educadores de jovens e adultos precisei me apropriar e trazer para esta exposição elementos das experiências da Educação Rural e da Educação de Adultos no território campestre, articuladas às experiências e as práxis dos movimentos sociais do campo, considerando os componentes da alienação, da negação, do inconformismo e da idealização.

Essa abordagem foi realizada a partir de um olhar sobre a geografia da educação de adultos dos povos do campo, tendo como referência aspectos estatísticos desses campos educacionais, na perspectiva de fazer conexões com as abordagens teóricas e empíricas no campo de pesquisa. Portanto, trata-se de flunar pelas experiências da educação de adultos e da educação rural, forjadas nas práxis dos movimentos sociais no Brasil.

Ao flunar atentamente pelos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP) e de outras instituições de pesquisa, a experiência investigativa e a experiência de exposição do estudo me levou a filtrá-los para retratar e denunciar as experiências coletivas dos sujeitos do campo no Brasil. Mais do que um ato científico, essa exposição consiste em um ato denunciativo.

Nesse olhar histórico sobre a educação rural e a educação de adultos dialoguei com autores importantes que, apesar de apresentar contradições em suas experiências e práxis, estudam as experiências desses campos educacionais e suas conexões com as práxis de movimentos sociais: Vanilda Paiva, Celso de Rui Beisiegel, Osmar Fávero, Maria da Glória Gohn, entre outros.

Nesse diálogo atento com os dados estatísticos evidenciei que as experiências de urbanização são relativamente recentes no território brasileiro, intensificando-se no século XX, se considerarmos que a invasão do território “brasileiro” pelos portugueses possui mais de 500 anos. Como resultado do processo de expansão do capitalismo pós-segunda guerra mundial, o Brasil deixou de ser um país agrário para se tornar um país predominantemente urbano, num processo marcado por experiências de “mecanização” e expropriação das terras dos povos do campo, intensificação da industrialização em cidades e aumento do fluxo migratório para as cidades. Dessa forma, a sociedade brasileira viveu a experiência da perda de uma sociedade com economia agrário-exportadora, baseada, sobretudo, na extração e exploração de reservas naturais; e a experiência concomitante da chegada de uma nova sociedade de caráter predominantemente urbano-industrial.

Quadro 9: População Brasileira por Situação de Domicílio – 1950 a 2010

População		
Período	Urbana	Rural
1950	36,16	63,84
1960	45,08	54,92
1970	55,98	44,02
1980	67,7	32,3
1991	75,47	24,53
2000	81,23	18,77
2010	84,36	15,64

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol 53, 1993.

Observando o quadro 9 e o gráfico 1, podemos verificar que, a partir da década de 1970, a população urbana (55,98%) ultrapassou pela primeira vez na “história” a população rural brasileira (44,02%). Nesse sentido, essa dinâmica demográfica, marcada pela transição de uma população predominante rural para uma população majoritariamente urbana, bem como todo o contexto que envolve essa transição, precisou ser levada em consideração na abordagem das experiências da educação de adultos, da educação rural e da problemática mais ampla em torno desse estudo. Grande parcela dos jovens e adultos, inclusive os meus pais, que precisaram migrar do campo para a cidade nesse período, viveu a experiência de não acesso e descontinuidade escolar.

Nesse contexto de transição de uma sociedade rural para uma sociedade marcadamente urbana, o Educador Edmauro Pereira viveu ainda na infância essa experiência geográfica do êxodo rural:

Na verdade, os meus pais eram baianos, do Sertão da Bahia, de uma cidade chamada Licínio de Almeida, eles foram pra São Paulo trabalhar nesse período e nesse tempo eu nasci lá, eles casaram e foram pra São Paulo, eu nasci lá e lá fiquei, os meus pais ficaram até eu ter 5 anos de idade [...] (Educadora Edmauro Pereira).

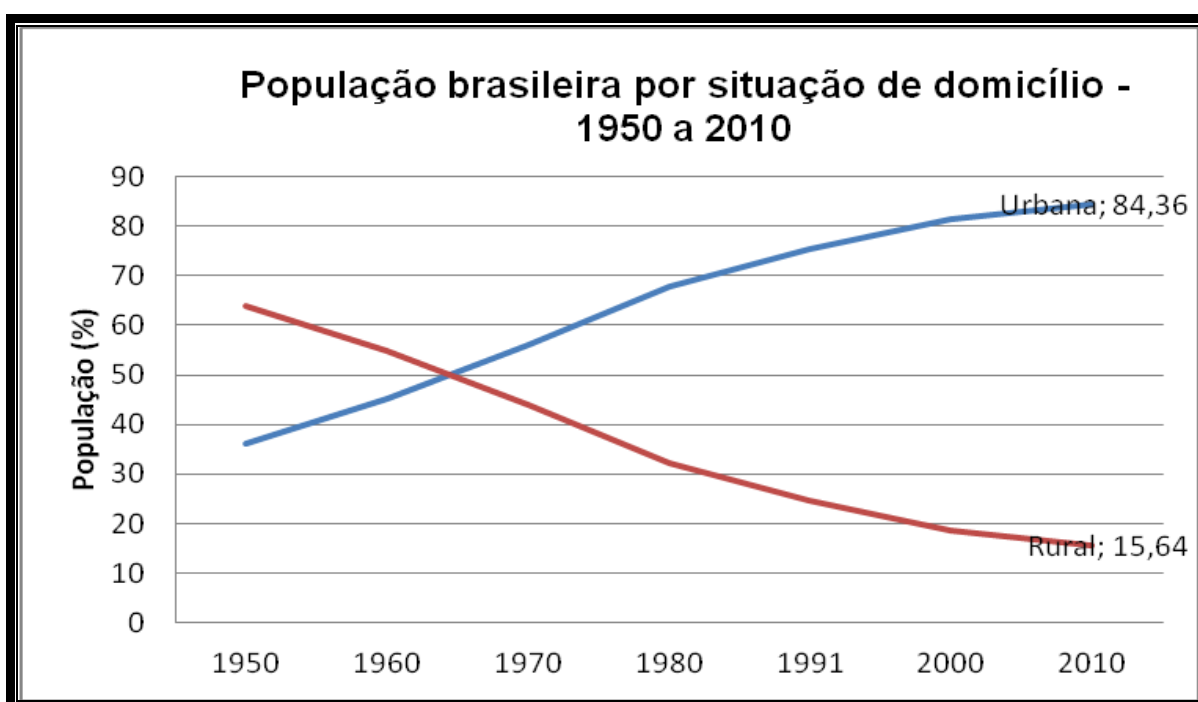


Gráfico 1: Evolução Demográfica no Brasil.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol 53, 1993.

Para obter uma noção da evolução demográfica recente do Brasil, busquei também os dados mais atuais e constatei que, do ponto de vista relativo, a população rural não sofreu grandes mudanças no período entre os anos de 2011 e 2013, ou seja, estabilizou-se (Tabela 2).

Tabela 2: População Residente no Brasil por Situação de Domicílio – 2011 a 2013

Situação de Domicílio	2011	2012	2013
Total	100,00	100,00	100,00
Urbana	84,96	84,84	84,77
Rural	15,04	15,16	15,23

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Historicamente, no Estado do Espírito Santo, o processo de urbanização ocorreu nos anos posteriores aos anos de 1970, pois a população urbana ultrapassou a população rural na década de 1980 (Quadro 10). É justamente nessa década que os meus pais participaram da ocupação da Região São Pedro, vivendo a experiência coletiva dos sujeitos que migraram do campo para a periferia das cidades brasileiras nesse período.

Quadro 10: População do Espírito Santo por Situação de Domicílio – 1950 a 2010

População		
Período	Urbana	Rural
1950	20,81	79,19
1960	28,45	71,55
1970	45,42	54,58
1980	64,19	35,81
1991	74	26
2000	79,52	20,48
2010	83,4	16,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol 53, 1993.

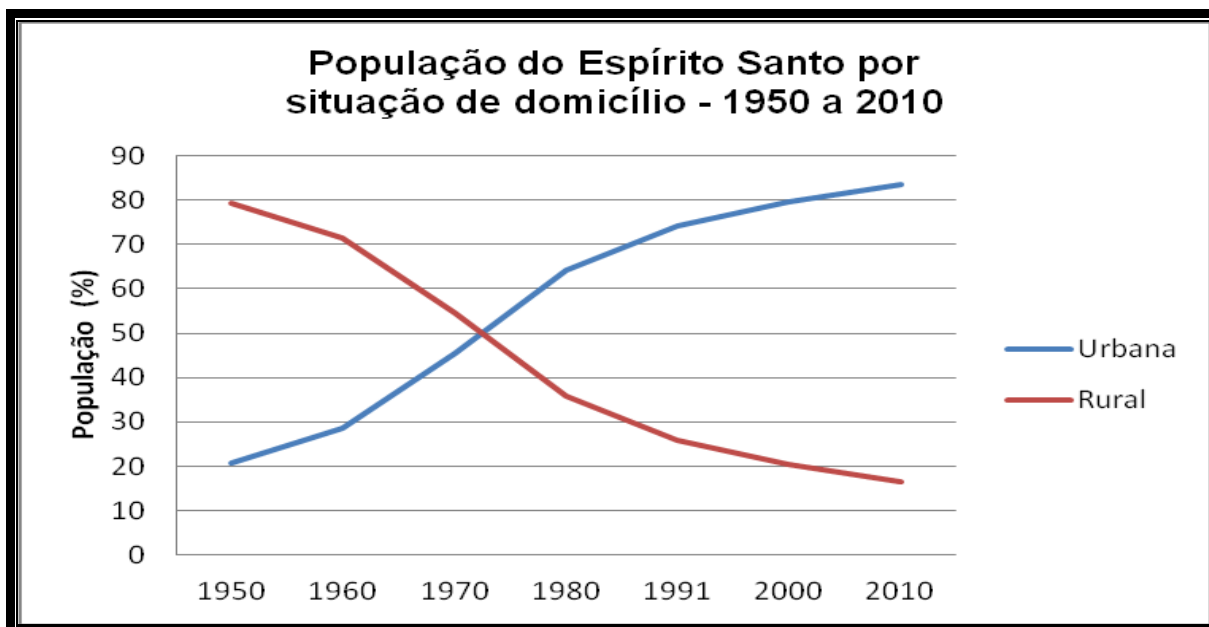


Gráfico 2: Evolução Demográfica do Estado do Espírito Santo.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950/2010. Até 1991, dados extraídos de Estatísticas do Século XX, Rio de Janeiro: IBGE, 2007 no Anuário Estatístico do Brasil, 1993, vol 53, 1993.

Dessa forma, evidenciamos que a população brasileira passou por uma recente experiência geográfica de transição demográfica, social, cultural, histórica e econômica. Eric Dardel (2011) nos lembra que essa experiência da urbanização atingiu as populações de países da Europa, Oceania e América:

Um dos fatos característicos do século XX é a urbanização para um número crescente de homens; a Europa conta com uma vintena de cidades que atingem ou ultrapassam um milhão de habitantes, um terço dos australianos vive em duas cidades, Sydney e Melbourne; quatro indivíduos em cinco na Inglaterra nos Estados Unidos, e na Argentina; três em quatro, na Alemanha, são citadinos [...] (p.39).

Convém considerar que em diversos momentos históricos quando estamos falando de educação de adultos também estamos falando de uma educação oferecida aos sujeitos do campo, tendo em vista que a população urbana passou a ter um crescimento intensificado somente a partir de meados do século XX. Segundo Oliveira e Barbosa Filho (2011):

[...] No percurso da história da educação brasileira encontramos referências ao descaso para com esses segmentos, tratamento que os aproxima no que tange às políticas públicas e revela, por sua vez, a não prioridade da educação como um todo para um país essencialmente agrário [...] (p.414-415).

Nesta abordagem das experiências geográficas e históricas da educação de adultos e da educação rural, precisamos compreender a diferença entre a educação oferecida a toda a população, ou seja, aberta a todas as camadas da sociedade, tanto do campo, quanto da cidade; e a educação destinada às “camadas populares” da sociedade: a educação popular (PAIVA, 1973). Nesse sentido, podemos concluir que nem toda Educação que se diz popular atende de fato aos anseios, necessidades e projetos dos desfavorecidos, excluídos e marginalizados. Na tentativa de diferenciar a educação popular em relação à educação de adultos, Paiva (1973) afirma:

[...] De início, a educação dos adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, ela passa a ser tratada como alfabetização e educação de base (ou educação continuada, como querem hoje alguns) (p.47).

Até meados da década de 1980, utilizava-se a designação Educação de Adultos no Brasil, “[...] quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude [...]” (FÁVERO, 2009, p.56). Nesse contexto, passou-se a usar a denominação Educação de Jovens e Adultos. Há de se ressaltar também que os adolescentes e jovens sempre estiveram presentes, mas a intensificação do acesso desses sujeitos a esse campo educacional é muito recente, tanto no contexto brasileiro, quanto em outros países da América Latina.

Na Europa, adota-se o termo Educação de Adultos. Inclusive, o maior evento desse campo em nível mundial, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) reforça essa marca. Entretanto, o Brasil continua sendo um país que apresenta uma parcela significativa de jovens nesse campo da educação. Segundo o Documento Nacional Preparatório a VI CONFINTEA, no qual tive envolvimento na construção, por meio da participação nos Encontros Preparatórios do Estado do Espírito Santo, da Região Sudeste e Nacional:

Os jovens são vítimas de altos índices de homicídio, de situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais,

imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas (BRASIL, 2008, p.14).

Do ponto de vista histórico e conceitual, a educação de adultos tem início no Brasil Colônia, juntamente com a educação elementar comum, pois através do ensino das crianças os jesuítas buscavam atingir os seus pais. Além disso, era tentada a catequese direta dos indígenas, provavelmente no ensino agrícola e manejo de instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e escrita, na perspectiva de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã, durante o período da colonização. Além dos jesuítas, os franciscanos também se voltaram para a conversão dos indígenas, dedicando-se, sobretudo ao ensino dos trabalhos manuais (PAIVA, 1973).

Nesse contexto histórico, ocorrem as primeiras experiências de educação de adultos no contexto rural, porém em uma perspectiva de aculturação sistemática dos nativos, constituindo-se como atividade prioritária para o êxito da colonização portuguesa. Para Paiva (1973),

[...] Esta incipiente “educação dos adultos” foi, no entanto, ao lado e através da educação das crianças, decisiva “no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos e obedientes”, facilitando o êxito da colonização, bem como a sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião cristã no Brasil (p.57).

Após o período inicial de colonização, a educação dos indígenas adultos passou a não ter tanta importância e as atividades econômicas não demandavam escolas voltadas para adultos portugueses e seus descendentes, tampouco para os escravos, uma vez que as tarefas exigidas na sociedade colonial não estavam condicionadas ao domínio das técnicas de leitura e escrita (PAIVA, 1973).

Essas experiências dos jesuítas na educação de adultos no Brasil Colônia caracterizaram-se como um processo de aculturação que desencadeou experiências violentas e dramáticas para os indígenas, com a perda da cultura nativa, a transmissão da língua portuguesa e dos costumes europeus.

Na transição do Brasil Colônia para Império do Brasil, com a independência e a promulgação da Constituição de 1824, que definiu o governo como monárquico,

hereditário e constitucional (FAUSTO, 1995), começaram a surgir as primeiras preocupações e algumas iniciativas dirigidas à educação dos adultos desfavorecidos. Cabe destacar que era praxe admitir o voto de grande número de analfabetos até 1882, uma vez que a Constituição de 1824 não tratava sobre esse assunto (FAUSTO, 1995).

Entretanto, a educação popular se desenvolveu de maneira precária durante todo o período do Império no Brasil, bem como em grande parte do período republicano. Em 1851, a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, aprovada pela Assembleia Geral Legislativa estabelecia que as escolas de ensino primário, com acesso negado aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes, primeiro e segundo grau, e que toda a educação ficaria na responsabilidade dos cofres públicos. Além disso, determinava também a abertura de classes para adultos. No entanto, prevalecia a precariedade, sendo que em 1870, quase todas as províncias criaram escolas noturnas, multiplicando-se a partir da década de 1880 (PAIVA, 1973).

Portanto, nas experiências iniciais, a educação de adultos no Brasil ainda não apresentava as características que viriam a se ter mais tarde, na década de 1940. Segundo Beisiegel (1974):

[...] no Império, na República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo, o ensino de adultos ainda se aproximava mais daquele primeiro padrão já apontado de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional, aparecia basicamente como uma reação da oferta às características da procura [...] (p.66).

É importante destacar que a Constituição de 1824 determinava eleições indiretas e a renda era tomada como base eleitoral, o que excluía a maioria da população do processo político. No entanto, “[...] nenhuma restrição existia em relação à instrução. O saber ler e escrever não era condição requerida para votar ou ser eleito; a seleção se baseava nos rendimentos anuais líquidos dos cidadãos [...]” (PAIVA, 1973, p.82).

Com a criação da Lei Saraiva no período final do Império, a seleção pela renda permaneceu, mas a eleição se tornou direta e o analfabeto não pode mais participar do processo eleitoral, uma vez que para o alistamento eleitoral era necessário dominar as técnicas de leitura e escrita (PAIVA, 1973).

A reforma Leôncio de Carvalho, apresentada em 1878 e transformada em lei por decreto em abril de 1879 reforçava a necessidade da obrigatoriedade do ensino entre 07 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos; enfatizava a necessidade de cursos elementares noturnos. Essa ênfase sobre a educação dos adultos estava relacionada à reforma eleitoral, devido à introdução da eleição direta e restrição ao voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

A primeira Constituição da República de 1891, que instaurou o início do período republicano, retirou a seleção pela renda e manteve a seleção pela instrução, ampliando a consulta eleitoral. Contudo, essa restrição ao analfabeto, bem como a crescente valorização da instrução como instrumento de ascensão social deu origem ao preconceito contra o analfabeto, considerado indivíduo incapaz. Nesse sentido, “[...] a restrição ao voto do analfabeto, incorporada pela Constituição de 1891, tornava necessária a difusão da instrução popular para que a composição do bloco do poder pudesse ser alterada [...]” (PAIVA, 1973, p.95).

Desse modo, surgem movimentos de caráter privado para a expansão do ensino, bem como as primeiras iniciativas em favor do ensino rural na tentativa de levar ao campo novos valores industriais e urbanos para atingir o poder agrário (PAIVA, 1973).

A reforma do Distrito Federal em 1928 preconizava a reorganização dos cursos elementares noturnos e a moralização do seu funcionamento, com a oferta do ensino primário em 2 (dois) anos para adultos analfabetos, ensino técnico elementar e cultura geral, por meio de projeções, demonstrações práticas e palestras populares. Apesar de não ter sido efetivamente concretizada, devido à Revolução de 30, essa reforma provocou crescimento significativo das matrículas nos cursos elementares noturnos (PAIVA, 1973).

Em 1932, Anísio Teixeira, por intermédio do decreto nº 3.763, modificou algumas disposições da reforma do Distrito Federal e criou cursos de continuação e aperfeiçoamento, a serem ofertados nos estabelecimentos de ensino profissional. No ano seguinte, o decreto nº 4.299 estabelecia a reforma do ensino elementar de adultos e a organização desses cursos. Os primeiros 5 (cinco) cursos foram realizados em 1934, ampliando-se no ano seguinte, por meio da abertura de mais 4

(quatro) centros de ensino e novos cursos que ficaram divididos em “básicos”, de “informação” e “especializados”, sendo interrompidos neste mesmo ano. Segundo Paiva (1973),

Esta experiência de educação de adultos é muito importante na história da educação brasileira não somente pelas características de sua organização – configurando-se como o primeiro movimento de caráter extensivo fora dos moldes tradicionais das escolas noturnas – mas principalmente pelo seu aspecto político [...] (p.170-171).

Esse movimento em favor da educação rural, sobretudo, a partir do final dos anos de 1910, passou a ser tema de interesse daqueles preocupados com o problema educacional e a ordem social, como os agraristas e os industrialistas. Era necessário conter a migração e uma das ferramentas para fixar o homem ao campo era a educação. Entretanto, a educação rural passou a ter maior evidência na década de 1930:

[...] embora a causa da educação rural fosse defendida com ardor desde os anos 10 e se mantivesse durante os anos 20 (a ponto da II Conferência Nacional de Educação em 1929 tratar especificamente do assunto), **é com a Revolução de 30 que ela ganha impulso definitivo**, apoiada pelo governo [...] (PAIVA, 1973, p.127, grifo nosso).

Na Segunda República (1930 a 1945), conhecida também como “Era Vargas”, prevalece o interesse pela educação rural e pelo ensino técnico-profissional, integrantes da estratégia governamental para a solução da “questão social”, caracterizada como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade. Buscava-se solucionar os problemas sanitários e conter os fluxos migratórios do campo para a cidade, ou seja, a educação é vista como solução para um problema não educativo. Dessa forma, o crescimento quantitativo de escolas ocorreu, principalmente, no campo, com a orientação ruralista levada de maneira efetiva na prática (PAIVA, 1973).

Vale ressaltar que no âmbito trabalhista, o governo Getúlio Vargas, por meio do Ministério do Trabalho, criou leis de enquadramento dos sindicatos pelo Estado Ditatorial, de proteção ao trabalhador, como as férias, entre outras ações, apesar da resistência de industriais e comerciantes (FAUSTO, 1995). Essa política de valorização do trabalho estava conectada a uma tendência de valorização do esforço humano no sentido, concebido como fundamento da riqueza social, garantido, assim, o direito ao trabalho. Segundo Gomes (1999):

A materialização de tais princípios em políticas públicas poderia ser sinteticamente resumida numa orientação de nacionalização do trabalho e da propriedade, isto é, na execução de políticas que fornecessem e resguardassem, para o trabalhador nacional, um número significativo de empregos e que lhe possibilitassem o acesso à propriedade de bens materiais. Alcançar tais objetivos implicava enfrentar uma série de problemas complexos, entre os quais o do abastecimento de mão-de-obra do país, o que envolvia questões como a imigração estrangeira e o êxodo rural. Implicava igualmente retomar o processo de ocupação do próprio território nacional, o que incluía políticas cujo alvo eram o povoamento e a propriedade da terra (p.67).

As medidas postas em prática pelo governo da União, entre 1930 e 1945, configuram uma atuação centralizadora que objetivava a diversificação da economia, com ênfase na industrialização autônoma como expressão ideológica do nacional desenvolvimentismo. Nesse contexto histórico, o Governo se apresenta como promotor nacional responsável pela criação de condições favoráveis à expansão da produção capitalista interna. De acordo com Beisiegel (1974):

[...] A Revolução de 30 marca o início de uma etapa decisiva na reformulação da atuação do poder público no Brasil – e uma das características básicas desse processo aparece na tendência à centralização da vida política e administrativa do país [...] (p.68).

Diferentemente da Primeira República, marcada pelo domínio político das “oligarquias” regionais, predominando os setores agroexportadores do centro-sul, após a Revolução de 1930 a Nação se afirma diante de suas divisões internas. Dessa forma, problemas relacionados às esferas estaduais, como os da educação de adultos, são tratados como problemas nacionais (BEISIEGEL, 1974).

É a partir dessa ideologia do desenvolvimento da nação brasileira que se justificaram as principais medidas governamentais adotadas nas diversas áreas de atividades, sendo gradualmente estendida às atividades públicas educacionais. As políticas dessa nova conjuntura refletiram na educação de adultos:

[...] Agora, as anteriores reivindicações de melhoria e expansão do ensino seriam retomadas sob uma nova linguagem: a educação reivindicada para todos os brasileiros se apresentaria como “condição”, como “requisito” ou mesmo como fator do desenvolvimento nacional. Esta adequação dos velhos temas educacionais às novas formulações em que se exprimem as orientações do Estado seria particularmente nítida nas justificativas dos programas de educação de adultos [...] (BEISIEGEL, 1974, p.78).

Nesse período, são fundadas associações voltadas ao desenvolvimento da educação rural; organizam-se cursos de capacitação do magistério rural; e surge a

Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, com a participação do movimento renovador, que divulga os ideais da educação rural, além de organizar clubes agrícolas escolares (PAIVA, 1973).

Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação, com o objetivo de lutar contra a “ignorância popular”, atuando através de intensa propaganda em favor da expansão do ensino e criação de escolas para adultos e crianças, numa concepção de educação como causa de todos os problemas sociais (PAIVA, 1973).

No final da década de 1930, mais precisamente em 1938, Paschoal Lemme (2004) realiza o primeiro trabalho sobre educação de adultos no Brasil, apresentado como tese para técnico de educação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e que tomou como referência as experiências realizadas após o fim da 1ª Guerra Mundial por países considerados desenvolvidos, como Estados Unidos, Inglaterra e França. Segundo Fávero e Freitas (2011):

Nesse estudo de Paschoal Lemme fica explícito que o termo educação popular refere-se à extensão do ensino elementar, na época escola primária (de 4 anos, considerada obrigatória somente até os 10 anos de idade), às crianças e aos adolescentes e adultos das camadas populares. Para os adultos, essa extensão reduzia-se, em geral, à alfabetização oferecida em cursos noturnos, de curta duração, que constituíam a forma mais elementar de solução da questão. Funcionavam incipientemente à míngua de recursos financeiros e, sobretudo, de atenção esclarecida dos seus responsáveis, o que ainda acontece no nosso país (p.366).

Além da qualidade desse trabalho, Paschoal Lemme apresentou reflexões que ainda continuam atuais, como a formação dos professores para trabalhar na educação de adultos e o compromisso político com o atendimento prioritário às classes populares (FÁVERO; FREITAS, 2011).

No início da década de 1940, durante o período do Estado Novo, discutia-se sobre a problemática do baixo nível educacional que deveria ser resolvido em longo prazo, priorizando a difusão do ensino elementar comum, ou se seria necessário dar ênfase especial à programação voltada para os adultos (PAIVA, 1973). Neste período do Estado Novo, a política educacional do governo buscava “[...] eliminar o analfabetismo, proporcionar instrução agrícola e rural à população do campo e do interior dos Estados, ministrar ensino técnico-profissional aos habitantes das cidades e educação universitária às elites [...]” (PAIVA, 1973, p.136).

A regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1945 levou a educação de adultos a ganhar autonomia em relação à educação popular, enquanto política pública, uma vez que passou a ter recursos próprios para o seu desenvolvimento, conforme narrativa de Paiva (1973):

Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação dos adultos não se distinguia especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais) [...] (p.159).

A Constituição de 1934 atendeu reivindicações de representantes do movimento renovador dos Pioneiros da Educação, reconhecendo a educação como direito de todos, bem como estabeleceu o ensino primário de caráter integral e gratuito e de frequência obrigatória, sendo extensivo aos adultos (PAIVA, 1973).

Nesse sentido, a Educação de Adultos emerge como tema de política educacional a partir da década de 1940 no Brasil, por meio de iniciativas concretas, como a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA (1947), da Campanha de Educação Rural (1952) e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA (1958), voltadas para a oferta de escolarização a amplas camadas da população excluídas da escola (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

É importante destacar que em 1940, as poucas escolas existentes no Brasil concentravam-se nas áreas urbanas, uma vez que a oferta estava condicionada à procura. Essa realidade excludente ainda continua presente no campo brasileiro no contexto atual.

Diante do exposto, podemos distinguir dois grandes períodos da Educação de Adultos no Brasil: antes e pós-década de 1940. Explorando esse momento de ruptura e transição das políticas voltadas para esse campo da educação no Brasil, Beisiegel (1974) destaca:

[...] Uma legislação fragmentária, que não se caracterizava um compromisso das administrações regionais para com a extensão dos serviços às populações adultas, e um pequeno número de escolas mantidas pelas iniciativas estaduais, municipais e particulares, e abertas aos reduzidos contingentes de adultos que as procuravam notadamente nas

grandes cidades, cedem lugar, nesta nova fase, a um empreendimento global do Governo da União. Postula-se agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola [...] (p.67).

A partir desse período histórico, a educação de adultos passa a ser encarada como tarefa do Estado, ficando a administração pública a cargo de providenciar a criação de vagas indispensáveis ao atendimento de toda a população. Nesse segundo grande período pós-década de 1940, retomo uma periodização dialética em três fases da Educação de Adultos, apresentadas expositivamente em um processo seletivo para a inserção, como professor substituto, no Departamento de Educação Política e Sociedade (DEPS) da Universidade Federal do Espírito Santo:

- a) **A Qualificação** da Educação de Jovens e Adultos: da década de 1940 até o golpe de Estado em 1964;
- b) **A Desqualificação** da Educação de (Jovens e) Adultos (Do início da Ditadura Militar até a promulgação da Constituição de 1988);
- c) **A Requalificação** da Educação de Jovens e Adultos (pós Constituição Federal de 1988 até os dias atuais).

Ressalto que apesar dessa classificação, as fases apresentam contradições, como reflexos das experiências e das práxis históricas e geográficas dos movimentos sociais em tensionamento com o Estado Brasileiro. Desse modo, no contexto atual de requalificação ainda encontraremos resquícios das narrativas da segunda fase do Regime Militar Ditatorial. Neste item, abordarei as fases da Qualificação e da Desqualificação, deixando a Fase da Requalificação para o momento posterior.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) se preocupou com o problema do analfabetismo, desde a sua fundação. Mesmo ao formular a doutrina da Educação Fundamental, a Educação de Adultos era evidenciada. Segundo Beisiegel (1974):

[...] Da insistência inicial em torno da necessidade de implantação da “educação fundamental” para todos, crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, os interesses da organização se deslocam, rapidamente, para a educação de adultos analfabetos – aliás, a temática que mais

sensibilizava os governos dos países-membros com elevadas taxas de analfabetismo [...] (p.82).

De acordo com Paiva (1973), nesse período pós-guerra:

[...] já não se enfocava mais tal expansão em seus possíveis efeitos políticos, nem como mecanismo de formação de novos contingentes eleitorais como nos anos 10 (pelo tempo que demandaria a formação de eleitores então em idade escolar) e nem mesmo como veículo muito marcado de difusão ideológica (em face da redemocratização). Ao contrário, firmara-se a universalização do ensino elementar como um ideal educativo com valor intrínseco. É a educação dos adultos, entretanto, que passa a ser fortemente percebida como instrumento para a construção de objetivos político-ideológicos [...] (p.143).

Neste período, sociedades privadas, com variadas tendências, são fundadas para responder aos problemas da educação, reflexo da existência de diferentes grupos que defendiam desde a difusão da instrução popular na perspectiva da redução do analfabetismo até o êxito da educação na contenção da migração campo-cidade.

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que nasceu em 1947 da regulamentação do FNEP, configurou-se como a primeira grande campanha de educação dirigida de forma predominante ao meio rural. O material didático e a orientação metodológica da Campanha se caracterizavam de maneira uniforme para todo o país, sendo utilizados igualmente em meio urbano e rural, ou seja, não era enfatizada a necessidade de adequação do ensino às condições da vida no campo. O interesse ruralista estava mais ligado à modificação do equilíbrio eleitoral do interior do que à contenção da migração. Diante disso, “[...] o programa de educação de adultos nem sempre era bem recebido exatamente porque, formando novos eleitores, poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos locais [...]” (PAIVA, 1973, p.182). Essa Campanha, que assumiu a função supletiva, apresentava a seguinte organização da oferta:

Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização Ler, livro de leitura Saber, elaborados segundo o método Laubach,⁸ e Manual de Aritmética, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.368).

No aspecto teórico, essa campanha ao conceber o analfabeto como um ser marginal, incapaz ou menos capaz que o indivíduo alfabetizado, objetivava a integração desse homem nos problemas da vida cívica e a unificação da cultura brasileira. Entretanto, essa concepção de analfabeto defendida no início da campanha não permaneceu durante toda a sua existência, pois em alguns trabalhos de teóricos da campanha, o analfabeto passou a ser visto como:

[...] elemento que participa da produção e que embora “saiba-se inculto” tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso [...] (PAIVA, 1973, p.186).

A CEAA demarcou a experiência da institucionalização de educação de adultos no Brasil, a partir da implementação da União, valendo-se de recursos financeiros do FNEP. Essa Campanha coincidiu com a expansão da escola primária para crianças, introduzindo o apoio do Ministério da Educação e Saúde aos estados e destes aos municípios no atendimento escolar obrigatório (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Outra ação governamental importante foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), implementada em 1958 como uma forma de abordagem experimental e integrada (educação de adultos e educação elementar comum) dos problemas da educação, tendo como referência uma análise técnica. A CNEA voltava-se para a educação popular de crianças e adultos, visando o combate ao analfabetismo em todas as faixas etárias, concebendo-o como fenômeno social que possui causas socioeconômicas que precisam ser conhecidas. Essa campanha foi extinta em 1963, devido às dificuldades financeiras (PAIVA, 1973).

Entre essas iniciativas, a Campanha de Educação Rural (CNER), criada em 1952 e extinta em 1963, durante o segundo período do governo Getúlio Vargas, tornou-se a primeira política com ações sistematizadas para o campo, que abrangiam todo o território nacional, estruturadas, por meio de Missões Rurais, Centros Regionais de Treinamento de Educação de Base, Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais, Centros Sociais de Comunidade, Orientação de Líderes Locais e Centros de Treinamento de Cooperativismo (BARREIRO, 2010). Na abordagem do contexto da CNER, Paiva (1973) afirma que essa campanha apresentava o seguinte foco:

[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural nele despertando o espírito comunitário, a ideia do valor humano e o sentido de insuficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo em detrimento do meio rural onde tenderiam a enraizar-se a estagnação das técnicas de trabalho, a disseminação das endemias, a consolidação do analfabetismo, a subalimentação e o incentivo às superstições e crendices [...] (p.197).

Para Paiva (1973), o ano de 1958 aparentou marcar uma nova fase na educação dos adultos no Brasil. Neste ano, a partir da desmoralização e do declínio da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, que estimulou o desenvolvimento das experiências locais e a busca de soluções, por meio de estudos sobre o problema da educação dos adultos em seus múltiplos aspectos. Segundo Fávero (2009):

Em Junho, durante o governo Juscelino Kubitschek, as críticas à ineficácia das campanhas e o novo impulso dado à industrialização, como base do desenvolvimento nacional provocaram a convocação do 2º Congresso Nacional da Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) [...] (P.61).

Dessa forma, Paulo Freire apresenta as bases teóricas de seu sistema de alfabetização de adultos no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro-RJ, onde apresentou o relatório *“A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”* em um grupo de trabalho. Segundo Oliveira e Leite (2012):

Foi em 1958, no *II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos*, que Paulo Freire apresentou uma proposta que revolucionou o olhar sobre o adulto analfabeto. Até aquele momento, todas as ações desenvolvidas no campo da Alfabetização de Adultos, principalmente por meio de Campanhas, tinham um olhar muito negativo sobre esses adultos. Eram vistos como fracassados, incapazes, como aqueles que impediam o progresso do Brasil. Paulo Freire chegou a esse congresso com um relatório intitulado *“A Educação de Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”*, desconstruindo essa visão negativa dos adultos analfabetos. Revela que tais adultos, apesar de não saberem ler e escrever, são detentores de conhecimento, são sujeitos de uma rica cultura e que a questão do fracasso no seu processo de escolarização está na inadequação das propostas pedagógicas dirigidas a eles. Defende a ideia de que a educação tem de partir daquilo que o educando sabe, considerando-o como sujeito sociocultural. Somente nessa perspectiva, defende Paulo Freire, haveria êxito nos trabalhos de alfabetização desenvolvidos (p.44).

Portanto, a prioridade dada à educação, principalmente à alfabetização, como motora do desenvolvimento econômico e social é pela primeira vez questionada nesse congresso. Segundo Fávero e Freitas (2011):

No relatório de uma das comissões do seminário preparatório realizado em Pernambuco, cujo relator foi Paulo Freire, afirma-se que o problema fundamental é a miséria do povo e propõe-se outra forma de trabalho educativo: não sobre ou para o homem, mas com ele [...] (p.370).

Ao abordar as conclusões e resultados das discussões desse Congresso, Paiva (1973) relata:

[...] os participantes propunham ao governo, como orientação política para a educação dos adultos, que fossem criadas oportunidades para que cada brasileiro pudesse exercer o direito de voto, transformando-o realmente num cidadão, e que se buscasse elevar o nível cultural do povo para valorizar a expressão de sua vontade, simbolizada no voto (p.211).

Apesar da ampliação do debate e reflexão em torno da problemática do analfabetismo, essas ações governamentais não produziram uma metodologia específica para a educação de adultos no campo e na cidade, além de apresentarem a concepção reducionista de EJA como alfabetização. Somente a partir da década de 1960, começaram a emergir experiências de educação de adultos, promovidas por movimentos sociais, ligados à promoção da cultura popular, como o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP), que, sob a inspiração do pensador Paulo Freire, defendiam a necessidade da realização de uma educação de adultos, crítica, política, transformadora e não apenas direcionada à adaptação da população a processos de modernização capitalista (FÁVERO, 2009).

Para Fávero e Freitas (2011), as condições para o surgimento dos movimentos de cultura e educação popular foram criadas pelas seguintes experiências: inovações na área da cultura e os debates sobre educação, na segunda metade da década de 1950; o amadurecimento do processo democrático, observado nas eleições majoritárias de 1958; a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961; a aprovação do Plano Nacional de Educação, no ano de 1962; e o enfraquecimento das campanhas nacionais.

De acordo com Scocuglia (1999), Paulo Freire foi Protagonista dos Movimentos de Cultura e Educação Popular de Pernambuco, que integrava um movimento de amplitude maior liderado por Miguel Arraes, inicialmente na Prefeitura de Recife e, posteriormente, no governo Estadual. Dois dos grandes pensadores da Educação Popular, Osmar Fávero e Marinaide Freitas (2011), destacam as seguintes

dimensões no conjunto desses movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960:

- a) o conceito de cultura popular, assumido como fundamental, do qual passou a derivar o conceito de educação popular – não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas a consideração da cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática;
- b) uma nova forma, consequentemente, de entender a alfabetização, proposta por Paulo Freire, com expressa dimensão política;
- e c) a definição e vinculação assumida dos movimentos de cultura e educação popular com o movimento social mais amplo, no qual teve origem e ao qual se alia na luta por um novo projeto histórico. (p.371).

Na abordagem dessa perspectiva educativa dos grupos ligados à promoção da cultura popular, Paiva (1973) salienta:

[...] eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país [...] (p.231).

A partir do decreto 50.370 de 1961, foi criado o Movimento de Educação de Base (MEB), por intermédio das emissoras católicas, através de convênios com o MEC e outros órgãos da administração federal. As atividades do MEB tinham a seguinte unidade básica de organização: professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregavam da preparação dos programas e de sua execução através das emissoras da diocese local e do contato com as classes. Em seu segundo ano de atuação, o MEB passou a se caracterizar como um movimento de cultura popular, por meio do desenvolvimento de uma metodologia própria. Em seus objetivos, esse movimento buscava:

[...] oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos; um estilo de vida, que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social; e uma mística de vida que atuasse como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício de seus direitos [...] (PAIVA, 1973, p.240-241).

O MEB, único movimento voltado exclusivamente para a zona rural neste período, iniciou seus trabalhos de alfabetização por meio de escolas radiofônicas, assumindo o conceito de educação de base da UNESCO. Entretanto, o conceito assumido pelo

Movimento foi redefinido de forma radical no final do ano de 1962 (FÁVERO; FREITAS, 2011). Portanto:

Num segundo momento houve redefinições, com o amadurecimento do trabalho junto às comunidades rurais e alternativas à censura aos programas radiofônicos; o MEB passou a privilegiar o contato direto com a população atingida. Nesse movimento, redefiniu o desgastado conceito de desenvolvimento de comunidades, criando o de animação popular, entendida como um processo essencialmente político [...] (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.372).

No período 1958-64, a mobilização em favor da educação de adultos passa se opor à concepção preconceituosa contra o analfabeto, tendo como base a luta pelo seu direito ao voto. Nesse contexto, com a “*Experiência de Angicos*”, no Estado do Rio Grande do Norte, que teve início em 1963, com recursos advindos do acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos da América sobre a Região Nordeste e, sob a coordenação de Paulo Freire, foram alfabetizados 300 (trezentos) trabalhadores rurais, durante um processo de cerca de 40 (quarenta) horas (FEITOSA, 2011).

Essa experiência baseada no “Método” de alfabetização de Paulo Freire se caracterizou como um experimento inovador voltado inicialmente para jovens e adultos do campo. De acordo com Feitosa (2011):

Hoje, ao se avaliar as 40 horas de Angicos, percebe-se que foi mais do que uma experiência pedagogicamente bem sucedida. Em um ambiente em que imperavam as mais duras condições climáticas, além da arrogância das elites, essa experiência demonstrou que seria possível transformar essa realidade, pois aqueles homens e aquelas mulheres estavam agora férteis de ideias, de pensamentos e de palavras [...] (p.36).

Na experiência, foram seguidos os passos do Método de Paulo Freire, com a realização de uma pesquisa do universo vocabular em Angicos, a preparação das fichas de alfabetização, o treinamento de monitores recrutados nos meios universitários, o recrutamento de alunos e a implantação das classes, com recursos do Estado (PAIVA, 1973).

Para Feitosa (2011), “*Angicos*” não se caracterizou como a primeira experiência de utilização do “Método Paulo Freire”. Entretanto, foi a que mais o notabilizou. Segundo Paiva (1973),

[...] com os movimentos voltados para a promoção da cultura popular, valorizando as expressões artísticas e culturais do povo, o combate ao preconceito torna-se mais compacto e o sistema Paulo Freire – desenvolvido a partir do conceito antropológico de cultura – e sua difusão serão de fundamental importância para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação [...] (p.205).

A partir do surgimento do Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1961, floresceram em todo o país os Centros Populares de Cultura entre 1962 e 1964. A realização do I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, em 1963, levou o CPC a se voltar para um trabalho permanente e sistemático com as massas. Desse modo, a alfabetização se tornou o núcleo central do trabalho educativo a ser realizado por esse movimento (PAIVA, 1973).

No I Encontro Nacional de Alfabetização de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em 1963 na cidade de Recife-PE, participaram basicamente 3 (três) grandes grupos: movimentos voltados principalmente para a alfabetização (como o MEB); movimentos dedicados preferencialmente à pesquisa e elaboração de manifestações artísticas populares (CPC's) e movimentos voltados para as atividades diversificadas (MCP's). Os encaminhamentos desse Encontro se voltaram para a definição de linhas gerais de orientação para a ação dos movimentos, priorizando-se a alfabetização de adolescentes e adultos, não desprezando a alfabetização das crianças que objetivava a organização da comunidade adulta (PAIVA, 1973).

Paralelamente e em menor escala no que tange ao CPC, os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originados no MCP de Recife, criado em 1960, também se multiplicaram pelo país, pretendendo:

[...] encontrar uma fórmula brasileira para a prática educativa ligada às artes e à cultura do povo e suas atividades estavam voltadas, fundamentalmente, para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base (PAIVA, 1973, p.236).

Apesar dos movimentos mais amplos dos MCP's terem se restringido ao MCP de Pernambuco e à Campanha "De Pé no Chão também se aprende a ler" no Rio Grande do Norte, uma vez que demandavam recursos significativos para a sua multiplicação, essas manifestações exerceram grande influência sobre o movimento

educativo do período, inclusive sobre as formulações teóricas dos CPC's (PAIVA, 1973).

Ao trabalhar no MCP de Pernambuco, Paulo Freire começou a utilizar os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura, desenvolvendo um método dialógico para organizar o pensamento do analfabeto e levá-lo a reformar suas atitudes básicas diante da realidade, captando-a por uma via crítica. Nessa perspectiva dialógica,

[...] o conceito antropológico de cultura, a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura e o realce do papel ativo do homem sobre a realidade criando a cultura, seria o conteúdo mais adequado para ajudar o analfabeto a superar a sua compreensão mágica do mundo e desenvolver uma postura crítica diante da realidade. Ele ajudaria o homem a perceber o seu papel como sujeito e não como mero objeto e serviria de base para a mudança de suas atitudes [...] (PAIVA, 1973, p.252-253).

Esse “Método” de Paulo Freire para a Educação de Adultos resultou-se de uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea, da psicologia moderna, bem como de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas (PAIVA, 1973).

Em uma perspectiva influenciada pelas experiências de educação popular, o Ministério da Educação, por meio do Decreto nº 53.465⁵⁵, instituiu o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos em 1964 sob a Coordenação de Paulo Freire. Essa ação foi desestruturada e extinta, através do Decreto nº 53.886⁵⁶, com a instauração do regime ditatorial militar neste mesmo ano, porém ações populares inspiradas no paradigma freiriano continuaram sendo desenvolvidas em espaços, como igrejas, associações de moradores e outros espaços comunitários. Atualmente, as matrizes filosóficas da Educação Popular inspiram as experiências da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo.

Com a instauração do Regime Militar é instaurada uma nova fase na Educação de Adultos, na qual denomino como “**Desqualificação da Educação de Jovens e Adultos**”. Ao abordar o período pós-64, Paiva (1973, p.164) afirma que a “[...] mobilização do período 61-64 contrasta com a quietude do período seguinte, no qual o único grande movimento a sobreviver parece ter sido o MEB [...]”. De acordo com Paiva (1973):

⁵⁵ De 21 de Janeiro de 1964.

⁵⁶ De 01 de Abril de 1964.

[...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir do início dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras (p.259).

Devido ao golpe de Estado e o início do regime militar no Brasil, Paulo Freire precisou se exilar. Com isso, ele não conseguiu dar continuidade ao seu trabalho. Essa experiência do golpe militar é narrada por Paulo Freire (1980):

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de 70 dias (como muitos outros comprometidos no mesmo esforço) [...]

O golpe de Estado não representou somente uma mudança drástica na Educação de Adultos, mas significou de forma mais ampla uma ruptura nas perspectivas e ideais de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Feitosa (2011):

De acordo com alguns analistas desse contexto, não fosse o golpe militar de 1964, que abortou o movimento no país, talvez estivéssemos hoje vivendo uma outra situação, com certeza menos injusta e menos excludente [...] (p.35).

Percebemos que Paulo Freire viveu a experiência coletiva da negação no sentido da ausência e da descontinuidade, juntamente com outros camaradas, tendo em vista que não pode dar continuidade aos programas de educação na perspectiva igualitária e emancipatória no Brasil. Além disso, no período em que viveu exilado fora do Brasil, Freire viveu a experiência histórica da separação de seu país e de sua gente que ele tanto amava. Conforme palavras do próprio Freire (1992):

É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo. É muito difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. É por isso que uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (p.35).

Lançando mão da ideia que a experiência é o modelo unificador das ações dos trabalhadores, conforme Thompson (1987), compreendo que as experiências geográficas da perda, da ausência, da descontinuidade, da resistência e da utopia, como as vividas coletivas por Paulo Freire, Milton Santos e tanto outros “brasileiros”, caracterizam-se como os componentes unificadores de sujeitos que construíram uma práxis “estética”, voltada para a transformação da sociedade capitalista atual em uma sociedade igualitária.

Em **A Formação da Classe Operária Inglesa**, Thompson (1987), passa das influências subjetivas para as objetivas ao abordar as experiências de grupos de trabalhadores, durante a Revolução Industrial. Desse modo, “[...] a questão é como o indivíduo veio a ocupar esse “papel social” e como a organização específica (com seus direitos de propriedade e estrutura de autoridade) aí chegou” [...] (p.11).

Segundo Maria da Glória Gohn (2008), Thompson resgata a ideia marxista de classe, como sujeito e categoria histórica, ampliando o seu significado na perspectiva da relação. Portanto, a consciência vai sendo gerada no processo da luta, isto é, não há um projeto política demarcado *a priori*, constituindo-se na práxis. De acordo com Thompson (1987):

[...] estou convencido de que não podemos entender a classe a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que podem ser estudados quando eles mesmos operam durante um considerável período histórico (p.12).

Nesse novo contexto histórico, pós-golpe de Estado no Brasil, uma parcela significativa de programas de educação das massas desaparece, sobrevivendo poucos, sobretudo, no interior, porém com programação restrita e linha de atuação revista, como o MEB que teve a reformulação da sua metodologia, material didático e orientação do programa, perdendo, dessa forma, a sua identificação com os movimentos de cultura popular do período anterior e voltando-se para a escola radiofônica (PAIVA, 1973). De acordo com Fávero e Freitas (2011):

Em nosso entender, perdeu-se, nesse período, a oportunidade significativa de absorver as práticas de educação popular como política pública. A alfabetização e educação das pessoas adultas, no início dos anos de 1960, apareciam como perigosas para a estabilidade do regime e para a preservação da ordem capitalista e por isto foram suprimidas pelo golpe militar de 1964 (p.374).

Nesse sentido, as experiências de Cultura e Educação Popular, “perdidas” com a experiência ditatorial militar brasileira, tornam-se atualmente uma das principais referências na construção da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo que atenda às especificidades dos sujeitos excluídos e desfavorecidos da cidade e do campo. Na reflexão sobre o caráter desses movimentos de cultura e educação popular do período 1960-64, Brandão (1986) afirma que:

Uma breve existência tiveram esses grupos que imaginaram ser, juntos, movimentos de cultura popular. Uma existência, no entanto, intensa e criadora como poucas. Uma semente entre outras de um trabalho que, metade imaginário, metade realidade, reacende a ideia de que é possível e necessário, participar de um processo que transforme a cultura do povo, através da prática da Cultura Popular, em uma cultura popular. Uma cultura de classe: “consciente”, crítica, politicamente mobilizadora, capaz de transformar tanto os símbolos com que se apresenta e ao seu mundo, quanto a sua própria dura realidade material (p.15).

Nesses movimentos, a cultura popular, entendida como folclore, passa a ser concebida como proposta de criação de uma cultura popular libertadora em contraposição a uma cultura popular imposta (BRANDÃO, 1986). Além da concepção usual de cultura, como produto do trabalho humano sobre a natureza, esses movimento conceberam uma noção de cultura, subordinando-a às seguinte concepções:

[...] trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; história como campo de realização e produto do trabalho do homem; dialética, como a qualidade constitutiva das relações entre o homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a história. (BRANDÃO, 1986, p.21).

Portanto, trata-se de uma cultura histórica, uma vez que a atividade humana que cria a história, também faz cultura, ou seja, a atividade do homem consiste na trajetória do processo por intermédio do qual o trabalho social do homem opera a dialética da transformação da natureza em cultura. Sendo assim, a posição do homem no mundo não é de inserção, nem de imersão, mas de oposição criadora (BRANDÃO, 1986).

Diante da repercussão internacional negativa da paralisação dos esforços brasileiros na redução do analfabetismo e de educação da população adulta, o tema da educação dos adultos é retomado pelo governo ditatorial no ano de 1966, com o apoio prestado à Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) e através de um Plano

Complementar ao Plano Nacional de Educação, que se dedicava de forma parcial ao problema (PAIVA, 1973).

A Cruzada ABC nasceu em Recife-PE e representou a contestação dos movimentos educativos promovidos no Nordeste no período anterior. Esse programa, que objetivava inicialmente a extinção do analfabetismo, concebia o homem como um “parasita econômico” que, por meio da educação, deveria produzir e participar da vida comunitária, ou seja, o analfabeto era visto como um potencial de trabalho marginalizado e como elemento prejudicial às estruturas básicas da sociedade. De acordo com Paiva (1973):

[...] a Cruzada trazia uma mensagem de paz social através da preservação das estruturas e da maior difusão do espírito religioso; por outro lado, buscava suavizar a interferência externa por ela representada, através da defesa da ideia de interdependência entre as nações (p.270).

A partir dos resultados alcançados, a Cruzada ABC expandiu-se para a Paraíba, Sergipe, em 1966; e aos estados do Ceará, Alagoas, Rio de Janeiro e Guanabara, em 1967, com recursos do MEC e de doações privadas de bancos, igrejas evangélicas e fundações. Entretanto, assim como o que acontece com a maior parte dos programas e campanhas, a Cruzada foi se extinguindo gradativamente nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971 (PAIVA, 1973). Concomitantemente, os programas de extensão universitária voltados para a educação dos adultos e o desenvolvimento comunitário passaram a se multiplicar no Brasil.

Em 1967, na cidade de Recife, profissionais da educação de todo o país participaram do Seminário sobre Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos, com patrocínio da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). As discussões do Seminário tiveram como elemento norteador um Documento Básico que trazia a perspectiva de que “[...] a educação deveria desenvolver o espírito crítico e favorecer a tomada de consciência do indivíduo como homem e como ser responsável, gerando tensões e preparando para a participação e a interferência [...]” (PAIVA, 1973, p.288).

No final da década de 60, mais precisamente em 1969, ocorre a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379 de 1967. Esse movimento apresentava diferenças em relação ao “Método Paulo Freire”, pois:

[...] deixaria de lado alguns fonemas importantes não encontrados nos vocábulos portadores de idéias-forças escolhidas, bem como a reutilização de todos os fonemas através de textos – e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização “dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil” [...] (PAIVA, 1973, p.295).

O MOBREAL estruturou-se como fundação, com coordenação nacional e comissões coordenadoras em quase todos os municípios brasileiros. Com apoio integral dos governos militares e recebendo volumosas transferências da Loteria Esportiva e doações de empresários, deduzidas do Imposto de Renda por eles devido, esse movimento foi a campanha de alfabetização mais ampla e que recebeu mais recursos financeiros, permitindo-lhe produzir farto material didático, centralizado em plano nacional, e importantes investimentos na formação de pessoal (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Na década de 70, o MOBREAL passou por uma diversificação de sua atuação, sendo extinto em 1985, com o avanço do processo de abertura política (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001). Além do meio urbano, o Mobral também atendia o território do campo, com a instalação de classes da alfabetização em escolas rurais (OLIVEIRA; SOUZA, 2009). Na análise das experiências de educação no cenário pós-golpe de Estado na década de 1960, Gohn (2009) afirma:

No final da década de 60 e início da década de 70 tivemos reformas utilizadas pelas cúpulas do regime militar, preocupadas em adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional. O crescimento desorganizado do setor da educação formal nos anos 70, sua burocratização e a queda geral de sua qualidade levaram, nos anos 80, ao ressurgimento de novas formas de educação informal através de trabalhos na área da educação popular, e de experiências na área da educação não-formal, geradas a partir da prática cotidiana de grupos sociais organizados em movimentos e associações populares (p.8).

No plano legal, a lei nº 5.692/71 apresentou, pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira, um capítulo específico sobre o ensino supletivo. O artigo 24 do Capítulo IV: Do Ensino Supletivo afirma que:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

No ano seguinte, o Parecer nº. 699/72 do Conselho Federal de Educação justificou e regulamentou a criação de um Sistema de Ensino Supletivo, paralelo ao Sistema de Ensino Regular, além de prever a criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES), que existiam em alguns estados, tentando coordenar e certificar, parcialmente, ações já realizadas pelo SENAI e SENAC (FÁVERO; FREITAS, 2011). Nesse período, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC assumia o conceito de educação de adultos como [...] suplência do ensino não obtido no sistema regular, e de suprimento, entendido como complementação da educação recebida nos bancos escolares, a ser obtida em outras agências de formação [...] (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.376).

Diferentemente de narrativas de alguns educadores de jovens e adultos na atualidade, a presença de adolescentes nas classes da EJA não é um fenômeno tão recente. Na década de 1970, a presença de adolescentes e jovens nos cursos de ensino supletivo já era marcante, sendo que uma significativa parcela significativa era constituída de sujeitos remanejados do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do antigo 1º Grau, hoje designado de Ensino Fundamental. Esse processo foi denominado de juvenilização do ensino supletivo (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Conforme vimos nas narrativas da experiência de transição demográfica brasileira, a população urbana ultrapassou a população rural na década de 1970. Diante disso, os adolescentes e jovens brasileiros não escaparam das experiências dramáticas do êxodo rural. Essas experiências das juventudes provocariam mudanças no olhar sobre esses sujeitos e, conseqüentemente, sobre a Educação de Adultos:

[...] muitos jovens migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras de infraestrutura: pontes, elevados, metrô etc. As próprias discussões sobre a educação permanente começam a incorporar a categoria juventude, recuperada como temática importante pela Sociologia (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.376).

A consideração da categoria da juventude nos estudos sociológicos e a intensificação da chegada de adolescentes e jovens nesse campo educacional, nas

décadas subsequentes à década de 1970 no Brasil, resultaram na transformação da Educação de Adultos em Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, somente a Constituição Federal de 1988 assegurou como dever do Estado a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, para os sujeitos da educação de jovens e adultos (BEISIEGEL, 1997). A meu ver, a Carta Magna marca legalmente o início de uma nova fase para essa “modalidade” da Educação:

A intensa participação das organizações e movimentos na Constituinte gerou uma postura muito ativa e a produção de vários documentos em defesa da educação básica de 12 anos – compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos – e propostas específicas para cada uma dessas modalidades. A conquista maior, expressa na Constituição de 1988, foi a declaração do ensino fundamental como direito público subjetivo. Seu não oferecimento, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente – inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria (FÁVERO; FREITAS, 2011, p.377).

Conforme narrei em outra fronteira do território desse estudo, considero a Constituição de 1998 como o marco legal de início da fase de Requalificação da Educação de Adultos que, apesar de apresentar alguns retrocessos, constitui a experiência de retomada de grandes conquistas e inovações dos movimentos sociais do campo e da cidade para essa modalidade, interrompidas com o golpe de Estado de 1964.

1.5 Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo no Brasil: Uma Interlocação Crítica com as Narrativas da Formação de Educadores na Atualidade



Figura 18: Cartaz de uma Classe da EJA da Escola Córrego do Cedro
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Na perspectiva de explorar a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo na contemporaneidade, precisei dialogar com as produções mais recentes de variados campos do conhecimento, voltadas para a formação de educadores de jovens e adultos do campo, tendo em vista que a investigação se voltou para as conexões entre as experiências geográficas de formação e as práxis de educadores do Assentamento Paulo César Vinha.

Confesso que na maior parte da pesquisa eu não conseguia olhar para o panorama geral das produções voltadas para a formação de educadores de jovens e adultos na perspectiva de um *flâneur*. Estava apenas me juntando à enorme multidão de pesquisadores, que observa essas produções de maneira homogênea, sem me diferenciar e me inspirar nela. Dei muitas voltas com essa multidão até que passei a olhar atentamente para os detalhes que dialogavam com a ideia de que os componentes da alienação, da negação, do inconformismo e da idealização caracterizam-se como elementos unificadores entre as experiências geográficas e as práxis de educadores de jovens e adultos.

Dessa forma, essa tarefa se tornou uma das mais desafiadoras na experiência desse estudo, uma vez que o “levantamento bibliográfico” realizado inicialmente apontava para um estado do conhecimento, porém não apresentava conexões frutíferas com a pesquisa. Precisei em diversos momentos retornar para tentar buscar essas relações e o que esses estudos poderiam contribuir para a presente pesquisa na perspectiva de articulação e não de justaposição.

Nesta tarefa desafiadora de buscar conexões para essa pesquisa, bem como de levantamento e aproximação com a produção acumulada no âmbito da formação de educadores de jovens e adultos do campo no Brasil, entre os anos de 1987 e 2011⁵⁷, com vistas a mostrar como essa pesquisa se insere nesse campo de estudos, explorei e dialoguei com produções acadêmicas voltadas para essa problemática, a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, com enfoques voltados para a formação inicial, formação continuada, políticas públicas de formação, trajetórias identitárias e formativas, concepções e saberes, discursos e práticas dos educadores de jovens e adultos⁵⁸. Fui instigado por interlocutores do meu círculo acadêmico a superar a visão da “[...] insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a ser compreendidos, e não mecanicamente memorizados [...]” (FREIRE, 1987, p.19), tecendo sentidos próprios e singulares na experiência da investigação para além da análise puramente descritiva.

Diante desses múltiplos enfoques das produções acadêmicas, optei por realizar esta empreitada em dois momentos: a) no primeiro momento, dialoguei com produções

⁵⁷ Fixei como recorte temporal o período 1987-2011 para o levantamento das dissertações, teses, artigos e outras produções das áreas de Educação, Linguística, Letras, Artes, Agronomia, Extensão Rural e Ciências da Informação.

⁵⁸ Os trabalhos foram escolhidos a partir das informações contidas no Banco de Teses do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na tentativa de contemplação da temática do estudo foram consolidados quatorze descritores (em anexo), distribuídos em duas sub-temáticas: formação de educadores de jovens e adultos (9 descritores) e formação de educadores do campo (5 descritores). Estes descritores serviram como filtro para se percorrer a base de dados do banco (1987-2011), a partir de três campos: títulos, palavras-chave e resumos. Somente a utilização da palavra-chave não foi suficiente, sendo necessária também a busca nos títulos e resumos, a fim de se realizar uma pesquisa mais criteriosa e detalhada. Tive também a necessidade de acessar os arquivos na íntegra das obras selecionadas para a realização de um levantamento mais aprofundado da produção voltada para a formação de educadores de jovens e adultos do campo. Nesse sentido, busquei recuperar exemplares, por meio das bibliotecas digitais de universidades e sites de busca. Todos os trabalhos levantados, tanto em nível nacional, quanto em nível local, foram arquivados em um banco de dados, contendo informações descritivas do texto, resumo e tema.

voltadas, de forma ampla, para a formação de educadores de jovens e adultos, abarcando tanto a formação do educador da cidade, quanto a formação voltada para o território do campo⁵⁹; b) na segunda parte⁶⁰, dialoguei com produções que abordam a formação de educadores do campo, abrangendo todas as modalidades, inclusive a Educação de Jovens e Adultos⁶¹.

Se por um lado, a problemática da formação do educador de jovens e adultos tem sido amplamente abordada e discutida em pesquisas, congressos, seminários, reuniões de professores, fóruns e eventos, promovidos principalmente por movimentos sociais em interlocução com o poder público, ganhando, dessa forma, destaque na construção de estratégias para avançar na qualidade dessa modalidade no cenário educacional brasileiro (SOARES, 2006); por outro, a problemática específica da formação do educador de jovens e adultos do campo ainda tem muito a avançar nos debates, nas pesquisas, em eventos e na formulação de políticas públicas.

A aproximação e diálogo com o estado do conhecimento sobre a formação de educadores de jovens e adultos foi realizada de forma entrelaçada aos artigos do Portal de Periódicos da CAPES, às produções locais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES⁶² e aos estudos referentes ao I, II e III

⁵⁹ Em relação à subtemática “formação de educadores de jovens e adultos”, do total de 44 produções identificadas, 26 exemplares foram recuperados na íntegra e 18 produções não foram recuperadas. Segue nos Anexos deste estudo a distribuição dos trabalhos por área do conhecimento.

⁶⁰ No levantamento que teve como referência, descritores da subtemática “formação de educadores do campo”, encontrei 13 produções, sendo todas recuperadas na íntegra. A tabela do Anexo IV apresenta o número de produções, de acordo com a área do conhecimento. Diferentemente dos estudos que abordam a formação de educadores em EJA, a maior parte das pesquisas voltadas para a formação de educadores do campo foram produzidas recentemente, mais precisamente a partir de meados dos anos 2000. Constatei também um acúmulo de estudos sobre esta temática ainda incipiente em comparação com as pesquisas sobre a formação docente em EJA. Estas evidências reforçam que, assim como a EJA, a educação do campo ainda consiste em uma área recente e em construção e consolidação, demandando aprofundamento do conhecimento sobre as suas problemáticas, como a formação de educadores.

⁶¹ Esta opção metodológica de realização de duas abordagens decorreu da constatação de existência de uma parcela ínfima de estudos que tratam de forma específica da formação de educadores de jovens e adultos do campo, ou seja, que não articulam esses dois campos de lutas políticas na educação que apresentam significativo acúmulo de experiências e conhecimento: a EJA e a Educação do Campo. Essa constatação me instigou ainda mais a pesquisar sobre um assunto, pouco estudado, buscando trazer um olhar singular nesta pesquisa.

⁶² Em uma consulta realizada no catálogo digital de Teses e Dissertações, defendidas entre 2006 e 2014, do PPGE, encontrei quatro dissertações, que abordam, de forma direta e indireta, a formação de educadores de jovens e adultos; e sete dissertações e duas teses de Doutorado que abordam a formação de educadores do campo, a partir de diferentes enfoques.

Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos⁶³, eventos significativos no aprofundamento da discussão sobre a formação docente em EJA nos espaços urbanos e agrários do Brasil.

Nessa experiência, vivi uma intensa e extensa jornada, trazendo os enfoques dos trabalhos, suas debilidades, suas potencialidades, além da forma como a presente pesquisa poderia oferecer contribuições e avanços. Após essa jornada desafiadora, emergiram indagações de sujeitos que eu (re) encontrei e, principalmente dos estudos que traziam novos olhares sobre esses trabalhos que havia me encontrado.

Entre os estudos, reencontrei nesse novo momento a pesquisa de Oliveira (2005), uma potente interlocutora, que ao analisar as experiências de formação de educadores do MST, explora a concepção de formação num sentido amplo, não restrita às concepções de formação inicial e continuada, ou seja, numa ótica que supera a perspectiva prescritiva e teleológica. Na problematização dessa concepção restrita de formação, predominante nos contextos escolares e acadêmicos⁶⁴, Oliveira (2005) afirma que:

No âmbito do discurso pedagógico, **a concepção ampla de formação** tem sido utilizada de múltiplas formas, em diferentes contextos, embora acabe por restringir-se ao próprio âmbito da formação docente. Comumente abrange o tempo de possível incursão do professor na docência, continuando ao longo de toda a sua vida profissional. (p.22, grifo nosso).

De forma geral, essa concepção mais ampla de formação, atrelada a outras como a concepção de educação de jovens e adultos para todos ao longo da vida⁶⁵, defendida na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo (Alemanha) no ano de 1997, tornaram-se fundamentais para essa (re) análise e estreitamento dialógico com as obras, bem como para a exploração do conceito de formação e das experiências de formação para além do campo da formação inicial e continuada. Entretanto, precisamos analisar criticamente essa concepção de educação ao longo da vida, ou seja, não aceitar passivamente sem reflexão, uma vez que a educação ao longo da vida pode também apresentar a seguinte faceta:

⁶³ Realizados em Belo Horizonte/MG (2006), Goiânia/GO (2008) e Porto Alegre/RS (2010), respectivamente.

⁶⁴ Entendo que a concepção teleológica de formação está conectada à prática de construção de listagens prescritas de conteúdos.

⁶⁵ Compartilho dessa concepção em minha práxis.

[...] afasta-se da sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver fortemente diluída as suas dimensões educativas, para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade. Transforma-se, em conseqüência, em programa de “qualificação”, de “capacitação” e de “gestão de recursos humanos” [...] (LIMA, 2007, p.9).

Falo de (re)encontro com o trabalho de Oliveira (2005) porque conhecia produções e alguns trechos dessa sua obra, porém não havia ainda adentrado com uma leitura mais atenta em sua tese, apesar de ter vivido e compartilhado experiências de formação com essa pesquisadora. Na verdade, essa leitura me levou a evidenciar também a coerência entre as concepções da autora e as sua práxis.

Essa minha profunda identificação com as narrativas dessa autora, sobretudo no que se refere à concepção mais ampla de formação, está de certa forma conectada com as minhas experiências de pesquisa. Penso que a minha inserção nesse campo de discussões, sobretudo, por meio da participação na formação de educadores de jovens e adultos do MST, a meu ver, levou-me a andar no contrafluxo de grande parcela das pesquisas em educação e até mesmo de determinadas práticas de estágio supervisionado das licenciaturas, que se enfurnam pragmaticamente nas paredes da escola, o “abrigo” e o “não lugar” de muitos estudantes e, inclusive, pesquisadores, que apesar de apresentarem propostas interventoras não chegam a provocar mudanças significativas em uma instituição excludente e considerada falida na perspectiva de atendimento às demandas dos marginalizados; e também na contramão de estudos que abordam de forma mais ampla as questões que envolvem a educação, ficando muito mais na abstração, sem conexão com o contexto e a realidade da pesquisa. Em minhas produções acadêmicas, que apesar de não apresentarem um volume significativo, foram, em sua grande maioria, realizadas com sujeitos educadores em um contexto externo à escola, ou seja, em lugares e não em não lugares (como a maior parte dos estabelecimentos de ensino), bem como com sujeitos educandos, excluídos e silenciados pela sociedade, tenho tentado olhar esses sujeitos para além de uma visão que o reduz e o liga às marcas da escola, considerando-os apenas como estudante ou aluno. Flanando por essas minhas experiências, tenho observado somente neste momento a tendência dessas minhas pesquisas para uma abordagem de caráter antropológico. Nesse sentido,

assumir essa postura investigativa consiste em compreender uma concepção mais ampla de educação, conforme Maria da Glória Gohn (2009):

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica em ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (p.17).

Tomando como referência essa concepção ampla de formação e educação, considerarei a educação de jovens e adultos do campo numa concepção ampliada, que não se restringe à educação básica, mas se estende para outras experiências geográficas de formação, sobretudo, na articulação com as práxis dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Para Gohn (2009), o processo educativo, não restrito aos ambientes institucionais, é construído através de duas dimensões: a) a dimensão da organização política; b) a dimensão da cultura política. Na dimensão da organização política, a consciência é adquirida gradativamente por meio do conhecimento sobre os direitos e deveres dos indivíduos na sociedade. Nesse processo, os participantes dos movimentos se apropriam de informações denominadas técnicas, além da identificação dos interesses de classe envolvidos:

[...] identificados os interesses opostos, parte-se para a elaboração de estratégias de formulação de demandas e táticas de enfrentamento dos oponentes. Este momento demarca a ruptura com a postura tradicional de mandatários de bens de consumo coletivo: não se espera o cumprimento de promessas, organizam-se táticas e estratégias para a obtenção do bem por ser um direito social [...] (p.18).

Na dimensão da cultura política, Gohn (2009) destaca a importância do resgate das experiências de opressão e negação de direitos do passado no fornecimento de elementos para a leitura do presente. Desse modo, a fusão do passado e do presente transforma-se em força social coletiva organizada. Desse processo educativo, são elencados os seguintes saberes construídos:

[...] 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 acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. 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. Ou seja, elaboram-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta. Isso tudo porque ocorre a identificação do processo de ocultamento das diferenças sociais existentes e, conseqüentemente, a identificação dos distintos interesses de classes presentes (GOHN, 2009, p.19).

Na pesquisa minuciosa de estudos voltados para a formação de educadores de jovens e adultos, encontrei estudos que abordam essa temática a partir do prisma restrito da formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, as pesquisas se voltam, sobretudo, para a formação institucionalizada, portanto do Estado; corroboram com a trajetória linear formativa (formação inicial seguida da formação continuada); restringem o sujeito à concepção profissional da figura individual do professor; e se restringem ao espaço geográfico da escola.

Apesar de não me identificar com essa concepção reduzida de formação, considerando que os espaços de formação não se restringem às experiências profissionais, extrapolando para outros ambientes formativos, como a família, o trabalho, o lazer, a igreja, entre muitos outros múltiplos espaços e tempos de formação; tentei estabelecer um diálogo entre as concepções desse estudo e os enfoques dessas produções na perspectiva de encontrar componentes em comum que dialogassem com a presente pesquisa. Em meio aos escombros das desconstruções desses estudos, vasculhei as ruínas para aproveitar as preciosidades das experiências perdidas.

Nessa tentativa, busquei assumir a postura de flâneur em meio a essa multidão de estudos, encontrando inspiração para compreender as componentes de unificação e transformação das experiências nas práxis na perspectiva de (re) construção de uma geografia comunitária. Para tanto, investigo as experiências e as práxis, tendo como referência a perspectiva ampla de formação de caráter militante, no âmbito das lutas dos movimentos sociais que assumem a concepção de educador em substituição à concepção de professor, e não se restringem às experiências da escola. Possivelmente, o fato de não saber aonde chegar tenha me possibilitado a abertura para experiências com as abordagens dessas pesquisas até o fim da construção da narrativa da presente tese.

1.5.1 As Experiências da Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Formação de Educadores

Com a promulgação da Constituição de 1988 e, conseqüentemente, o retorno das eleições diretas para prefeitos⁶⁶, dentre muitas outras mudanças, os municípios que eram administrados por partidos políticos progressistas atuaram na perspectiva de qualificação da EJA, institucionalizando-a no contexto de suas secretarias de educação, por meio da criação de setores/departamentos responsáveis pela sua implantação; da promoção da formação continuada de professores; da elaboração de propostas curriculares específicas, sendo que em muitas dessas experiências foram retomadas as propostas freirianas (FÁVERO; FREITAS, 2011).

As experiências de Educação de Jovens e Adultos dos municípios brasileiros de Porto Alegre, Santos, São Paulo e Diadema foram as que mais se destacaram. Dentre essas experiências merece destaque nessa narrativa a experiência do Movimento de Alfabetização (MOVA), que surgiu em São Paulo na gestão do governo de Luíza Erundina, no período em que Paulo Freire foi secretário municipal de educação (1989-1991):

Esse movimento nasceu com uma nova configuração que procurava envolver o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma a atender às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos e à continuidade dos estudos por meio dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Com significativa atuação no Sul e no Sudeste do país, não conseguiu espaço no Ministério de Educação para transformar sua prática em política pública para EJA, em 2003, nem mesmo quando da ascensão ao poder de um presidente da República do Partido dos Trabalhadores, tendo sido preterido pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Sobrevive ainda em alguns estados e municípios brasileiros, embora descaracterizado, contando com recursos do governo federal destinados ao PBA (p.378).

O governo Neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em sintonia com as diretrizes dos organismos internacionais, privilegiou a universalização do ensino fundamental para crianças, restringindo a política educacional para esse segmento à Campanha voltada para a alfabetização de adultos: o Programa Alfabetização

⁶⁶ Além de prefeito, a Constituição de 1988 determinou também as eleições diretas para Presidente, Governador, Deputado Estadual e Federal, Senador e Vereador.

Solidária (PAS)⁶⁷, implementada por intermédio da organização não governamental (ONG) Comunidade Solidária (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Além do disposto na Constituição de 1988 e das experiências municipais, a EJA teve outros avanços significativos, como a criação da Modalidade Educação de Jovens e Adultos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, a regulamentação dessa Modalidade pelo Parecer CEB 11/2000 e Resolução CNE 1/2000, a inclusão dessa modalidade no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a instituição de novas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB 03/2010). Grande parte das conquistas esteve ligada à atuação e militância dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos na interlocução com dirigentes estaduais, formuladores e executores de políticas, programas e projetos, além de intervenção direta e acompanhamento das políticas públicas, de âmbito local, regional e nacional (PAIVA, 2006b).

Dentre os marcos legais da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, apesar de ter trazido avanços para a educação de jovens e adultos, como a presença de uma seção própria para a EJA e o apontamento para a chamada pública, apresentou também retrocessos, uma vez que não priorizou a formação específica de educadores para essa modalidade, além de não abordar a flexibilidade na organização escolar para os jovens e adultos, entre outros aspectos.

Nesse contexto de experiências de lutas, conquistas, avanços e retrocessos na EJA, os projetos e ações voltados à educação de jovens e adultos no plano acadêmico brasileiro continuaram a ter como “porta de entrada” a extensão universitária, ficando as ações de ensino e pesquisa relegadas historicamente a um plano secundário. Dessa forma, professores quase sempre formados na academia para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar.

A despeito das múltiplas particularidades de seus sujeitos, como a diversidade geracional, a oferta de educação de jovens e adultos que predomina nos sistemas de educação é marcada pela concepção de suplência e compensação, ou seja, a ideia de reposição e recuperação do tempo perdido, marca do ensino supletivo.

⁶⁷ Esse Programa passou a ser denominado de Alfásol a partir de 2003.

Geralmente, a estrutura é organizada em módulos semestrais e classes seriadas, sendo realizada uma espécie de “arremedo” do ensino regular⁶⁸.

Apesar da importância atribuída à formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, os currículos dos cursos de licenciatura do Brasil, em sua grande maioria, não contempla a formação específica em EJA que continua em um verdadeiro ostracismo. Segundo Moura (2006):

Os currículos dos cursos de Letras na rede pública e privada – que formam o professor para a docência em língua materna e língua estrangeira no segundo segmento do ensino fundamental e médio, nem sequer ventilam disciplinas que incluam a área. O mesmo ocorre em relação às demais licenciaturas. Havia, e ainda há um “silêncio” total em relação às disciplinas que tratam da área [...] (p.161).

No cerne dos estudos voltados para a formação do educador de jovens e adultos, percebi que uma questão tem sido recorrente: que perfil de educador formar? A problemática torna-se tão controversa que Arroyo (2006, p.17-18) chega a afirmar que [...] não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA [...]. Trata-se de uma área em constante construção, que ainda carece de uma organização específica que atenda às particularidades dos sujeitos demandatários. Segundo Ribas (2006):

[...] A EJA é uma modalidade de ensino que tem especificidades próprias, dada a diversidade que caracteriza estes alunos, jovens, adultos e idosos, e deve ser conduzida por profissionais da educação qualificados que estejam comprometidos com a formação, buscando o desenvolvimento de novos processos de ensino e aprendizagem em benefício do aluno (p.70).

Essa ideia de construção do perfil de educador da EJA, fundamentada em uma concepção teleológica de formação, parte do princípio de que haveria critérios para estabelecer quem está “habilitado” a trabalhar com os sujeitos dessa modalidade. Partindo desse pressuposto, nem todas as experiências de formação vividas por educadores levariam à obtenção desse perfil. Portanto, conceber a existência de um perfil significa definir que há um único caminho pré-estabelecido para se tornar um educador da EJA. De maneira geral, nas entrelinhas dos estudos sobre a formação de educadores está presente a noção de um perfil do educador da EJA, encaixotado

⁶⁸ Apesar da modalidade EJA não estar vinculada ao ensino regular, a oferta da EJA é considerada regular.

em supostas formações inicial e continuada acadêmicas específicas para essa modalidade.

No que tange à formação inicial, a ausência de disciplinas voltadas para a EJA nos currículos dos cursos de Licenciatura é reflexo da invisibilidade dessa modalidade e dos seus sujeitos no contexto da academia brasileira, bem como na concepção que restringe a EJA à Alfabetização. No entanto, apesar de raras, algumas experiências de formação inicial para educadores em EJA tem sido implementadas na academia e em outras instituições, sendo evidenciadas e problematizadas pelos estudos de Silva (2010)⁶⁹, Toledo (1998)⁷⁰ e Cosme (2009)⁷¹, que enfatizam a necessidade de formação apresentada pelos educadores da EJA, buscando explorar as conexões na transição para a prática docente. Entretanto, reduzem a formação docente ao âmbito acadêmico, enfatizando a abordagem curricular e tratando *en passant* as experiências geográficas de formação dos educadores com os territórios do campo e da cidade.

Portanto, embora os resultados dessas pesquisas apontem as possíveis implicações da ausência da formação inicial acadêmica docente em educação de jovens e adultos, atrelados às bandeiras dos movimentos sociais do campo e da cidade que lutam por políticas públicas para esse segmento educacional, esses estudos não exploram as possíveis relações entre as experiências de formação dos educadores, não reduzidas à academia; e as suas práxis, não restritas à sala de aula.

⁶⁹ Ao articular o uso da linguagem por um professor em processo de formação inicial com a influência nos processos que podem promover situações argumentativas em aulas de Ciências da Natureza na EJA, Silva (2010), por meio de um estudo etnográfico constata que a postura dialógica do professor licenciando possibilitou a emergência da argumentação espontânea no decorrer das aulas.

⁷⁰ Este estudo focaliza a experiência de implementação de uma proposta de formação de professores de EJA, referendando-se no movimento de escuta das histórias de vida pessoal/profissional das estudantes.

⁷¹ Cosme (2009) analisa a integração entre formação inicial e continuada do professor de matemática da EJA, seu engajamento e atuação profissional, sendo este professor egresso do curso de Licenciatura em Matemática da UFES de São Mateus, município localizado na Região Norte do Estado do Espírito Santo, segundo a classificação das Microrregiões de Planejamento (Lei nº 5.120 de 30/11/95). Desse modo, a pesquisa envolveu basicamente três professores na perspectiva da apreensão da percepção sobre a formação inicial, formação continuada e a prática docente na educação de jovens e adultos. Este estudo constatou que os professores apontaram o problema da despreocupação da formação inicial no tratamento destinado à formação do professor, no que se refere às questões didático-pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem em EJA. Nesse sentido, o presente estudo destaca a insuficiência da formação inicial acadêmica no que tange à abordagem curricular da educação de jovens e adultos. Além disso, a presente pesquisa constatou também a inexistência de formação continuada em EJA, o que implica ao educador a necessidade de fundamentar de forma predominante a sua prática em experiências da trajetória pessoal e profissional.

Essa relativa ausência de formação inicial para os educadores seria um problema para a EJA ou a seria a sua grande vantagem diante desse cenário educativo em relação ao ensino regular? As experiências da ausência e negação de formação “inicial” e continuada em EJA não seriam componentes unificadores na formação do educador da EJA? A oferta de formação continuada assegura uma prática apropriada com os sujeitos da EJA? Tenho feito esses questionamentos com o intuito de promover momentos de autorreflexão, no sentido de problematizar as concepções cristalizadas no meu discurso recorrente e na minha prática sobre a importância exacerbada de formação inicial e continuada em EJA.

Como pano de fundo, nesse destaque dado à ausência de formação inicial acadêmica, encontrei no estudo de Cosme (2009) uma preocupação de educadores de jovens e adultos com uma formação de caráter teleológico, ou seja, que apresenta um fim determinado. Trata-se de uma concepção utilitarista e pragmatista de formação que privilegia o objetivo em detrimento do processo. Este estudo evidencia a necessidade, recorrente na EJA, de dicas e “receitas” sobre como trabalhar com os sujeitos dessa modalidade. É como se existisse uma “fórmula” pré-definida que pode ser aplicada em todas as salas de aula, independente dos sujeitos e do contexto sociocultural.

Apesar da existência de experiências de formação inicial em EJA na academia, as abordagens dessas especificidades formativas ficam concentradas em projetos de extensão, cursos avulsos, programas de pós-graduação, entre outras ações. Como esses cursos não apresentam, de maneira geral, fácil acessibilidade, a formação do educador de jovens e adultos ocorre, sobretudo, de maneira prática na sala de aula, ou seja, o educador, geralmente do sistema regular, é responsável pela sua própria formação, lançando mão dos saberes de suas experiências em sua ação docente, como a experiência vivida em sua geografia de vida. Essa realidade na EJA é destacada por Porcaro (2011):

O que podemos verificar, no país, é a ocorrência da educação de jovens e adultos pelas mãos de professores do próprio sistema regular de ensino, que buscam, nessa atividade, uma complementação salarial, ou de pessoas envolvidas com movimentos sociais, trabalhando pela causa abraçada. Por esse motivo, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino [...] (p.47).

Esses campos da educação implicam em demandas específicas de formação para os educadores. Evidencia-se que o educando da EJA, dos contextos rurais e urbanos, apresenta particularidades que o diferencia do típico aluno do ensino regular, como o histórico de não acesso e descontinuidade nos estudos e a inserção no mundo do trabalho. Recentemente, o crescimento da inserção de adolescentes nas classes de EJA, sobretudo do segundo segmento do ensino fundamental, tem trazido novas configurações ao perfil do alunado atendido na educação de jovens e adultos.

Diante dessa inércia do poder público na oferta de formação inicial e continuada em EJA, uma parcela significativa de estudos destaca a necessidade de implementação de políticas públicas efetivas de formação em EJA, a fim de atender às especificidades dos educadores e educandos da EJA. Nessa perspectiva, narram as lutas dos movimentos sociais pela superação das políticas de governo e a implementação de políticas públicas de Estado voltadas para as demandas formativas dos educadores de jovens e adultos (MACHADO, 2001), (FARIAS, 2003)⁷², (NOGUEIRA, 2004⁷³), (RIBAS, 2006)⁷⁴, (SILVA, 2007)⁷⁵, (ALMEIDA, 2009)⁷⁶; (ZANETTI, 2008)⁷⁷. Segundo Soares (2006):

⁷² Este estudo defende a superação da tradição de cursos pontuais que tem caracterizado predominantemente a formação do educador de EJA.

⁷³ Nessa pesquisa, são elencadas as dificuldades que emergem na formação continuada destinada a professores de jovens e adultos, como a configuração de espaços formativos fora do horário de trabalho e a redução da carga horária do educando.

⁷⁴ Este estudo aponta a necessidade de oferta de conteúdos relacionados à EJA nas licenciaturas, a fim de promover a formação inicial.

⁷⁵ Percebi também em outros estudos, como o de Silva (2007) que analisou a influência do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na formação de alfabetizadoras de jovens e adultos no município de União dos Palmares/AL, levantando os desafios, como a necessidade de acompanhamento pedagógico nas formações continuadas em serviço, a abordagem da necessidade de garantia de condições materiais e profissionais para o professor administrar a sua própria formação. Dessa forma, concebe a formação como fim determinado, ou seja, com um caráter teleológico, não abrindo espaço para o protagonismo da experiência, da criatividade, da invenção.

⁷⁶ Na perspectiva de investigação de políticas de formação, Almeida (2009) analisa o Programa Brasil Alfabetizado, no período de 2003 a 2006, e o MOVA/Guarulhos, com vistas a identificar possíveis avanços nas propostas e nas práticas de formação desses educadores. Em relação aos avanços, o estudo constatou a ampliação da visão dos educadores em relação à concepção de alfabetização, assumindo um caráter político-social de inserção do homem no mundo, visando à transformação. Por outro lado, mostrou que a formação dos educadores de jovens e adultos se caracteriza pela fragilidade, uma vez que esses professores permaneceram em uma situação de prestadores de serviços voluntários. A abordagem da concepção de alfabetização apresentada pelos educadores conecta com o presente estudo no que tange às relações entre as experiências e a práxis, que inclui as concepções teóricas. Mesmo abordando a visão dialética do mundo por parte dos educadores, o estudo também não avança na abordagem do caráter formativo geográfico em suas “trajetórias” de vida. Percebe-se neste estudo a importância da formação continuada na reformulação das visões e

[...] a formação continuada não pode ser esporádica ou descontínua, precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha incidir não apenas sobre os conhecimentos e competências, mas também sobre os valores e as atitudes do educador [...] (p.11-12).

Na abordagem da política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos no estado de Goiás, na década de 1990, Machado (2001) aponta para a ausência de discussões e encaminhamentos práticos, além da presença de problemas na implementação de uma política de formação de professores, como carga horária e remuneração condignas ao trabalhador que se forma para atuar em EJA. Segundo essa pesquisadora, na qual tive oportunidade de conhecer, essas dificuldades estão relacionadas, sobretudo, ao caráter das políticas de formação que não contemplam a participação dos educadores como sujeitos, além da imposição de pacotes de reformas às escolas. Desse modo, esta autora avança no debate e na produção do conhecimento, problematizando o caráter da oferta de formação continuada em EJA.

Nesse sentido, determinadas universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs) e iniciativas governamentais vêm criando estratégias de formação continuada voltadas especificamente para educadores de jovens e adultos, como a oferta de Especialização do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), a oferta da Educação à Distância e a oferta dos sistemas de ensino (GELATTI, 2005)⁷⁸; (BEZERRA, 2005); (MARASCHIN, 2006); (SILVA, 2006); (CONTE, 2008)⁷⁹; (SANTOS, 2007); (BENTO, 2009)⁸⁰; (LIMA, 2011); (PORCARO, 2011); (SILVA, 2011)⁸¹; (RODRIGUES, 2002)⁸²; (SILVA, 2006)⁸³.

concepções dos educadores em relação à alfabetização de jovens e adultos, ou seja, as experiências formativas de educadores atrelam-se à prática pedagógica.

⁷⁷ Zanetti (2008) defende que a implementação da formação inicial e formação continuada, voltadas para os educadores da EJA, perpassa pela conformação de estrutura e organização condizentes com as especificidades da educação de jovens e adultos.

⁷⁸ Gelatti (2005) e Lima (2011) problematizam a forma como vem sendo desenvolvida a formação de educadores de jovens e adultos pela educação à distância, no que tange aos processos inclusivos e aos usos das tecnologias de comunicação na prática pedagógica.

⁷⁹ A pesquisa de Conte (2008) aborda a formação continuada de professores na modalidade EJA sob a perspectiva da leitura. Para tanto, foi realizada uma investigação com 9 professores de uma escola de ensino fundamental do município de Santa Maria/RS, que apontou a preocupação dos educadores com o processo de formação docente.

⁸⁰ A dissertação de Bento (2009), intitulada "O IFES e a implementação de políticas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos", que abordou o processo de desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade

Na tentativa de explorar de forma mais direta essa problemática do suposto perfil do educador de EJA, alguns autores apontam para a construção de uma formação continuada na perspectiva de romper com a disciplinarização do conhecimento, por meio da intertransdisciplinaridade e a problematização dos saberes e práticas do cotidiano da EJA na busca da especificidade dessa modalidade (MESSER, 2007); (FRANÇA, 2001). Segundo Messer (2007):

[...] a formação dos docentes para a EJA, além de incluir as exigências para qualquer professor, deve levar em consideração a complexidade diferencial dessa modalidade de ensino, devendo os docentes estar preparados, qualificados para a constituição de ações pedagógicas apropriadas às características, necessidades e expectativas dessa clientela escolar, não só em sua formação inicial, como também no aperfeiçoamento profissional continuado [...] (p.79).

Ao discorrer sobre a importância da formação continuada em EJA, Conte (2008) salienta:

[...] se o aluno pertence a um grupo com características específicas, o professor que atende a esses alunos necessita de um olhar diferenciado. O professor da Educação de Jovens e Adultos deve estar atento às várias dimensões que o processo de ensino de adultos exige. Para tanto, a formação continuada na EJA é uma exigência do mundo profissional em que estes professores estão envolvidos. (CONTE, 2008, p.13-14).

Apesar dessa relevância, a formação continuada em EJA, no formato que vem sendo desenvolvida nos sistemas de educação, apresenta determinadas limitações, devido à “[...] desarticulação entre o que é proposto no âmbito nacional e internacional e o que é efetivamente colocado em prática nas escolas públicas.” (CONTE, 2008, p.23).

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), entre os anos 2008 e 2009, no que tange ao sentimento de pertença dos alunos a esse espaço institucional. Apesar de apresentar como principal foco os alunos do PROEJA, esse estudo problematizou também as práticas e as dificuldades deparadas pelos professores no cotidiano das salas desse programa. Nesse sentido, aspectos, como a heterogeneidade, a diferença explícita nos ritmos de aprendizagem, foram apontados como principais entraves para a prática docente em salas de EJA.

⁸¹ Aponta os desafios e possibilidades apresentados pela Especialização do PROEJA do município de Sousa/PB, no que tange à formação de educadores de EJA.

⁸² A pesquisa de Rodrigues (2002) constatou um repertório de necessidades formativas dos educadores, que podem subsidiar a configuração da formação inicial e continuada em EJA.

⁸³ A investigação de Silva (2006) apresenta as demandas de aprendizagens dos professores da educação de jovens e adultos, como: a necessidade de uma formação continuada descentralizada; necessidade de envolvimento com o entorno da escola; necessidade de disposição de tempo de estudo e planejamento, entre outros.

Ilustríssimo leitor, até aqui constatei nos estudos a concepção reduzida de formação, compreendida como formação inicial e continuada; e a concepção de práxis⁸⁴ do educador reduzida à prática de ensino ou prática docente. Desse modo, percebi nessa experiência de diálogo com esses estudos e com interlocutores na academia que a maior parcela das pesquisas no âmbito da formação de educadores de jovens e adultos fica concentrada em torno dessa problemática dessa experiência da ausência de formação inicial e continuada em EJA e suas implicações na prática em sala de aula, ou seja, “andam em círculos” e não avançam na produção de conhecimento sobre essa temática.

Apesar de se concentrar nessa concepção reduzida de formação, Santos (2007), através de uma pesquisa realizada na rede estadual do interior de Pernambuco, aponta para a necessidade de uma formação continuada que enfatize o fazer pedagógico dos professores, não dissociando teoria e prática (práxis) e considerando o professor como um profissional em processo de formação constante. Nessa consideração da práxis na formação de educadores de jovens e adultos, Moura (2006) afirma:

Temos a clareza de que a formação continuada é fundamental, mas que ela resente-se de uma base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada através de uma sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se tornam em lacunas às vezes intransponíveis. [...] (p.162).

Para essa autora, a formação continuada não substitui a formação inicial em EJA. Além disso, o não acesso aos fundamentos teóricos da educação de jovens e adultos inviabiliza a formação permanente em serviço, pois as referências conceituais carregadas pelo educador são baseadas na realidade do ensino regular.

De maneira geral, as narrativas dos estudos voltados para a formação inicial e formação continuada em EJA apresentam componentes em comum: a alienação da formação superior em EJA; a negação do direito à formação; o inconformismo com as lacunas formativas; e a idealização dessa modalidade no contexto atual. Desse

⁸⁴ O conceito de práxis não está presente em boa parte dos estudos sobre a formação de educadores de jovens e adultos, sendo que a atuação política do educador na sociedade é reduzida ao seu fazer pedagógico nas salas da EJA.

modo, podemos observar conexões com a tese desse estudo, uma vez que eles tiveram como foco as experiências comuns e, portanto, coletivas, dos educadores da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, os pesquisadores tratam essas experiências como debilidades que precisam ser enfrentadas e superadas através da formação inicial e continuada.

Diferentemente dessas pesquisas, o presente estudo considera essas experiências coletivas dos educadores como possíveis elementos unificadores de suas lutas, sendo transformados dialeticamente pelas práxis. Portanto, ao invés de debilidades, trato essas experiências como potente força para a transformação de suas realidades. Não é por acaso que saliento frequentemente que as experiências da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo apresentam os elementos mais inovadores no âmbito educacional brasileiro. São nas experiências vividas coletivamente pelos educadores de jovens e adultos, como a ausência e/ou descontinuidade na formação inicial e continuada; sobrecarga de trabalho; cansaço físico e mental; conflitos intergeracionais; múltiplas subjetividades; entre muitas outras, que podemos encontrar os indícios de supostos caminhos para a luta e transformação da realidade educacional brasileira. Se por um lado concordo com Gramsci sobre a não existência de um sujeito homogêneo portador de uma prévia orientação revolucionário, por outro, afirmo que as experiências de alienação, de negação, do inconformismo e da idealização consistem em componentes comuns dos sujeitos, sendo transformados na práxis.

Nesse contexto de não acesso à formação inicial e precariedade da formação continuada em EJA, o cotidiano escolar se torna então o espaço-tempo de formação fundamental do educador de jovens e adultos. Desse modo, conceitos como autoformação, práticas interformativas, formação, relação entre saberes ganham destaques na produção de conhecimento sobre a formação do educador de jovens e adultos (CARVALHO, 2004)⁸⁵; (BEZERRA, 2005)⁸⁶; (MEDEIROS, 2006)⁸⁷; (PORCARO, 2011); SILVA (2008)⁸⁸.

⁸⁵ A partir da experiência de formação do educador de jovens e adultos no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Carvalho (2004), o qual tenho profunda admiração, analisa os elementos que permeiam as particularidades no processo de formação do educador.

Nessa perspectiva, Medeiros (2006), tangencia a dimensão geográfica na formação dos educadores da educação de jovens e adultos ao utilizar a expressão espaço-tempo de formação:

Os relatos de formação mostram que os professores construíram e estão se construindo professores de EJA nas diferentes instâncias nas quais têm interagido, nas diferentes interlocuções, nas múltiplas teias de relações, através de diferentes espaços/tempo de formação [...] (p.78).

Em outra perspectiva que amplia a concepção de formação, levando em consideração as experiências de formação que superam a concepção restrita de formação inicial e acadêmica, os estudos⁸⁹ de Pinheiro (2007)⁹⁰, França (2001), Cardoso (2001), Leitão (2002), Rodrigues (2002), Helen Silva (2009)⁹¹, Andrade (2009), Tsukamoto (2010), Oliveira (2007)⁹², Guiraud (2010), Vóvio (2008)⁹³ e

⁸⁶ Bezerra (2005) aborda o desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos do 1º Segmento na própria escola, por meio de práticas interformativas.

⁸⁷ Medeiros (2006) investiga a forma como o professor de EJA constrói o seu percurso formativo e auto-formativo, objetivando o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com as particularidades dos sujeitos que acessam essa modalidade

⁸⁸ Porcaro (2011) e Márcia Silva (2008) abordam as alternativas criadas pelos educadores para o enfrentamento das dificuldades no atendimento das especificidades dos alunos da EJA.

⁸⁹ Esses estudos abordam em diferentes contextos e perspectivas teórico-metodológicas, as visões e representações dos professores sobre a EJA, os alunos, a relação teoria/prática, as concepções, os saberes, o processo de letramento, entre outros aspectos, objetivando a valorização do trabalho colaborativo, da prática, da inclusão, bem como o atendimento às particularidades dos sujeitos da EJA e a construção de um novo paradigma para a formação de professores de jovens e adultos.

⁹⁰ Pinheiro (2007), ao abordar a formação continuada vivenciada por alfabetizadores no contexto do Programa Geração Cidadã, com enfoque na relação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência docente, aponta para a valorização dos saberes experienciais dos educadores e para a formação que supere os estudos teóricos, ocorrendo no exercício dos cursos oferecidos. Sem dúvida, a dita formação inicial e continuada em EJA precisa perpassar pela consideração das experiências vividas por educadores em sua trajetória de vida.

⁹¹ Na perspectiva de analisar a maneira que a escola responde às especificidades dos sujeitos da EJA e dialoga com suas trajetórias e saberes, Silva (2009), por meio de uma pesquisa-ação, realizou um estudo sobre a educação de jovens e adultos nos contextos escolares do município de Cariacica/ES, envolvendo 16 educadores e 40 alunos. Em relação à perspectiva dos educadores envolvidos nesta pesquisa, podemos apontar para a criação de alternativas em meio aos desafios encontrados no contexto da sala de aula, como o silêncio e medo de exposição dos alunos da educação de jovens e adultos. Diante disso, esses educadores buscam soluções criativas, como o direcionamento do educando no sentido de conhecer outras realidades e experiências, como aulas “práticas” de campo. Dessa forma, percebe-se o não conformismo desses educadores com os desafios produzidos no cotidiano das salas de EJA e, conseqüentemente, a produção de novos saberes e fazeres, a partir das experiências vividas. Nesse trabalho, a autora trouxe um enfoque geográfico para o presente estudo, através da implementação de aulas de campo que exploram a dimensão geográfica na formação dos educandos.

⁹² Ao problematizar a concepção de educação de jovens e adultos como “aprender por toda a vida”, Oliveira (2007), por meio de uma abordagem foucaultiana, evidencia a presença de tecnologias de governo - entendidas como técnicas inventadas para governar indivíduos – nas orientações em relação ao processo de formação de professores da EJA, implicando na regulação das aspirações e desejos dos sujeitos jovens e adultos.

⁹³ Tendo como referência o campo da linguística, Vóvio (2008), aborda as trajetórias de leitura de alfabetizadores de jovens e adultos, e como ocorre a construção de suas identidades como leitoras, a

Ramos (2009)⁹⁴, evidenciam a necessidade de se levar em consideração os saberes experienciais, as representações, as imagens, as concepções, as identidades, as técnicas de governo e os discursos dos educadores de jovens e adultos no processo de implementação de políticas públicas destinadas à formação do educador de EJA. Assim como os educandos dessa modalidade, o educador também chega às classes de EJA portando saberes adquiridos ao longo de sua vida, ou seja, não restritos ao conhecimento acessado na formação inicial acadêmica.

Outros estudos tem se direcionado para a investigação das trajetórias identitárias e formativas dos educadores de jovens e adultos, ou seja, caracterizam-se como estudos voltados para a formação de educadores na perspectiva da exploração de suas histórias de vida, de suas vivências nos espaços formais e não-formais; de sua formação pela vivência e convivência em movimentos sociais; dos seus percursos pessoais e profissionais (SILVA, M. C. F., 2008); (MONTIBELLER, 2002); (SANTOS, 2011); (GODINHO, 2007); (SILVA, F. A. O. R., 2008).

Nessas abordagens investigativas, a dimensão geográfica, ou seja, do espaço, está diluída nas experiências e saberes das experiências de formação dos sujeitos, não recebendo abordagem específica. Esses estudos tentam demonstrar a importância de outros espaços-tempos fundamentais na formação de educadores de jovens e adultos do campo. Entretanto, os pesquisadores não exploram os múltiplos componentes dos processos formativos desses sujeitos. Tanto na investigação das histórias de vida, quanto pela abordagem das vivências em espaços formais, não-formais, bem como em movimentos sociais e no mercado de trabalho, essas pesquisas não exploram as experiências do educador com a espacialidade ao longo de suas vidas e suas relações com as práxis docentes. Nessas investigações, a dimensão do tempo apresenta mais destaque, enquanto a dimensão espacial (geográfica) fica ausente ou latente. É como se o geograficidade não tivesse muita importância para a formação dos sujeitos em suas vidas. Observei também a

partir de sistemas de significações culturais que lhes possibilitam a atribuição de sentidos aos objetos de seu discurso. Constatou um quadro variado de significações subjacentes aos letramentos de que compartilham.

⁹⁴ Ramos (2009) analisou o discurso de professoras da EJA sobre a proposta de Língua Portuguesa do Ministério da Educação (MEC) e da Ação Educativa. Os resultados apontaram para a demanda de formação do professor da EJA, uma vez que foi constatada a necessidade de conhecimento sobre as teorias linguísticas que embasam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

concepção de espaço de formação, a partir da referência formal e institucionalizada de espaço, reflexo da consideração do conceito de educação, a partir do espaço formal da escola. É como se a educação tivesse surgido no espaço formal escolar e tudo o que não está na escola é considerado o seu oposto, ou seja, não formal.

Portanto, constatei que, de maneira geral, os estudos voltados para a formação de educadores utilizam a expressão *espaço-tempo* como um uma espécie de clichê acadêmico sem uma profunda reflexão sobre as relações construídas geograficamente entre os sujeitos e o espaço geográfico. O geógrafo Milton Santos (2008, p.19), ao falar da inseparabilidade dessas duas categorias, salientou que “[...] frequentemente, após a listagem de um rosário de intenções, o tempo aparece na prática separado do espaço, mesmo quando é o contrário que se afirma [...]”. Além disso, ele afirma categoricamente que nessas análises “[...] Apenas o espaço não participa da história [...]” (SANTOS, 2008, p.47). Nessa perspectiva, precisamos considerar o espaço “[...] como um dado ativo cujo papel nas orientações, escolhas, ações e resultados, é crescente ao longo da história.” (SANTOS, 2008, p. 47).

Portanto, passei a abordar uma concepção ampliada de espaço-tempo de formação nesta pesquisa, por intermédio da exploração da geografia de vida, superando a ideia de espaço-tempo como simples “teatro” dos acontecimentos, pois “[...] não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social.” (SANTOS, 1977, p.81). Entretanto, Santos (2008) salienta a necessidade de superar a crítica dos geógrafos sobre as abordagens investigativas que desconsideram o espaço, na perspectiva de levar em conta e reconhecer de maneira explícita a categoria do tempo nas pesquisas de caráter geográfico, devido ao panorama que se apresenta:

O tratamento da questão do tempo nos estudos geográficos não é mais um tabu, mas testemunha, ainda, uma certa frouxidão conceitual. Com a frequência o que vemos são circunlocações e tautologias e uma volta ao ponto de origem, malgrado alguns firmes avanços [...] (SANTOS, 2008, p.50).

Dessa forma, precisamos considerar que “[...] tempo e espaço são uma só coisa, metamorfoseando-se um no outro, em todas as circunstâncias [...]” (SANTOS, 2008, p.53). Nesse sentido, quando estamos falando de múltiplos espaços e tempos de formação, precisamos considerar ainda a dimensão geográfica nas experiências de formação de educadores, que não só ocorre na escola, mas também em casa, no

trabalho, na rua, no lazer, na igreja, entre outros espaços comunitários Segundo Brandão (2007):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...] (p.7).

No atual cenário educacional brasileiro, encontramos uma intensificação da perda da escola comunitária, devido às políticas voltadas para a nucleação das escolas do campo e polarização das escolas que ofertam a EJA. E apesar de ainda encontrarmos esse tipo de escola no campo e na cidade, muitas delas não valorizam a cultura, a memória, a história, a geografia, os sujeitos, os saberes, as experiências populares da comunidade onde estão inseridas, ou seja, não se articulam com as perspectivas da Educação Popular, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação do Campo. Assim, as experiências de formação do educador se restringem à formação prática em uma escola estrangeira que chega à comunidade.

Percebemos então os perigos da dupla faceta das narrativas que defendem a formação inicial e continuada em EJA. Se por um lado, essas narrativas apresentam o caráter político de fortalecimento dessa modalidade, através da promoção da formação específica de educadores; por outro, apresenta um olhar restrito sobre a formação, resultado de uma visão também reducionista de educação, da própria educação de jovens e adultos, bem como de escola.

Considerando que os estudos que exploram a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, apesar de avançarem no debate sobre a necessidade de formação específica para atuar nessa modalidade, chegaram a um momento em que não saem desse círculo de discussões recorrentes, chegamos à conclusão sobre a necessidade de superação dessas narrativas restritas de educação e formação, na perspectiva de ampliação das políticas e das propostas de formação voltada para os educadores da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, reflito sobre a possibilidade de ressignificação dos espaços destinados à formação inicial, continuada, em serviço, por meio da assunção das experiências dos sujeitos como componente fundamental da formação, a fim de unificá-las nas práxis da classe de educadores, transformando-as dialeticamente na

reivindicação e luta por melhores condições de trabalho, salários, entre outras demandas comuns apresentadas pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Essas possibilidades emergem diante das experiências decepcionantes que tenho vivido com os Sindicatos de Professores das redes onde venho atuando, reflexo da crise de movimentos sociais e de classe na atualidade. Em articulação com essas possibilidades, estão as demandas dos educandos desfavorecidos por uma educação que atenda aos seus interesses, anseios, necessidades, sonhos e utopias. Para tanto, isso se faz através do fortalecimento de escolas comunitárias, tanto nas periferias e favelas da cidade, quanto nas comunidades camponesas, quilombolas, indígenas, pomeranas, de pequenos produtores do campo etc.

Portanto, não basta oferecer formação inicial e continuada em Educação de Jovens e Adultos para os educadores que atuam nessa modalidade. É necessário avançar na promoção de formação comunitária com esses sujeitos, através da unificação de suas experiências coletivas e sua transformação nas práxis na perspectiva da constituição desses educadores, enquanto classe, bem como no fortalecimento das comunidades dos sujeitos marginalizados, esfarrapados e excluídos citadinos e camponeses.

1.5.2 As Experiências da EJA do Campo na Ótica da Formação de Educadores

Nas experiências coletivas da pesquisa de campo, nas experiências docentes na rede pública, bem como nas comunidades de estudos e discussões na academia e em outros espaços, percebemos que a educação pública não tem sido tratada efetivamente com prioridade nas políticas públicas brasileiras. Essa conclusão é reforçada por dados estatísticos, como por exemplo, do financiamento destinado à educação pública. Enquanto países, como Estados Unidos e Dinamarca, reservam 7,4% e 7,2%, respectivamente, do seu Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação;

o Brasil destinou 5,3% do seu PIB para todos os níveis do ensino⁹⁵. Segundo o Movimento “Todos pela Educação” (2012):

[...] a distância entre o percentual do PIB investido e a meta do Todos pela Educação vem diminuindo, mas ainda se encontra em níveis abaixo do necessário para suprir as necessidades de financiamento do setor (p.53).

Em pleno século XXI ainda convivemos com índices alarmantes de analfabetismo no Brasil. O país apresentou em 2013 o total de 13,6 milhões de analfabetos⁹⁶, com 15 anos ou mais, e uma taxa de analfabetismo⁹⁷ de 7,7%. Em relação ao Analfabetismo funcional⁹⁸, o Brasil apresenta uma taxa de 17,8%. Na visualização das grandes regiões brasileiras encontramos contrastes nos índices educacionais. Constatei que o Nordeste apresenta uma taxa de analfabetismo de 15%; seguida pela Região Norte (8,3%); Região Centro Oeste (5,9%); Região Sudeste (4,3%) e Região Sul (4,1%). Em dados absolutos, o Nordeste apresenta o maior número de analfabetos, chegando a 2006 com 7,1 milhões de analfabetos que possuem idade igual ou superior a 15 anos, seguido pelo Sudeste (3,2 milhões), Norte (1,1 milhão), Sul (1 milhão) e Centro-Oeste (0,7 milhão) (IBGE, 2013).

Quadro 11: Taxa de Analfabetismo nas Regiões do Brasil - 2013

Região	Taxa de Analfabetismo
Nordeste	15%
Norte	8,3%
Centro-Oeste	5,9%
Sudeste	4,3%
Sul	4,1%

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2013.

Ao verificar o quantitativo de pessoas não alfabetizadas com 5 (cinco) anos ou mais de idade, constatee que o Brasil apresentou em 2013 cerca de 18 milhões de

⁹⁵ “De Olho nas Metas”: Quinto Relatório de Monitoramento das 5 Metas do Compromisso “Todos Pela Educação” (2012), movimento da sociedade brasileira fundado em 2006 que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade.

⁹⁶ Para o IBGE, Analfabeta é a pessoa que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Verificar citação.

⁹⁷ Segundo o IBGE, a Taxa de analfabetismo é a percentagem das pessoas analfabetas de um grupo etário, em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário.

⁹⁸ De acordo com o IBGE, analfabeto funcional é a pessoa que possui menos de quatro anos de estudos completos.

analfabetos, conforme tabela 3. A luta histórica de movimentos sociais para que brasileiros não continuem vivendo a difícil experiência dos sujeitos não alfabetizados, caracteriza-se com uma das bandeiras comuns dos movimentos sociais que lutam historicamente por uma Educação do Campo e uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade.

Tabela 3: Pessoas de 5 anos ou mais de idade não alfabetizadas por situação de domicílio no Brasil – 2009, 2011-2013

Situação de Domicílio	2009	2011	2012	2013
Urbana	13.385	12.220	12.446	12.300
Rural	6.739	5.880	6.019	5.927
Total	20.124	18.100	18.465	18.227

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Apesar dessa não priorização do Estado na efetivação de políticas públicas educacionais afetar a grande maioria da população brasileira, como podemos perceber nos dados estatísticos, segmentos excluídos, como povos camponeses, vivem historicamente, de forma mais violenta, as experiências de insuficiência e até mesmo ausência do poder público no atendimento às suas demandas educacionais. Segundo Rocha (2010):

Historicamente, o que se assistiu foi um descaso permanente em relação ao atendimento e acesso à educação para os povos do campo. Haja vista os índices de analfabetismo, evasão escolar, dificuldades de acesso, continuidade e qualidade na escola são alarmantes quando se analisa a situação da população do campo (p.160).

Esse descaso governamental com a educação pública do campo é evidenciado, por exemplo, pelo contraste entre os dados do Analfabetismo do campo e da cidade. Segundo o Censo Demográfico do IBGE (2010), a zona urbana apresenta uma taxa de analfabetismo de 7,3%, enquanto a zona rural possui uma taxa de 23,2%. Essa constatação do descaso com a educação pública no Brasil, sobretudo na oferta da EJA do campo, está retratada de forma enfática na narrativa da Educadora Aracélia:

[...] sei que nesses moldes estruturado como está tá difícil e os índices vão continuar indicando que tem muita gente analfabeta ainda no campo, eu estou falando enquanto campo (Educadora Aracélia Hupp).

O Mapa a seguir (Figura 19) retrata a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos de idade ou mais no Brasil:

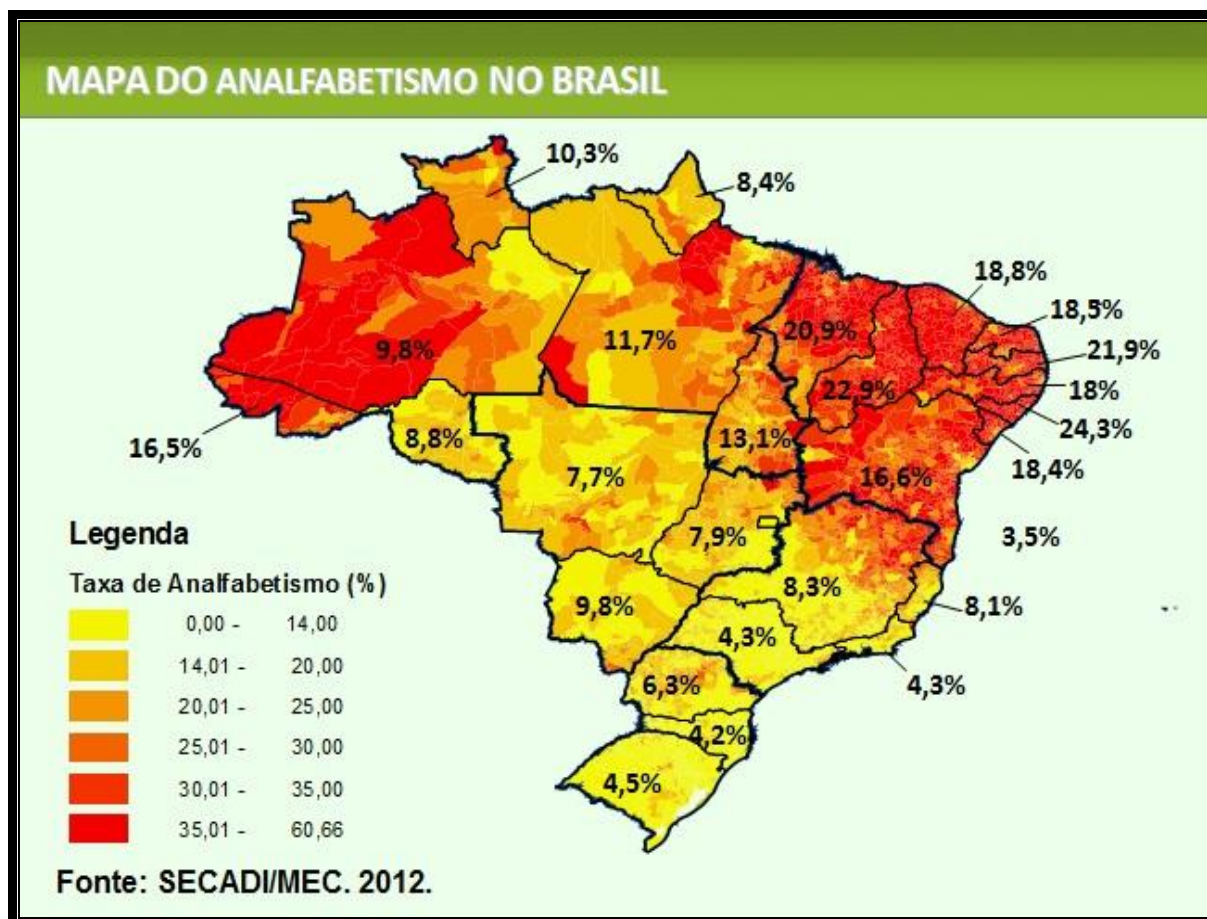


Figura 19: Mapa do Brasil – Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade - 2012
Fonte: SECADI/MEC, 2012.

Mesmo nos contextos em que o poder público atende minimamente a demanda de acesso das populações do campo à educação pública, o caráter dessa oferta está atrelado a interesses contrários às necessidades apresentadas pelos povos do campo. Em relação ao caráter dessa educação pública oferecida ao campo, Souza (2006, p.102) enfatiza que “[...] a educação rural foi organizada em função dos interesses urbano-industriais e contribuiu com os processos de expropriação da terra [...]”. Nesse sentido, observa-se que, de maneira geral, a educação acessada pelos habitantes e trabalhadores do campo não está voltada para os seus anseios e demandas, caracterizando-se como uma educação preocupada com os interesses das classes hegemônicas em detrimento da classe trabalhadora camponesa. Além desse modelo ser reproduzido em escolas localizadas no campo, essa concepção é reforçada pelas escolas urbanas que recebem estudantes que habitam e trabalham no território campestre, tendo em vista que a educação pública ainda não é ofertada em muitas localidades do campo no Brasil, obrigando aos sujeitos desse território a

se deslocarem até as cidades para o início ou continuação do processo de escolarização.

Para Souza (2006) podemos distinguir historicamente duas maneiras de conceber a educação voltada para o campo: a educação rural, caracterizada pela política educacional predominante no início e decorrer do século XX, de caráter elitista; e a educação do campo, caracterizada pela ação dos movimentos sociais e as parcerias construídas a partir do final do século XX. E ainda acrescenta:

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se formando territórios concretos e imateriais, constituindo comunidades e políticas, determinando seus destinos na construção de suas ideologias, suas visões de mundo. A Educação Rural nasceu da cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses, de reservar a eles um controlado espaço nas políticas de educação para “civilizar” e manter a subordinação [...] (2006, p.16).

Esse antagonismo entre educação rural e educação do campo é reflexo das contradições entre dois paradigmas: o paradigma do capitalismo agrário e o paradigma da questão agrária, narrativas conceituais opostas sobre o campo. Em relação à materialização do paradigma do capitalismo agrário na oferta da educação rural, Menezes Neto (2011) destaca:

A educação do campo, vista sob a ótica do agronegócio, realmente é uma educação proposta para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias, contribuindo para a perpetuação das desigualdades sociais e manutenção da sociedade de classes [...] (p.31).

Tendo como referência a narrativa do paradigma do capitalismo agrário, a educação não possui preocupação com a resistência e a permanência do camponês no território do campo, tampouco com problemáticas desse território, como a concentração fundiária, a manutenção e expansão de latifúndios e empresas do agronegócio, a expropriação da terra, a reforma agrária, bem como outras questões de interesse dos povos do campo. Por outro lado, está voltada para a manutenção do *status quo* no campo, ou seja, apresenta a perspectiva de ocultamento das experiências de opressão, exploração e expropriação dos povos que habitam e trabalham neste território, ou seja, caracterizam-se como narrativas encobridoras da narrativa da questão agrária. De acordo com Merler, Foerste e Schütz-Foerste (2013):

[...] A assim chamada “escola rural” no discurso oficial reforça ainda a lógica de mercado na medida em que seu currículo reproduz um modelo de desenvolvimento de agricultura que legitima o paradigma utilitarista de natureza das ciências modernas, paradigma este que naturaliza o latifúndio e o agronegócio [...] (p.33).

Na experiência da pesquisa de campo, esse antagonismo entre a educação do campo e a educação no campo ou educação rural surgiu nas narrativas de alguns educadores:

[...] eu quero muito continuar na educação do campo, não me vejo fora do leque educação do campo, agora dentro da educação do campo a gente tem várias coisas que dá pra ser aprofundar e essa questão da EJA, eu também quero me dedicar um pouco à EJA, você fala assim, você vai deixar um pouco de lado a alternância, não, eu acho que eu posso, eu sei que eu posso, desejo e quero contribuir um pouco mais na EJA, principalmente pra fortalecimento do ensino da EJA no Assentamento Paulo César Vinha (Educador Edmauro Pereira).

Agora que vem sendo inserida essa educação do campo, às vezes tem até diferença entre educação no campo e educação do campo, do campo é mais amplo, talvez a educação no campo é mais específico, fala daquela região ali, mas a educação do campo tá lá inserida os assentados, pessoas do MST, do MPA, movimento dos pequenos agricultores, quilombolas, então é mais amplo, quando você fala da educação do campo (Educador Gerles Gonçalves).

[...] Eu penso que a educação do campo ela tem um objetivo muito grande, ela tem o objetivo que o educando, ele tem que buscar aperfeiçoamento, mas ele tem que buscar aperfeiçoamento e ter o desejo de permanecer no campo dentro dos seus princípios, ele não tem que ter o desejo de se formar e ir pra cidade e que lá a cidade vai dar certo e o campo vai morrer e, por quê? Tem o educador rural, o educador da cidade, cidade não, rural, que ele pensa isso, eu vou estudar, vou me formar e vou embora e vou ser empresário [...] (Educadora Maria).

Nas últimas décadas, as práxis dos movimentos sociais do campo, intensificadas, sobretudo, na década de 1990, conectadas às inter-relações com universidades brasileiras (PIZETTA, 2014), materializaram-se na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998, que representou um avanço significativo na construção de uma educação apropriada para os sujeitos do campo: a Educação do Campo. De acordo com Silva, Costa e Rosa (2011):

Dessa realidade socioeducativa emergem diversos projetos de alfabetização de jovens e adultos nas áreas de reforma agrária, implementados nacionalmente como resultantes de mobilização e conquista dos movimentos sociais e de uma articulação de várias instituições públicas na busca de contribuir na elaboração e implementação de projetos de uma educação do campo, contemplando ações educativas que visam ao direito da “Educação para todos” e à formação de cidadãos conscientes e participativos [...] (p.150).

Dentre as ações do PRONERA, destacou-se a oferta de educação de jovens e adultos, inicialmente de alfabetização e, posteriormente, de escolarização (séries iniciais do ensino fundamental) na perspectiva “[...] de construção da educação do campo, cujos princípios buscam a valorização da identidade do camponês e o seu reconhecimento como sujeito integrante da sociedade e portador de uma história e de uma cultura próprias [...]” (SILVA; COSTA; ROSA, 2011, p.150)⁹⁹. De acordo com Rocha (2010):

Para os movimentos do campo que atuam no PRONERA, este espaço se consolidou como estratégia de luta e organização social, no qual a garantia do direito à educação não está desvinculada da luta pela terra, pela produção, pela vida e pela construção de um projeto de desenvolvimento do campo. O permanente exercício do direito está presente na atuação, na formas de organização destes sujeitos coletivos, nos cursos e na concepção do Programa (p.161).

A emergência de programas em territórios da reforma agrária, como o PRONERA, resultados das práxis dos movimentos sociais do campo, oportunizaram a ampliação das possibilidades de experiências de formação para além do âmbito restrito da escola, marcada pela institucionalização do Estado, e descolada da realidade dos sujeitos educandos e educadores. Segundo Silva, Costa e Rosa (2011):

Esse reconhecimento da necessidade de uma educação “colada ao chão da vida”, como orientação dos processos de formação dos educadores/ as, possibilita reflexões e debates que incorporem essas dimensões do direito, favorecendo melhor compreensão e clareza dos educadores/as sobre a dimensão política e de luta da EJA e da educação do campo (p.156).

Ao refletir sobre a sua experiência enquanto aluna no Curso de Pedagogia da Terra, vinculado ao PRONERA, a Educadora Jádima afirma:

Esse curso me fez ver a educação, o movimento sem terra e outras questões com outro olhar, ele trouxe um amadurecimento político muito grande, foi um curso assim que ele tinha essa parte pedagógica e também política bem intensa e a gente conseguiu amadurecer e fazer assim discussões, referente a assuntos populares, assuntos ligados à educação com maior propriedade, ele nos deu essa base, então a gente vivenciou muitas situações e experiências que contribuíram para a nossa formação pessoal, profissional e política (Educadora Jádima Gomes).

⁹⁹ No artigo intitulado “Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo”, essas autoras analisam o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, uma das ações do PRONERA em Minas Gerais, desenvolvido por meio de parceria entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), MST e o INCRA. Implantado desde 2001, seu objetivo é promover a formação de educadores/as e a alfabetização/escolarização de jovens e adultos de assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas diferentes regiões de Minas Gerais.

Curiosamente, a Educação do Campo vem se confundindo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tendo em vista que esses espaços de formação consistem em gênese das políticas iniciais da Educação do Campo, que se caracteriza como um espaço aberto à criatividade, com a incorporação de princípios de um projeto educativo não capitalista na perspectiva do camponês e dos movimentos sociais (MENEZES NETO, 2011). Na abordagem do caráter dessa educação contra-hegemônica, Molina (2011) destaca:

[...] Educação do Campo é indissociável da luta pela terra, da luta pela Reforma Agrária. Democratização da terra, com a democratização do acesso ao conhecimento, para que os sujeitos coletivos possam, a partir do acesso à terra e aos recursos naturais, ter estabelecido novos patamares para criação de condições que lhes garantam, a si e a sua família, novas condições de vida com dignidade (p.189).

Desse modo, o entrelaçamento entre Educação do Campo, MST e PRONERA está atrelado ao fato de que na década de 1990, os movimentos sociais do campo, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, intensificaram a reivindicação por uma escola diferente para os assentados, bem como a elaboração de propostas e iniciativas educacionais para o campo. Essas demandas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo foram fortalecidas pela realização de dois importantes eventos: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (ENERA), em 1997; e a I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo. Tais eventos firmaram as bases do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (SOUZA, 2006).

É importante reforçar novamente que essa luta histórica por uma educação do campo não se encerra com a implantação de escolas no contexto do campo. Atualmente, há muitas unidades de ensino localizadas neste território que não estão voltadas para os interesses dos povos trabalhadores do campo, mas sim para os interesses capitalistas de latifundiários, empresários do agronegócio, entre outros grupos de classes hegemônicas. De acordo com Faria et al. (2011):

Não basta que a escola ali esteja, mas é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Isso significa dizer que é uma escola inserida verdadeiramente na realidade desses sujeitos, pronta a acolher e procurar atender às demandas específicas desses homens e mulheres e seus filhos, população que trabalha com a terra e

detém conhecimentos específicos e realidades profundamente diferentes daquela dos sujeitos inseridos no meio urbano [...] (p.93, grifo nosso).

Desse modo, a implantação de uma escola no campo não garante a efetivação de uma educação do campo, que se caracteriza por uma educação concebida a partir da narrativa da questão agrária e que preconiza a transformação da realidade dos camponeses na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Nogueira e Garcia (2009):

[...] implementar projetos educativos que trabalhem com a realidade vivida nas áreas de reforma agrária, tornou-se uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo a partir da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em Julho de 1997. Desde esse momento, a luta pela construção de uma Educação do Campo, como política pública que garanta o desenvolvimento das famílias assentadas e acampadas que se contraponha ao processo de desenvolvimento do capital no campo, é uma exigência dos trabalhadores rurais e camponeses organizados (p.67).

Portanto, trata-se de uma educação que se volta para os interesses e demandas formativas da classe camponesa, contrapondo-se à lógica capitalista no campo. Percebi na narrativa do educador Edmauro Pereira a ênfase teleológica da educação do movimento dos trabalhadores rurais sem terra e o seu papel na comunidade:

[...] eu acho que é esse o papel da educação, é melhorar a qualidade de vida das pessoas, a gente enquanto educadores que acreditam numa educação transformadora da realidade, numa educação que traga benefícios sociais pra toda a comunidade, a gente tem que ir atrás dessas pessoas e proporcionar esse benefício pra todos, disponibilizar esse direito que o Estado tem que garantir a toda a comunidade (Educador Edmauro Pereira).

Essa ênfase teleológica está também presente no Projeto Político Pedagógico da Escola Córrego do Cedro (2014, p. 3), pois preconiza a “[...] formação de sujeitos sociais críticos, nas dimensões culturais, ambientais, econômicas e política, capazes de compreender e intervir nos processos de luta e organização da classe trabalhadora [...].”

Como uma experiência recente, o programa governamental brasileiro “Projovem Campo – Saberes da Terra” buscou articular educação do campo e educação de jovens e adultos, por meio da oferta de qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Esta ação, implementada em 2005, denominava-se Saberes da Terra,

integrando-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (BRASIL, 2010). Apesar de apresentar a perspectiva de ampliar o acesso e a qualidade da educação do campo, o programa não atendia a grande parcela de adultos e idosos, com idade superior a 29 anos, reproduzindo, assim, a exclusão desses sujeitos do processo educacional.

É importante destacar que no Estado do Espírito Santo encontramos múltiplas experiências de Educação do Campo, como as da Educação Indígena, da Educação Quilombola, do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), da Regional das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES), da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Espírito Santo (FETAES), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), de Prefeituras, como do município de Alto Rio Novo e Colatina (SALDANHA, ANTOGIOVANNI, SCARIM, 2009). Sobre essas experiências no Espírito Santo, estado pioneiro na Educação do Campo no Brasil, há uma ampla literatura, sendo que alguns dos estudos são elencados nessa pesquisa, sobretudo, no âmbito da formação de educadores. Ressalto que, em minhas experiências acadêmicas, tive acesso a uma parcela dessas experiências do campo, realizando pesquisas, visitas de campo, além de participar de encontros e seminários, entre outros espaços de formação.

Apesar dessas diversificadas experiências de educação do campo, a realidade da educação de jovens e adultos em uma parcela das escolas no território campestre não tem apresentado significativas diferenças em relação aos territórios urbanos. De forma geral, o caráter da oferta de EJA neste contexto se caracterizou historicamente pela predominância da concepção restrita da EJA como alfabetização, desconsiderando as demandas de escolarização no nível fundamental e médio, bem como no nível superior. Além disso, as políticas educacionais na perspectiva da educação rural vêm se caracterizado pela implementação de projetos e programas descontínuos e não apropriados à realidade campestre, bem como às demandas e interesses dos camponeses, mas sim atrelados aos interesses elitistas de latifundiários e empresários do agronegócio na perspectiva do paradigma do capitalismo agrário.

Diante da expansão do agronegócio, da concentração fundiária e das políticas de nucleação das escolas do campo, os movimentos sociais camponeses têm persistido na luta por uma educação apropriada aos sujeitos que vivem e trabalham no território do campo. Nesse contexto de militância, o texto **Por uma Educação do Campo: Declaração 2002** apresentou propostas para o governo federal brasileiro. No que se refere à educação de jovens e adultos, a declaração apontou para a ampliação dessa modalidade no campo, por meio da preparação dos jovens do campo para serem educadores; viabilização da EJA nas escolas de Educação Fundamental e Média; projetos alternativos de EJA: fundamental e médio; e organização da oferta atendendo à realidade dos diferentes grupos humanos (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Como mais um resultado da práxis dos movimentos sociais camponeses, em 2001, implementam-se as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. No que tange à EJA, o artigo 2º da Resolução CNE/CEB 1/2002 que institui essas diretrizes aponta para a necessidade de articulação entre a Educação do Campo e a Educação de Jovens e Adultos:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p.77).

Entretanto, da mesma forma que a modalidade EJA, a educação do campo também convive com a quase completa ausência de políticas públicas de formação inicial de educadores. Apesar de parcerias construídas entre movimentos sociais camponeses e universidades públicas, as demandas de formação docente inicial ainda não têm sido atendidas plenamente pela academia. Além disso, os sistemas e redes de ensino ainda possuem muitos desafios a serem superados no atendimento às demandas de formação continuada de educadores do campo, a partir das quais, Conceição (2010)¹⁰⁰, Silva (2011) e Lucas (2008)¹⁰¹ exploram problemáticas

¹⁰⁰ Conceição (2010) na tentativa de compreender a formação continuada dinamizada pelo Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense e suas implicações no trabalho dos docentes do campo, por intermédio de uma pesquisa qualitativa, evidenciou que a formação continuada de professores, executada durante a versão piloto do Programa, consolidou-se como uma estratégia para desenvolver junto aos professores os pressupostos referendados por um currículo diferenciado. Além

relacionadas aos educadores do Programa Saberes da Terra, de escolas de classes multisseriadas¹⁰² e de tempo integral, respectivamente.

Tendo como referência o enfoque da problemática das concepções de formação e de educação do campo, referente à política do Programa Escola Ativa (PEA), Silva (2011) aponta para o descompasso entre a concepção de formação continuada desse programa e as demandas apresentadas pelos professores que atuam em escolas multisseriadas. Ao discorrer sobre esta questão, essa autora destaca:

As situações pouco definidas, como currículo em descompasso com a realidade do campo, professores formados por técnicos multiplicadores e carga horária pouco condizente com os tempos políticos e pedagógicos das escolas multisseriadas gera uma tensão no cotidiano do trabalho docente, visto que os reflexos destas indefinições na prática traduzem-se em enormes dificuldades de trabalharem com turmas heterogêneas, até porque a formação inicial e continuada que receberam e recebem, pouco os prepara para essa diversidade. Por isso clamam por apoios institucionais, administrativos, recursos financeiros, melhores estruturas físicas e um currículo condizente com sua realidade. (SILVA, 2011, p.134).

Em outra perspectiva, Coutinho (2009)¹⁰³ apresenta os sentidos atribuídos por profissionais da educação e lideranças sindicais às experiências de formação em educação do campo nos cursos (espaços formativos) da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Rio de Janeiro (FETAG-RJ), entre os anos de 2006 e 2007. Diante dessa abordagem, o autor chegou à conclusão de que os espaços de formação da FETAG-RJ representaram para os educadores, possibilidades de contato inicial com discussões sobre as concepções de campo, rural e educação do campo, apesar deles não assumirem o papel de protagonistas nos cursos de formação.

disso, esse programa possibilitou o desenvolvimento das etapas de formação valorizando o local em que os professores realizam suas atividades profissionais.

¹⁰¹ Lucas (2008), ao investigar, através de um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral e Ensino Fundamental do município de Arroio Grande – Rio Grande do Sul, a forma de organização do processo educativo e problematização do currículo nesta escola, tendo como olhar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo/2002, aborda e problematiza de maneira indireta a formação continuada de professores do campo, destacando aspectos como: a formação continuada é direito de todos os profissionais que trabalham nas escolas; é necessário levantar as demandas dos profissionais. Portanto, esses estudos defendem a necessidade de formação continuada de educadores.

¹⁰² Nas classes multisseriadas, alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor.

¹⁰³ Este estudo traz uma importante contribuição na pesquisa em educação do campo, tendo em vista que analisa criticamente a importância de espaços sindicais para a formação de educadores. Dessa forma, rompe com a lógica hegemônica das pesquisas sobre formação docente em educação, voltadas, sobretudo, para as instituições formais de ensino.

A partir das práxis de movimentos sociais camponeses por uma educação do campo, foram conquistadas, construídas e implementadas propostas inovadoras de cursos de nível superior pelos e para os povos que habitam neste território, em regime de parceria com universidades públicas brasileiras, voltados para a formação inicial de educadores do campo, como os cursos “Pedagogia da Terra” e “Licenciaturas em Educação do Campo”. Em meio a essas experiências de oferta de cursos específicos para o território camponês, emergiram estudos na perspectiva de problematização e contribuição às especificidades da formação de educadores do campo, como os de Oliveira (2005), Tilton (2006)¹⁰⁴, Wolff (2007)¹⁰⁵, Casagrande (2007)¹⁰⁶, Cordeiro (2009)¹⁰⁷, Meneses (2009)¹⁰⁸, Fábio Silva (2009)¹⁰⁹ e Verdério (2011)¹¹⁰ que se ocupam, a partir de diferentes olhares, do Curso Pedagogia da Terra; e Carvalho (2011), que problematiza o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

¹⁰⁴ O estudo de Tilton (2006), que busca investigar a prática pedagógica na formação de professores do MST, tendo como perspectiva a organização do trabalho pedagógico, constata e problematiza as contradições entre o trabalho e a organização pedagógica dos Projetos de Formação em Pedagogia da Terra em desenvolvimento no estado da Bahia em relação às pretensões emancipatórias do próprio movimento.

¹⁰⁵ Com o objetivo de identificar os fundamentos psicossociais da proposta pedagógica do MST no âmbito da formação de professores, tendo como referência uma turma do Curso Pedagogia da Terra no estado do Rio Grande do Sul, Wolff (2007) aponta que há no cerne desta proposta o embate entre uma psicologia de caráter liberal, ou seja, que tem o indivíduo como centro; e uma psicologia socialista, que propõe um ideário em que a noção de formação humana está pautada pela relação dialética e histórica entre indivíduo e sociedade.

¹⁰⁶ A pesquisa de Casagrande (2007) investigou o desenvolvimento do currículo do curso de Pedagogia da Terra, ofertado entre 2003 e 2007 no município de Veranópolis, estado do Rio Grande do Sul, na perspectiva de problematização da Pedagogia Socialista e a Formação do educador do campo no século XXI. Este estudo evidenciou no contexto do curso, a materialização de novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico, consolidando bases para a construção de princípios que fundamentam uma teoria pedagógica articulada a dois projetos: a) projeto de formação de educadores; b) projeto de superação das relações de produção do conhecimento e da vida imposta pelo capitalismo.

¹⁰⁷ O estudo de Cordeiro (2009), intitulado “A relação teoria-prática do curso de Formação de Professores do Campo na UFPA”, busca problematizar as práticas desenvolvidas por alunos e professores do Curso Pedagogia da Terra, com enfoque na abordagem dos elementos facilitadores da articulação teoria-prática nos procedimentos metodológicos desse curso. A autora constata que o Tempo-Escola e o Tempo-Comunidade consistem nos elementos facilitadores na articulação teoria e prática para a constituição da práxis.

¹⁰⁸ Meneses (2009), através de uma pesquisa qualitativa, analisa a organização curricular dos cursos de Pedagogia da Terra para a formação de professores do campo.

¹⁰⁹ A pesquisa de Fábio Silva (2009) problematiza as implicações do Curso Pedagogia da Terra, ofertado a partir da parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e os movimentos sociais do campo, por intermédio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na implementação de novas práticas educativas pelos educandos/educadores do MST e os professores da UNEB inseridos no projeto.

¹¹⁰ Verdério (2011) também analisa os processos formativos de educadores de uma determinada turma do Curso de Pedagogia da Terra na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, posicionando-se na defesa pela consolidação de uma proposta de formação de educadores do campo em cursos de graduação.

Dentre esses, o estudo de Oliveira (2005) aborda a formação de educadores de jovens e adultos do campo no contexto do Curso Pedagogia da Terra. Essa carência de pesquisas voltadas para a formação de educadores de jovens e adultos é reflexo da incipiente oferta da Modalidade Educação de Jovens e Adultos para os sujeitos do campo.

Weiss (2013), apesar de adotar a metodologia da história de vida, problematizada na narrativa da presente tese, e não abordar a formação de educadores de jovens e adultos do campo; apresenta importantes reflexões sobre as articulações entre as experiências de formação e a ação e percepção de uma professora de uma escola municipal de Alegre-ES. Embora siga nessa mesma linha da história de vida, Cosmo (2014) investiga narrativas de uma professora pomerana na perspectiva de apreensão dos seguintes entrelaçamentos entre a história, o tempo e a memória: duração das experiências, as rupturas, as representações coletivas, as simultaneidades, as continuidades, as descontinuidades e sensações do vivido e do lembrado.

Ainda que o leque de estudos voltados para a educação do campo seja amplo, não encontramos uma grande variedade de estudos que articulam essa modalidade com a EJA, reflexo das escassas políticas de Educação de Jovens e Adultos do Campo, apesar dos dados governamentais revelarem significativas demandas educacionais no campo. Como pudemos perceber, menor ainda é quantidade de estudos voltados para a formação de educadores jovens e adultos do campo, sendo que, de maneira geral, os estudos também apresentam preocupações com a formação inicial e continuada para esses sujeitos, bem como com as contradições entre o que é proposto (teoria) e o que é efetivado (prática).

CAPÍTULO 2: AS EXPERIÊNCIAS GEODRAMÁTICAS DOS EXCLUÍDOS E MARGINALIZADOS DO MUNDO: AS TRANSFORMAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS NAS PRÁXIS

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Régus Neves Freire

Como narrei em um momento inicial nessa experiência de exposição da pesquisa, tive uma profunda identificação com pensadores, como Karl Marx, Milton Santos e Paulo Freire, na minha experiência acadêmica, autores preocupados com os esfarrapados do mundo, ou seja, com a estética da pobreza da sociedade capitalista, porém no decorrer da investigação passei a me identificar com outros autores, como Walter Benjamin, Charles Baudelaire e Eric Dardel.

Na experiência da pesquisa encontrei algumas conexões, isto é, componentes em comum entre esses autores. Em todos eles, percebemos uma perspectiva de práxis em favor dessa estética do mundo, as experiências coletivas dos pobres excluídos, apresentando conexões com as suas experiências vividas. Contudo, trata-se de uma perspectiva de práxis teleológica, apresentando como dispositivo inicial as experiências geográficas, sobretudo negativas, e como horizonte a sociedade comunitária ideal, como reflexo das experiências de caráter marcadamente positivas.

Walter Benjamin, por exemplo, sofreu privações, foi perseguido durante a Segunda Guerra Mundial e supostamente teria cometido suicídio na fronteira da Espanha com a França. Segundo Konder (1999):

[...] Tanto na vida amorosa como na vida profissional, Benjamin sofreu muito. Teve muito pouca sorte: nada dava certo com ele. E o nosso crítico sentia que isso não era casual; tinha consciência que, de algum modo, contribuía para os malogros (p.26).

Em sua práxis Benjamin trilhava na perspectiva de (re) construção de uma vida comunitária, perdida com a predominância do modo de vida burguês. Observe atentamente essa idealização de Walter Benjamin, na narrativa de Konder (1999):

[...] Aos seus olhos, portanto já estava claro que a sociedade burguesa, corrompendo todos os valores, mercantilizando a vida, não só destruía a **dimensão comunitária** da existência humana como degradava a própria experiência da genuína solidão (p.29, grifo nosso).

Esse ideal comunitário apresenta semelhanças com o ideal comunista de Marx, que concebia a evolução da sociedade capitalista para o Comunismo, compreendido como a sociedade ideal. Penso que Marx, a partir do inconformismo com a perda da comunidade diante do desenvolvimento do capitalismo, concebeu a geografia comunitária, por meio da idealização da sociedade comunista utópica.

Na experiência do Encontro de educadores e pesquisadores na UFES¹¹¹ com Carlos Rodrigues Brandão, fiz uma indagação sobre o que ele, Paulo Freire e outros educadores, militantes e pensadores dos movimentos de Cultura e Educação Popular de meados do século XX tinham em comum. Neste dia, Brandão narrou que os possíveis aspectos em comum entre esses sujeitos estariam relacionados ao inconformismo diante das problemáticas sociais e econômicas, à perspectiva de transformação social radical; bem como à utopia. Ele chegou num determinado momento a narrar que Paulo Freire viveu experiências de fracasso em sua vida, uma vez que ele não conseguiu, por exemplo, dar continuidade às suas experiências educacionais no Brasil, devido ao golpe de Estado em 1964.

Diante das experiências comuns desses autores e no aprofundamento teórico dos mesmos, compreendi que a minha identificação com os autores protagonistas desse estudo está relacionada à constatação que os seus estudos se voltaram para essas experiências trágicas, dramáticas e coletivas dos povos excluídos do denominado “terceiro mundo”, das quais também compartilhei nas experiências geográficas na Região São Pedro em Vitória-ES.

É importante destacar que Paulo Freire, Milton Santos e Walter Benjamin viveram a experiência geodramática, cada um em sua época, de transição e de transformação do capitalismo, porém não se conformavam com a sociedade que se projetava nessa mudança, tampouco com a sociedade em que viviam. Para eles, era fundamental a perspectiva da práxis, a luta, a militância e um debate de sua relação com Marx, por meio de um pensamento marxista crítico, na preconização de uma

¹¹¹ Realizado no dia 13 de Novembro de 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

sociedade ideal, uma espécie de “paraíso”, semelhante à fé professada pelos cristãos que crêem na existência da Nova Jerusalém, um paraíso não destinado aos perdidos. Flávia Grimm (2011) analisa as conexões entre as experiências geográficas e a produção teórica de Milton Santos:

Até formar-se advogado em 1947, Milton Santos viu também o mundo passar por importantes mudanças durante e após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como o rompimento entre o governo dos Estados Unidos e o governo soviético e a criação, em 1948, da Organização dos Estados Americanos (OEA), da qual o Brasil participou ativamente. Tratava-se de um mundo que se tornava bipolar e, nesta configuração, o Brasil aproximava-se cada vez mais do governo norte-americano de Harry Truman (1945-1952) (p.38).

Ressalto que a experiência mais próxima e, possivelmente, também mais intensa de leitura e de elaboração de minha concepção de mundo surgiu, principalmente, a partir da experiência com as obras, ideias e visões de Paulo Freire. Em relação a Milton Santos, apesar de minha admiração e identificação com as suas ideias, eu não trazia as suas concepções internalizadas e refletidas em minha perspectiva da práxis. Dessa forma, precisei realizar um movimento de aprofundamento nos escritos desse geógrafo, além de investigar e explorar outros autores que não haviam me sido apresentados.

Dois dos grandes pensadores brasileiros do século XX, Paulo Freire e Milton Santos, reconhecidos mundialmente e relativamente pouco reconhecidos no Brasil, desenvolveram as suas obras, cada um em sua(s) respectiva(s) área(s) do conhecimento, a partir do diálogo com a dialética materialista de Karl Marx, além de outras correntes e pensadores clássicos, na perspectiva de problematizar a realidade socioeconômica brasileira e dos demais países considerados de “terceiro mundo”. A obra de Marx se tornou uma leitura comum a esses pensadores, sendo que Freire realizou uma abordagem teórica numa ótica dialógica com/sobre o mundo, enquanto Santos realizou essa abordagem numa perspectiva reflexiva e expositiva da geografia do mundo, porém ambos, praticamente da mesma geração, compartilharam a experiência coletiva de transição da sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial no Brasil em meados do século XX, como condição de desenvolvimento, bem como de transição de uma sociedade “democrática” para uma sociedade ditatorial. Os apontamentos de Thompson (1987) sobre a classe operária inglesa cabem para esses autores com quem dialogo neste trabalho, bem

como para os educadores envolvidos na pesquisa: “[...] se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas ideias e instituições [...]” (p.12).

Eles foram sujeitos que conseguiram dar uma “parada no turbilhão” de mudanças sociais, econômicas e geográficas, e analisar criticamente o que estava acontecendo no mundo e buscar, através da práxis, trazer esperança para sujeitos desacreditados, diante das injustiças sociais. De acordo com Tuan (1983), apesar do futuro se configurar como uma expectativa, que ocasionalmente se transforma em um pesadelo; não podemos desprezar a promessa de mudança, tão necessária, diante da monotonia da vida. Considerando as experiências e as práxis de Paulo Freire, Feitosa (2011) salienta:

Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar para superar a opressão e as desigualdades, entendendo que um dos fatores determinantes para isso é o desenvolvimento da consciência crítica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios ético-metodológicos (p. 22).

A experiência do desenvolvimentismo na sociedade capitalista e a “invenção do terceiro mundo” implicarão no processo de urbanização, na modernização do campo e no inchamento da massa de trabalhadores rurais sem terra no Brasil. Segundo Valadão (1999):

Sem conseguir se integrar de alguma forma às mutações estruturais em curso, teve início um processo no qual não restava aos trabalhadores excluídos do mundo do trabalho rural e não integrados à força de trabalho urbana nenhum horizonte possível de mobilidade social ascendente. Resultado: tanto na cidade como no campo, formou-se uma superpopulação relativa para as necessidades do capital – industrial e agrário. Essa superpopulação foi se constituindo com produto da concentração da terra, das alterações nas relações de produção, do emprego de máquinas e tecnologia sofisticadas e poupadoras de mão de obra e da conversão de terras cultiváveis em pastagens ou empregadas para a formação de florestas homogêneas ou para monocultura de produtos voltados para a industrialização, ou ainda, simplesmente, transformadas em reserva de capital (p.69).

No meio dessa multidão de sujeitos excluídos, encontramos os flâneurs sem terra que buscaram saídas para o estado de necessidade em que viviam. Na perspectiva de compreensão da formação do sujeito sem terra, Valadão (1999) destaca:

Transformaram-se em sujeitos políticos, organizados que foram pela ação do movimento de luta pela terra, emergido no norte do Espírito Santo, no município de São Mateus. A soma de cada individualidade na partilha dos elementos comuns às várias histórias de vida originou como produto a construção de um movimento que, do norte do Estado, propõe um questionamento profundo dos rumos que a agricultura capixaba assumiu (p.71).

Como pano de fundo dessa transição capitalista, encontramos a experiência de separação histórica entre o campo e a cidade, a intensificação da concentração fundiária e a experiência de proletarização e exploração vivida pelo camponês. Nesse contexto dessas experiências geodramáticas dos violentados do campo, têm sido evidenciados dois paradigmas antagônicos: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário.

No corpo teórico desse estudo, as categorias da experiência e da práxis tornaram-se fundamentais na abordagem da problemática. A minha aproximação com o conceito de experiência se deu na academia através das formações com educadores de jovens e adultos do PRONERA, onde emergiam as concepções da educação popular que, dentre outros aspectos, compreende o trabalho pedagógico na ótica da valorização das experiências e saberes da experiência dos sujeitos. Posteriormente, as problemáticas que se apresentaram em minha experiência acadêmica e profissional me levaram a explorar, mesmo que de maneira tímida, esse conceito em pesquisas. Essa timidez talvez esteja relacionada ao meu contato superficial com discussões sobre o conceito de experiência no âmbito da ciência geográfica. Por outro lado, passei a perceber que na própria educação o tratamento desse conceito passa despercebido pelas abordagens investigativas, caindo no campo da obviedade, da superficialidade ou da generalização. Diante da problemática dessa pesquisa, que tenta relacionar as experiências dos educadores com as suas práxis, caracterizando-se pela complexidade e pela exigência desse estudo, tive que me deslocar de um lugar comum e conhecido para entrar em outra dimensão teórica, a fim de adentrar profundamente na compreensão desse conceito, tendo como referência, pensadores dos campos da filosofia e da ciência.

No decorrer da pesquisa, passei a ter o interesse em investigar a formação de educadores do campo de forma imbricada à perspectiva geográfica, talvez pelo anseio em retornar às minhas origens da formação inicial acadêmica. Essa minha “migração” da pesquisa geográfica para a pesquisa em educação me proporcionou

uma visão panorâmica da ciência geográfica, com outras percepções. Sendo assim, eu tive que me deslocar da Geografia para alcançar outro ponto de vista da própria ciência geográfica. Na experiência da pós-graduação em educação, conheci melhor a geografia do que a própria educação.

Dessa forma, surgiu a possibilidade de estudo sobre as experiências geográficas de formação dos sujeitos envolvidos no estudo. Para tanto, encontrei inicialmente em Walter Benjamin (1987), uma abordagem das relações entre a experiência e elementos da espacialidade, sendo que trouxe posteriormente outros autores, principalmente da geografia, para dialogar nessa abordagem da dimensão espacial da experiência.

Além da categoria da experiência, a abordagem da problemática da pesquisa me levou também a buscar uma fundamentação teórica para o conceito de *Práxis* na perspectiva da investigação de conexões com as experiências geodramáticas vividas pelos sujeitos parceiros da pesquisa. Nesse sentido, explorei a categoria práxis, através de autores estudiosos da Filosofia da Práxis, como Antonio Gramsci (1978), Leandro Konder (1992) e Adolfo Sánchez Vázquez (2011), bem como do próprio Paulo Freire (1982; 1987; 2007) e Milton Santos (1977, 2001, 2006).

2.1 Do Conceito de Experiência às Categorias da Experiência Geográfica e do “Encobrimento”: Narrativas Complementares

Antes de ser desafiado pela própria problemática da pesquisa, bem como pelos seus diversos interlocutores, que contribuíram cada qual a partir de seu olhar e lugar; as minhas referências do conceito de experiência residiam principalmente em Walter Benjamin. Apesar da revisitação e problematização dos seus escritos ter se tornado fundamental nessa pesquisa, eu me desloquei conceitualmente para refletir sobre a historicização do conceito de experiência, a fim de que posteriormente eu pudesse geografizar esse conceito.

Nessa exploração do conceito de experiência, senti-me estimulado a buscar as metamorfoses do conceito de experiência na história do pensamento moderno, buscando conectá-lo à perspectiva dessa pesquisa. Apesar de não me sentir à

vontade nessa busca, tive que me adentrar no estudo de campos filosóficos e autores “estranhos” às minhas experiências de formação. Na verdade, passei a assumir um papel de estrangeiro na imigração nesses campos. Esse momento caracterizou-se como uma nova tentativa de abordagem do conceito de experiência, iniciada no mestrado, sendo que me debrucei mais uma vez no estudo de Oliveira (2005), que explora o conceito de formação e experiência, tendo como referência Hans-Georg Gadamer (1997) em **Verdade e Método**.

Ao abordar o conceito de experiência e a essência da experiência hermenêutica, Gadamer (1997, p.512) afirma:

[...] Devido ao papel orientador que desempenha na lógica da indução, para as ciências da natureza, [o conceito de experiência] viu-se submetido a uma esquematização epistemológica que me parece encurtar amplamente seu conteúdo originário [...] (p.512).

Nesse sentido, percebemos que ao ficar reduzido ao experimento na lógica da ciência moderna, esse conceito moderno de experiência desconsiderou a subjetividade. Nessa redução do conteúdo, a ciência moderna objetivou a experiência, subtraindo o seu caráter histórico e simplificando-a no procedimento do experimento, tanto no aparato metodológico da abordagem natural-científico, quanto no método histórico-crítico das ciências do espírito. Essa objetividade é assegurada pela possibilidade de repetição para comprovação posterior por qualquer pessoa (GADAMER, 1997).

Segundo Oliveira (2005), Hegel, em sua obra **A Fenomenologia do Espírito**, afirma que “[...] a experiência é pensada como o percurso através do qual a consciência busca voltar-se sobre si mesma para adquirir certeza de si, para apreender o que o saber anterior contém em si de verdadeiro [...]”. Dessa forma, “[...] Experiência é esse movimento em que o imediato se aliena e, depois dessa alienação, retorna a si mesmo [...]” (MENESES, 2000, p.309).

Na perspectiva de explorar o conceito de experiência de maneira ampliada, superando o conceito que o restringe ao experimento, retornei às leituras de escritos de Walter Benjamin, partindo de leituras realizadas na academia. Nesse sentido, esse conceito, que apresenta centralidade em toda a sua obra, está relacionado aos valores ancestrais comunitários transmitidos de geração em geração. Dessa forma,

o conceito de “experiência”, (*Erfahrung*), caracterizado como real ou acumulado, sem intervenção da consciência, distingue-se do conceito de “vivência” (*Erlebnis*), entendida como experiência vivida, evento assistido pela consciência (BENJAMIN, 1989). Na distinção entre *Erfahrung* e *Erlebnis* em Benjamin, Leandro Konder (1999) destaca:

[...] O nosso crítico distinguia entre duas modalidades de conhecimento, indicadas por duas palavras diversas em alemão: *Erfahrung* e *Erlebnis*. "*Erfahrung*" e o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem (e viajar, em alemão, é *fahren*); O sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. "*Erlebnis*" é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte, que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos [...] (p.83).

Na ótica Benjaminiana, esse conceito mais amplo de experiência, está relacionado a uma concepção mais ampla de memória, que ultrapassa o âmbito individual, resgatando também imagens para alcançar as marcas da experiência histórica. Dessa forma, o estudo da obra de Benjamin tornou-se muito fecundo para a minha reflexão de que nesta pesquisa eu estaria tentando responder às minhas questões existenciais nessa investigação com educadores, porém tentando validar respostas concebidas previamente nessa investigação, ou seja, respondendo às perguntas que talvez eu já tivesse resposta. Entretanto, logo constatei que almejar responder, de maneira linear e prévia, à conexão entre a experiência e a práxis, ambicionaria pensar a infância e a juventude dos educadores como momento antecipatório da vida adulta, o que equivale a uma tentativa de caracterizar “[...] a vida como um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendido como expressão unitária de uma intenção subjetiva e objetiva, de um projeto [...]” (BOURDIEU, 2006, p.184). Pérez (2003) realiza a distinção entre vivência e experiência da obra benjaminiana:

[...] vivência seria a reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização; experiência é a ação refletida, rememorada e compartilhada, que permanece para além do vivido. A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável a experiência. Na rememoração, as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento acontecido (p.5).

Além disso, a experiência (*Erfahrung*) apresenta o caráter coletivo, enquanto a vivência (*Erlebnis*) se apresenta de forma individual. Portanto, Benjamin classifica a

experiência em duas categorias: a experiência coletiva e a experiência individual. Nesta ótica benjaminiana, a experiência do homem moderno tem sido reduzida à *Erlebnis*, devido à perda da *Erfahrung* que ocorre, dentre outros fatores, pelo fetichismo da técnica, pela caracterização do discurso como informação e por uma nova concepção de mundo (WU, 2004). Para Benjamin (1989):

Na substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência. Todas essas formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila. (p.107).

Na abordagem das mudanças brutais produzidas pela sociedade moderna, como a substituição da forma narrativa pela informação e os efeitos da Primeira Guerra Mundial no século XX (1914-1918), Benjamin (1994) constata na sociedade, o que ele denomina de pobreza de experiência:

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso ao seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...] (p.114-115).

A partir dessa constatação do empobrecimento de experiência em Benjamin (1994), passei a perceber no diálogo com educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo César Vinha essa pobreza de experiência, advinda da incapacidade dos pais em narrar e transmitir experiências.

Em meio ao quadro de isolamento do homem contemporâneo, apagamento da memória coletiva e empobrecimento ou silenciamento das experiências, Benjamin visualiza no resgate da narrativa uma alternativa à barbárie produzida na modernidade (PÉREZ, 2003). Passei a inferir que a práxis e as experiências de Benjamin, refletidas em sua obra, trazem a marca da perda, uma espécie de luto social e geográfico. Nessa melancolia, o *flâneur* Benjamin não se conformava com essas mudanças trágicas e suas implicações na humanidade e narrava em sua obra essa experiência da perda de uma sociedade, da capacidade de transmitir experiência e do modo de vida comunitário, ou seja, ele enfrentou essa perda se misturando na multidão dos sujeitos perseguidos pelo Nacional-Socialismo Alemão,

durante a Segunda Guerra Mundial, e inspirando-se nela para compor as suas obras.

Nessa experiência de transformação da sociedade capitalista europeia, Walter Benjamin em **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo** analisa a figura do *flâneur* na perspectiva do poeta francês Baudelaire no contexto das relações sociais e transformações da Europa Ocidental do final do século XIX.

Benjamin elogia a atitude do *flâneur*, encarnada por Baudelaire, o observador apaixonado que caminha no espaço urbano e procura conviver com o movimento, o instante fugidio, a paisagem permanentemente transformada, e vai construindo novos sentidos, não se deixando oprimir pelas violentas transformações do mundo à sua volta (ABREU, 2012, p.24).

O próprio Walter Benjamin se considerava um “[...] *flâneur* por excelência e colecionador incansável [...]” (ABREU, 2012, p. 25). A partir do projeto de colecionar, Benjamin visa a captar um ritmo diferente nas coisas e a reconhecer novas configurações que não estão visíveis *a priori*. Essa forma de captação reticular, intersticial, constitui o princípio geral a partir do qual ele acredita ser possível reconstruir os nexos perdidos com o choque da modernidade (VALDERATTO, 1999). Através desse olhar diferenciado, os sujeitos se assumem como *flâneurs*, tornando-se militantes na sociedade, algo que busco em minha perspectiva de práxis.

Assim, o *flâneur* vai se apropriar do espaço urbano da cidade moderna a partir de sua experiência como colecionador de imagens e cenas que não lhe pertencem e que passam pouco a pouco a constituir sua memória. Visto sob esse ângulo, o *flâneur* não descreve um acontecimento ou um lugar, ele o transforma, ou seja, apresenta uma perspectiva dialética. A cidade é para o *flâneur*, ao mesmo tempo, paisagem que se abre para o seu olhar e habitação que o acolhe. Ele passeia na cidade em busca dos lugares em que o passado ainda apresenta seus vestígios. Não seria isso também que almejei nesta pesquisa? Encontrar lugares que ainda apresenta vestígios do passado? Ou vestígios de lugares do passado?

2.1.1 A Categoria da Experiência Geográfica

No centro da discussão sobre a categoria da experiência nesse trabalho, o sentimento de trazer a geografia para essa investigação aflorava em muitos momentos como Ecos da Marselhesa. Era como se tivesse faltando algo que me empolgasse na pesquisa. Nessa experiência, eu tinha uma intuição sobre a importância do espaço geográfico na formação de educadores, conforme apontamento de Milton Santos (2008, p.86) de que “O espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido [...]”. Além disso, “[...] O enfoque do espaço geográfico, como resultado da conjugação entre sistemas e objetos e sistemas de ações, permite transitar do passado ao futuro, mediante a consideração do presente” (SANTOS, 2008, p.100).

Para Santos (2008), os objetos e as ações são agrupados em uma lógica que apresenta duas faces: a lógica da história passada e a lógica da atualidade. Segundo ele,

[...] Trata-se de reconhecer o valor social dos objetos, mediante um enfoque geográfico. A significação geográfica e o valor geográfico dos objetos vem do papel que, pelo fato de estarem em contiguidade, formando uma extensão contínua, e sistematicamente interligados, eles desempenham no processo social (p.78).

Ressalto que nunca tive a intenção de categorizar a experiência de modo a termos diversas experiências: experiência social, experiência geográfica, experiência religiosa etc. Mas trata-se de trazer um olhar sobre a experiência, a partir da perspectiva da ciência geográfica, pois “[...] o papel do espaço em relação à sociedade tem sido frequentemente minimizado pela Geografia [...]” (SANTOS, 1977, p.81).

Novamente, ao me direcionar para outros caminhos, tive um encontro fecundo com uma interlocutora que me apresentou a obra **Rua de Mão Única** de Walter Benjamin, como expressão de sua sensibilidade diante de minha face “perdida” nos “desertos verdes” da pesquisa.

Em **Rua de Mão Única** (*Einbahnstrasse*), Benjamin (1987) objetivava criar uma filosofia a partir de observações sobre as ruas da cidade e os caminhos do

pensamento e da lembrança. Ele entendia que os sujeitos também produzem experiências na relação com os elementos do espaço. Ao analisar esse livro, Santos (2002) afirma:

[...] podemos perceber que Benjamin antecipa, em algumas décadas, um tipo de análise bastante usual na geografia de agora. **Rua de Mão Única transmite ao leitor a impressão de alguém que ao andar pela rua rememora experiências passadas**, É um “passeio” pelo espaço da cidade, em cujos signos o passante resgata reminiscências. Estas, pela carga de experiências vividas que traduzem, se constituem em peça fundamental para dotar de significados o ambiente no qual se vive (p.202, grifo nosso).

Nesta ótica das ações de experiência na relação com a espacialidade, Benjamin (1987) afirma que a experiência com o espaço se distingue da vivência com o espaço. Somente quem tem uma relação próxima com determinado elemento da espacialidade vive uma experiência, como podemos observar nesta afirmação:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano... Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas [...] (BENJAMIN, 1987, p.16).

Nessa narrativa, Benjamin (1987) nos mostra que a experiência com o espaço produz um conhecimento sobre determinados elementos da espacialidade, diferentemente do conhecimento superficial gerado pela vivência com o espaço. De acordo com Pérez (2003, p.7): “[...] as relações do homem com o seu espaço, são relações temporais, transcendentais e criativas, cotidianamente o homem recria pelos aconteceres o seu espaço de viver”.

Em **Infância em Berlim por volta de 1900**, Benjamin (1987) narra a experiência de uma criança burguesa na cidade de Berlim no início do século XX, por meio de uma gama de fragmentos compostos de lembranças, descrições de cenas e lugares, relatos de sonhos, a partir do cotidiano. Segundo Marques (2009):

[...] mais que um texto autobiográfico, a “Infância” é uma cartografia mágica da infância e da cidade, em que o leitor é, também ele, convidado a perder-se nos labirintos da cidade e da memória (p.34).

Semelhantemente a Paulo Freire, o qual foi observar (e conviver) a experiência dos pobres somente após algumas mudanças em sua vida, a infância de Walter

Benjamin transcorreu num meio rico, sendo que ele conheceu os trabalhadores pobres somente na década de 1920 (KONDER, 1999).

Tanto Benjamin, que precisou deixar a Alemanha, fugindo da perseguição do Nacional Socialismo na Segunda Guerra Mundial; quanto Paulo Freire e Milton Santos, que tiveram também que se exilar em outro país, a partir do golpe militar de 1964 no Brasil, viveram a experiência da perda da terra natal na perspectiva do *flâneur* que “[...] preenche o vazio, criado pelo seu próprio isolamento, com os interesses, que toma emprestados, e inventa, de desconhecidos [...]” (BENJAMIN, 1989, p.54). Segundo Grimm (2011):

Com o golpe militar de 31 de março de 1964, Milton Santos foi preso. São vários e diversos os depoimentos de pessoas que conviveram com ele neste momento e, ao mesmo tempo, há poucos relatos seus, em conversas e entrevistas, sobre o que viveu durante esses meses (p.76).

Assim como Freire, para Milton Santos foi inviável continuar vivendo e trabalhando no Brasil após a saída da prisão no período pós-64:

[...] Os órgãos de governo, a Universidade e o próprio jornal A Tarde fecharam-lhe as portas. Somam-se os problemas vividos em Salvador, o fato de que a própria saída para a França foi bastante lenta e burocrática, visto que a efetivação do convite recebido para lecionar em Toulouse precisou passar por diferentes instâncias no Ministério da Educação daquele país (GRIMM, 2011, p.76-77).

Considero esses autores, preocupados com os excluídos do mundo, como *flâneurs* que viveram a experiência coletiva dramática de transição da sociedade capitalista, observando atentamente a essas transformações numa experiência de inconformismo com a realidade, num processo de conscientização, ou seja, “[...] protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas [...]” (BENJAMIN, 1989, p. 50) e propondo outros caminhos para essa sociedade. Esses *flâneurs* surgem, então, a partir e com as multidões de violentados, esfarrapados, marginalizados e excluídos do mundo, consequência da lógica excludente da experiência de reprodução capitalista. Para Benjamin (1989, p.51) “[...] A multidão não é apenas o mais novo refúgio do proscrito; é também o mais novo entorpecente do abandonado. O flâneur é um abandonado na multidão. Com isso, partilha a situação da mercadoria [...]”.

Nesse olhar diferenciado sobre os excluídos do mundo, esses autores investigaram os crimes produzidos e intensificados por essa sociedade capitalista, como a pobreza, a miséria, a fome, a violência etc. Desse modo, “[...] Qualquer pista seguida pelo flâneur vai conduzi-lo a um crime [...]” (BENJAMIN, 1989, p.39).

Considerando essa riqueza da abordagem de Benjamin, busquei aprofundar a geograficidade da experiência neste estudo. Nessa procura, encontro no geógrafo francês Eric Dardel (2011) em **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica** uma reflexão filosófica que explora de forma profunda a relação fenomenológica e existencial entre homem e natureza que se manifesta de forma teórica, prática, afetiva e simbólica. Para os que não conhecem Dardel, observe o que Marandola Jr. narra no Prefácio desse livro:

[...] a densidade da obra, que contrasta com sua dimensão modesta, ainda está longe de ter sido discutida de forma mais ampla. Ela continua uma grande desconhecida para o conjunto dos geógrafos, especialmente, sua segunda parte que trata da história da Geografia [...] (DARDEL, 2011, p.12).

Para Dardel (2011), a ciência geográfica, a partir da modernidade, passou a integrar, juntamente com outros campos do conhecimento científico, como a geologia, a zoologia, a botânica, a hidrografia ou a etnografia, a geografia universal voltada para a compreensão do mundo geograficamente, em sua extensão e “regiões”, ou seja, uma busca pela construção de uma ciência exata. Entretanto, ele afirma que a história aponta para outra faceta da geografia: um ato de conhecer o desconhecido e novo ambiente, bem como um amor à terra natal. Nesse sentido, Dardel (2011) explora essa surpresa do homem em face da Terra e a reflexão geográfica sobre essa descoberta, questionando a geografia na perspectiva da geografia objetiva voltada para o mundo circundante.

Para Dardel (2011), o espaço geográfico é constituído de espaços diferenciados, pois a mão do homem atribui ao relevo, ao céu, à flora, isto é, a cada lugar uma singularidade. Além disso, o espaço geográfico apresenta um horizonte, uma modelagem, cor, densidade, ou seja, ele é sólido, líquido ou aéreo, largo ou estreito. Buscando superar a perspectiva geográfica da materialidade de esclarecer o que a Terra revela ao homem, Dardel ultrapassa a fronteira da ciência moderna em direção a um mundo irreal onde uma geografia permanece subjacente:

Na fronteira entre mundo material, onde se insere a atividade humana, e o mundo imaginário, abrindo seu conteúdo simbólico à liberdade do espírito, nós reencontramos aqui uma geografia interior, primitiva, em que a espacialidade original e a mobilidade profunda do homem designam direções, traçam caminhos para um outro mundo (2001, p.5).

Desse modo, a geografia não implica somente no reconhecimento da realidade material, mas também se conquista na técnica de irrealização, sobre a própria realidade. Nessa ótica, Dardel (2011) menciona a noção de *experiência geográfica*:

[...] a **experiência geográfica**, tão profunda e tão simples, convida o homem a dar à realidade geográfica um tipo de animação e de fisionomia em que ele **revê sua experiência humana, interior ou social**. É naturalmente que falamos de rios majestosos ou *caprichosos*, de torrentes *fogosas*, de planícies *risonhas*, de relevo *tormentoso*. (p.6, grifo nosso).

Inspirando-me nessa noção de experiência geográfica de Eric Dardel, precisei aprofundar na formulação desse conceito, encontrando em **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência** do geógrafo sino-americano Y-Fu-Tuan (1983) o conceito de experiência:

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização (p.9).

A experiência apresenta uma amplitude: a) direta e íntima; b) indireta; c) conceitual, mediada por símbolos. Na experiência íntima: o conhecimento de um antigo habitante da cidade; na experiência indireta: o conhecimento da cidade adquirido por um chofer ao andar por ela; na experiência conceitual: o conhecimento conceitual de uma cidade por um geógrafo ao estudá-la (TUAN, 1983). Dessa forma,

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação, um sentimento e pensamento [...] (p.10).

Considerando a territorialidade conceitual desse trabalho, precisei aprofundar na exploração das experiências íntimas com o lugar. Essas experiências, difíceis de serem expressas, caracterizam-se como momentos em que nos tornamos passivos e vulneráveis:

[...] Os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem

espalhafato. Há ocasiões em que até o adulto saudável anseia pelo aconchego que conheceu na infância [...] (TUAN, 1983, p.152).

Para Tuan (1983), o lugar consiste em uma pausa no movimento, pois tanto os seres humanos, quanto os animais, descansam em uma localidade porque ela atende a determinadas necessidades biológicas, isto é, essa pausa proporciona a uma localidade o seu reconhecimento como centro de valor. Nesse sentido, o lar e a terra natal consistem em lugares íntimos:

[...] A cidade ou terra é vista como mãe e nutriz; o lugar é um arquivo de lembranças afetivas e realizações esplêndidas que inspiram o presente; o lugar é permanente e por isso tranqüiliza o homem, que vê fraqueza em si mesmo e chance de movimento em toda a parte (TUAN, 1983, p.171).

Desse modo, é importante preservar o lugar, uma vez que ele carrega infinitas lembranças de experiências de sujeitos. É um patrimônio da memória de uma dada comunidade. Apagar esse espaço significa apagar possibilidades de rememorações. Fiquei muito triste porque não pude me despedir da escola onde estudei a segunda fase do ensino fundamental. Foi simplesmente demolida para ser construída outra. Não terei mais oportunidade de observar elementos daquele espaço como os bancos, a cantina, o portão e assim me lembrar de momentos e pessoas que talvez nunca mais eu venha ver.

Em relação à afeição pela pátria, Tuan (1983) a considera com uma emoção humana comum, portanto, coletiva, sendo que sua intensidade varia entre diferentes culturas e períodos históricos. Quanto mais laços houver, mais forte será o vínculo emocional. Substituindo-se a palavra emoção pelo termo experiência, podemos concluir que a afeição ou amor pela pátria é uma experiência coletiva a todos os povos do planeta Terra.

Na abordagem da relação entre tempo e lugar, encontramos também em Tuan (1983) a experiência humana comum de olhar para o passado em razão da necessidade de adquirir um sentido do eu e da identidade:

[...] Eu sou mais do que aquilo definido pelo presente fugaz. Eu sou mais do que alguém que neste momento luta para expressar o pensamento em palavras: Eu também sou um escritor, cujo livro foi publicado, e aqui, está o livro, encadernado, a meu lado, renovando minha confiança. Somos aquilo que temos. Porém talvez estes haveres não sejam nem visíveis nem facilmente acessíveis. Os amigos vivem longe e morreram. As habilidades e o conhecimento, por não terem sido usados, podem estar enferrujados.

Quanto às boas ações, são fantasmas que podem se materializar somente quando se apresentam ocasiões que justificam que falemos delas aos outros (p.206).

O fortalecimento do sentido do eu perpassa pelo resgate, reconstrução e acessibilidade do passado. Para tanto, os objetos pessoais, como as cartas, o livro ou o relógio; as visitas ao nosso velho bairro ou ao local de nascimento de nossos pais consistem em possíveis mecanismos para escorar as deterioradas paisagens do passado (TUAN, 1983).

Nessa lapidação do conceito de experiência geográfica, encontrei semelhanças entre a tríade de Henri Lefebvre (2006), o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço percebido; e os conceitos de experiência vivida (individual) e experiência histórica (coletiva) de Walter Benjamin.

Para Lefebvre (2006), o espaço concebido é notadamente o da representação abstrata traduzido no capitalismo pelo pensamento hierarquizado, imóvel, distante do real:

As representações do espaço, ou seja, o espaço concebido, aquele dos cientistas, dos planejadores, dos urbanistas, dos tecnocratas “retalhadores” e “agenciadores”, de certos artistas próximos da cientificidade, identificando o vivido e o percebido ao concebido (o que perpetua as sábias especulações sobre os Números: o número de ouro, os módulos e “canhões”). É o espaço dominante numa sociedade (um modo de produção). As concepções do espaço tenderiam (com algumas reservas sobre as quais será preciso retornar) para um sistema de signos verbais, portanto, elaborados intelectualmente (p.35).

Em outra dimensão, o espaço percebido aparece como uma intermediação da ordem distante e a ordem próxima, referentes aos desdobramentos de práticas espaciais oriundas de atos, valores e relações específicas de cada formação social. Deste modo, atribui às representações mentais materializadas funcionalidades e usos diversos, que correspondem a uma lógica de percepção da produção e da reprodução social:

O que é a prática espacial no neo-capitalismo? Ela associa estreitamente, no espaço percebido, a realidade cotidiana (o emprego do tempo) e a realidade urbana (os percursos e redes ligando os lugares do trabalho, da vida “privada”, dos lazeres). Associação surpreendente, pois ela inclui em si (pressupõe) a separação exacerbada entre esses lugares que ela religa [...] (LEFEBVRE, 2006, p.35).

O espaço vivido denota as diferenças em relação ao modo de vida programado. Enquanto experiência cotidiana (ordem próxima) está vinculado ao espaço das representações através da insurreição de usos contextuais, tornando-se um resíduo de clandestinidade da obra e do irracional. O espaço social, então, configura-se como a expressão mais concreta do espaço vivido, quando entendido pela soberania do homem sobre o objeto, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas:

*Os espaços de representação, ou seja, o espaço vivido através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto, espaço dos “habitantes”, dos “usuários”, mas também de certos artistas e talvez dos que *descrevem* e acreditam somente descrever: os escritores, os filósofos. Trata-se do espaço dominado, portanto, suportado, que a imaginação tenta modificar e apropriar. De modo que esses espaços de representação tenderiam (feitas as mesmas reservas precedentes) para sistemas mais ou menos coerentes de símbolos e signos não verbais (LEFEBVRE, 2006, p.35).*

Por meio da tríade “vivido – percebido – concebido”, Henri Lefebvre (2006) não buscava produzir um discurso sobre o espaço, mas retratar a produção do próprio espaço, reunindo os diversos espaços e as modalidades de sua gênese numa teoria. Sem a pretensão de aprofundar na teorização de Lefebvre, mas lançando mão dessas três categorias dialéticas, articuladas com a teorização, sobretudo, de Walter Benjamin e Eric Dardel, podemos concluir inicialmente que nem todos os sujeitos que vivem coletivamente a experiência geográfica com o espaço concebido do modo de produção capitalista vivem e perceberam essa experiência geográfica de maneira igual, do contrário, chegam a ser antagônicas. Podemos estar vivendo em um país o mesmo processo capitalista excludente, mas a produção do espaço geográfico não é linear, um mesmo bloco em que as pessoas vivem e percebem as mesmas experiências geográficas.

Nesse sentido, na perspectiva de aprofundar na abordagem dessas experiências geográficas coletivas de formação e suas especificidades e singularidades no território, estarei explorando o conceito de formação socioespacial cunhado por Milton Santos em outra fronteira dessa narrativa. No momento, vamos atravessar a fronteira do território da psicanálise, onde encontraremos e transformaremos uma das coleções de Sigmund Freud. Depois, talvez retornemos para o diálogo com as ideias do sergipano Milton Santos.

2.1.2 A Experiência do “Esquecimento”: Narrativas Encobridoras

Ao abordar a memória e as lembranças a partir da ótica Benjaminiana, essa experiência da pesquisa me levou a estudar a faceta do esquecimento, tendo em vista que aquilo que os sujeitos não narram na pesquisa de campo são tão importantes quanto as suas narrativas. Dessa forma, não estranhei somente o que foi narrado, mas também o que não foi narrado. Segundo Benjamin (1987):

Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. E talvez seja bom assim. O choque do resgate do passado seria tão destrutivo que, no exato momento, forçosamente deixaríamos de compreender nossa saudade. Mas é por isso que a compreendemos, e tanto melhor, quanto mais profundamente jaz em nós o esquecido [...] (p.104-105).

Assim, Benjamin (1987) demonstrava a clareza sobre a ilusão da possibilidade de recuperação plena do vivido pela memória, ou seja, ele estava ciente que essas lembranças não resgatavam a história desse momento de sua vida. De acordo com Marques (2009):

[...] sua preocupação parece não ser simplesmente narrar as memórias de uma infância pessoal, mas, ao fazê-lo, resgatar também imagens nas quais se deposita uma memória mais ampla, que ultrapassa a experiência individual para alcançar as marcas da experiência histórica. (p.35).

Portanto, não se trata de fazer um resgate pleno da experiência individual, mas de alcançar traços da experiência histórica, através da recuperação de imagens de uma memória de dimensão ampliada. Nesse sentido, Marques (2009) salienta:

[...] o projeto de narração da infância surge durante o exílio, num momento em que a expectativa de rever a cidade natal parece cada vez mais improvável; o **esforço para afastar a nostalgia, que assalta com frequência os relatos autobiográficos, sobretudo aqueles que se detêm em um período tantas vezes idealizado, a infância; o fato de que a estratégia para afastar o sentimento nostálgico tenha sido, precisamente, a de apegar-se à irrecuperabilidade do passado;** e, mais importante, a certeza de que essa irrecuperabilidade não é apenas “biográfica e casual”, mas “necessária e social” [...] (p.36, grifo nosso).

Percebemos que Benjamin, através de sua práxis no exílio, materializada em sua obra, transforma dialeticamente as suas experiências da infância, criando a noção de irrecuperabilidade do que foi passado.

Dessa forma, Benjamin (1987) problematiza a possibilidade do relato autobiográfico nostálgico, afastando-se de um relato da infância particular para abri-lo para um

relato de uma experiência coletiva, abrindo-se para a dimensão social da memória e do esquecimento. Tendo como referência essa possibilidade de recuperação da experiência histórica em Benjamin (1987), passei a conceber a possibilidade de recuperação de marcas da experiência geográfica de formação socioespacial.

Ao refletir sobre essa irrecuperabilidade do passado vivido, senti um apoio para afastar também a minha nostalgia de espaços que eu nunca mais terei a oportunidade de rever, como a antiga casa, onde vivi a minha infância, e a escola, onde estudei em boa parte do ensino fundamental e que foi demolida para a construção de uma nova escola, entre outros.

Considerando essa memória coletiva na perspectiva de Walter Benjamin, Marques (2009) afirma:

Enquanto o relato autobiográfico procura narrar uma vida singular, para Benjamin, ao contrário, a pertinência de suas memórias estaria justamente no fato de que elas não dizem respeito apenas a um “eu” particular que narra o que viveu, mas se deixam atravessar pelos influxos sociais e históricos, resgatando, embora com um olhar assumidamente pessoal, uma **dimensão política, porque coletiva, da memória** (p.36, grifo nosso).

Ao analisar as concepções de infância, memória e esquecimento em Walter Benjamin, Marques (2009) afirma:

O texto de Benjamin, muito embora se detenha exclusivamente no período da infância, traça, inequivocamente, um caminho que tangencia, em muitos aspectos, **as preocupações do intelectual que essa criança será**: o trabalho da memória e do esquecimento, a narrativa e a cidade, a relação com a tradição e o problema da sua transmissibilidade. **Não se trata, entretanto, de pensar a infância como momento antecipatório da vida adulta, o que equivaleria a uma tentativa, muito comum nas autobiografias**, de dar à vida um “sentido”, apresentando-a como “conjunto coerente e orientado”. Ao contrário, é como se o olhar adulto, detendo-se sobre as imagens da infância, e sabendo de antemão perdida a possibilidade de recuperá-la inteira, **procurasse captar a configuração em que, como um eco, o passado se mostra ao presente.** (p.37, grifo nosso)

Nesse sentido, ao rememorar a sua infância, Benjamin não estava preocupado em traçar uma história linear de vida, mas sim em trans(formar), re(configurar) e (res)significar as suas experiências da infância, a partir de suas práxis, diante da impossibilidade de recuperação plena das imagens da infância.

Na experiência de análise das “fronteiras do território” da memória, encontrei em Sigmund Freud (1996), por meio de seu texto “*Lembranças Encobridoras*”, conexões

com as ideias de Walter Benjamin sobre essa outra faceta da memória: o esquecimento.

Para Freud (1996), as recordações que o adulto possui de sua infância antes de 6 (seis) ou 7 (sete) anos são raras. É somente a partir dessas idades que a vida pode ser reproduzida na memória como uma aparente cadeia concatenada de eventos, com uma relação direta entre a importância psíquica da experiência e sua retenção na memória. Dessa forma, tendemos a considerar que lembramos as experiências importantes, enquanto esquecemos aquilo que não foi essencial em nossa vida. Entretanto, ficamos surpresos ao esquecer algo importante e mais ainda ao recordar alguma coisa irrelevante.

Por outro lado, acostumamos com a falta de lembranças das impressões dos períodos anteriores da infância, explicando ingenuamente como uma consequência do caráter rudimentar das atividades mentais das crianças. Entretanto, uma criança normalmente desenvolvida de três ou quatro anos já apresenta um funcionamento mental altamente organizado. Nesse sentido, o conteúdo das primeiras lembranças da infância costuma remontar a esse período (FREUD, 1996).

Ao analisar o conteúdo usual das primeiras lembranças da infância, Freud (1996) afirma que os casos estudados apontam para recordações relacionadas a doenças, mortes, incêndios, nascimentos, medo, vergonha, dor física etc., ou seja, experiências que despertaram emoção poderosa ou que, em razão de suas consequências, foram reconhecidas como importantes após ocorrerem. Entretanto, ele afirma que ficou assombrado diante de lembranças opostas a essas expectativas:

[...] Somos informados de que há algumas pessoas cujas **recordações mais remotas da infância relacionam-se com eventos cotidianos e irrelevantes**, que não poderiam produzir qualquer efeito emocional nem mesmo em crianças, mas que são recordados (com *demasiada* nitidez, fica-se inclinado a dizer) em todos os detalhes, enquanto outros acontecimentos aproximadamente contemporâneos não foram retidos em sua memória, mesmo que, segundo o testemunho de seus pais, tenham-nos comovido intensamente na ocasião [...] (p.289, grifo nosso).

Se por um lado, os fatos que provocaram profundas marcas e impressões são esquecidos, por outro, curiosamente, as vivências insignificantes e indiferentes são

recordadas. Nessa análise da faceta do esquecimento, Freud (1996) descreve um estudo:

[...] os Henris mencionam um professor de filologia cuja lembrança mais antiga, situada entre três e quatro anos, mostrava-lhe uma mesa posta para uma refeição e, sobre ela, uma bacia com gelo. Na mesma época, ocorreu a morte de sua avó, o que, de acordo com seus pais, foi um rude golpe para o garoto. Mas o atual professor de filologia não nenhuma recordação dessa **perda**; tudo de que se lembra daqueles dias é a **bacia de gelo**. Outro homem relata que sua lembrança mais antiga é um episódio durante um passeio a pé, no qual ele quebrou um **galho de árvore**. Ele acredita que ainda é capaz de identificar o local onde isso ocorreu. Havia várias pessoas presentes, e uma delas o ajudou (p.289, grifo nosso).

Para Freud (1996), esses elementos da infância foram omitidos e não esquecidos. As lembranças ausentes da experiência infantil, uma vez restauradas integralmente através do tratamento psicanalítico, mostram efetivamente que as experiências mais importantes é que são lembradas. Entretanto, essa constatação não explica o processo seletivo pela memória entre os elementos da experiência.

Nesse momento, passei a perceber conexões entre essa abordagem de Freud (1996) sobre a ausência de determinadas lembranças da infância e a concepção de Benjamin (1994) sobre a pobreza da experiência e o progressivo processo de desaparecimento da arte de narrar. Desse modo, passei a aferir que as experiências violentas e dramáticas, com a da Guerra ou de expropriação de terra, seriam encobertas por outras lembranças irrelevantes. Segundo Walter Benjamin (1994):

[...] nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes [...] (p.115).

Para Benjamin, essas experiências das guerras e da miséria não seriam transmissíveis oralmente, ou seja, não teríamos ensinamentos e saberes que pudessem ser narrados. A promoção desse tipo de lembranças em detrimento de outras são promovidas por dois tipos de forças, conforme Freud (1996):

[...] Uma dessas forças encara a importância da experiência como um motivo para procurar lembrá-la, enquanto a outra – uma resistência – tenta impedir que se manifeste qualquer preferência dessa ordem. Essas duas forças opostas não se anulam mutuamente, nem qualquer delas predomina (com ou sem perda para si própria) sobre a outra. Em vez disso, efetua-se uma conciliação, numa analogia aproximada com a resultante de um paralelograma de forças. E a conciliação é a seguinte: o que é registrado como imagem mimêmicamente é a experiência relevante em si – nesse

aspecto, prevalece a resistência, o que se registra é um outro elemento psíquico intimamente associado ao elemento passível de objeção – e, nesse aspecto, o primeiro princípio mostra sua força: o primeiro que se esforça por fixar as impressões importantes, estabelecendo imagens mimêmicas reproduzíveis [...] (p.290).

Dessa forma, é produzida uma imagem deslocada da primeira imagem original, sendo que a lembrança substituta perde necessariamente os elementos importantes e, conseqüentemente, apresenta-se como trivial. Essa retenção da lembrança considerada importante está relacionada à relação existente entre seu conteúdo e um conteúdo diferente que foi suprimido. Nesse viés, os elementos essenciais de uma experiência acabam sendo representados na memória pelos elementos não essenciais da mesma experiência (FREUD, 1996).

[...] Trata-se de um caso de deslocamento para alguma coisa associada por continuidade; ou examinando-se o processo como um todo, de um caso de recalçamento acompanhado de substituição de algo próximo (seja no espaço ou no tempo) [...] (FREUD, 1996, p.291).

Segundo Freud (1996), as recordações dessas experiências são **lembranças encobridoras** de outras lembranças de experiências importantes, ou seja, as lembranças encobridoras apresentam relações essenciais com as lembranças reprimidas. Portanto, a lembrança encobridora é uma recordação cujo valor reside no fato de representar na memória impressões e pensamentos de uma data posterior cujo conteúdo está ligado a ela por laços simbólicos ou semelhantes. Nesse processo, é possível que a cena infantil sofra mudanças, além da falsificação da memória. Nessa perspectiva freudiana, Caffé (1994, p.19) afirma que estas cenas “[...] são o resultado de um trabalho psíquico que se aproveita da recordação de certos fatos reais e a mescla com fantasias reprimidas. Algo desses “certos” fatos ocorridos serve aos propósitos da fantasia e é por isso que a lembrança os elege [...]”. Nesse sentido, podemos falar de experiências da práxis encobridora (regressiva ou progressiva), ou melhor: narrativas encobridoras regressivas e narrativas encobridoras progressivas.

Freud (1996) distinguiu duas diferentes classes das lembranças encobridoras: a) as cenas infantis incompletas, que são inocentes justamente por sua incompletude; b) os resíduos de lembranças relativas a etapas posteriores da vida. Nesse sentido,

[...] A lembrança encobridora pode ser descrita como “regressiva” ou “progressiva”, conforme exista uma ou outra relação cronológica entre o

encobrimento e a coisa encoberta. De outro ponto de vista, podemos distinguir as lembranças encobridoras positivas das negativas (ou lembranças refratárias), cujo conteúdo estabelece uma relação antitética com o material suprimido [...] (FREUD, 1996, p.302).

Nesse sentido, as lembranças regressivas são aquelas cujos conteúdos reprimidos estão relacionados às épocas posteriores à lembrança encobridora, enquanto que no caso das lembranças progressivas, o conteúdo mais importante se refere a uma época anterior à lembrança encobridora. Ao abordar essa concepção de memória na perspectiva freudiana, Caffé (1994) salienta:

[...] uma dinâmica temporal **da memória que foge muito aos preceitos de uma lógica formal e linear. O presente atua sobre o passado resignificando-o, transformando-o e conferindo-lhe um sentido novo.** Não se trata mais da memória construída no contexto factual e cronológico da história, produto da realidade material; trata-se, sim, da memória construída nas malhas de um tempo-espaço subjetivo, onde o fato vivido é, enquanto vivido, interpretado e, por isso mesmo, circunscrito na ordem da ficção [...] (p.19, grifo nosso).

Lançando mão desses conceitos em Freud, formulei o conceito de narrativas geográficas encobridoras. A preferência pela adoção do termo narrativa ao invés de lembranças está relacionada à compreensão do caráter coletivo dessas narrativas. Tomando como referência essa concepção de narrativas geográficas encobridoras, percebemos aproximações com o silenciamento das experiências dos combatentes da guerra, observada e analisada por Walter Benjamin. As experiências geográficas dos sujeitos combatentes são transformadas nos conflitos sem sentido e alienantes, como resultado disso as experiências dessa luta e suas narrativas encobrem as experiências transmissíveis, configurando o panorama da pobreza de experiência.

Semelhantemente, as experiências de expropriação da terra, de exploração do camponês, de endividamento, de grilagem, entre outras atrocidades vividas pelos camponeses no campo e suas consequências, produzem narrativas negativas que encobrem as experiências geográficas desses sujeitos e suas narrativas.

Por um lado, um caminho para os movimentos sociais na práxis do campo consiste no desvelamento das múltiplas conexões entre as narrativas encobridoras e as narrativas encobertas. Por outro lado, a práxis dos movimentos sociais do campo perpassam pela (re) elaboração e (re) memoração das narrativas encobertas pelas narrativas da opressão. Nesse caso, estou falando da (re)construção de narrativas geográficas encobridoras positivas.

No diálogo com os educadores do Assentamento Paulo César Vinha percebi que a geograficidade desse desvelamento das narrativas encobridoras e da (re) tomada das narrativas encobertas se efetiva na produção de uma geografia comunitária. Desse modo, as recordações negativas são suprimidas. As lembranças encobridoras positivas encobrem o negativo. A recordação dessa negatividade consiste no sonho, que se transforma na utopia, no ideal, perpassando pelo prazer em buscar, observar, analisar o (anti)estético, o marginalizado, o negativo social no presente como reflexo das experiências negativas do passado, na perspectiva de alcançar uma sociedade como imagem do reflexo das experiências geográficas do passado.

A observação da experiência negativa da perda no passado evidencia-se pela busca incessante de observar as experiências negativas no presente na perspectiva teleológica de alcançar uma experiência positiva no futuro, baseado na recuperação da experiência positiva do passado.

É importante destacar que ao recordar o sujeito se vê na recordação como criança, ciente de que essa criança é ele mesmo. Entretanto, ele vê essa criança da mesma forma que veria um observador externo à cena. Dessa forma, a recordação não consiste em uma repetição da impressão recebida originalmente, uma vez que naquela época ele estava em meio à situação, prestando atenção ao mundo externo e não a si mesmo (FREUD, 1996).

Além disso, entre as experiências infantis de experiências importantes há algumas cenas que, ao serem verificadas, revelam ter sofrido falsificação. Não se tratam de invenções, são falsas devido a fatores, como a transposição do acontecimento de um lugar para o outro, a junção de duas pessoas em uma só, a substituição de uma pessoa pela outra ou mesmo a combinação de duas experiências separadas em cenas. De acordo com Freud (1996):

[...] Essas lembranças falsificadas também devem ter-se originado num período da vida em que se tornou possível conferir um lugar na vida mental a esse tipo de conflitos e aos impulsos ao recalçamento – muito posterior, portanto, ao período a que pertence seu conteúdo [...] (p.304).

Dessa forma, Freud (1996) questiona se temos mesmo alguma lembrança proveniente de nossa infância:

[...] Nossas lembranças infantis nos mostram nossos primeiros anos não como eles foram, **mas tal como aparecem nos períodos posteriores em que as lembranças foram despertadas**. Nesses períodos de despertar, as lembranças infantis não emergiram como as pessoas costumam dizer. Elas foram formadas nessa época. E inúmeros motivos, sem qualquer precisão com a precisão histórica, participaram de sua formação, assim como da seleção das próprias lembranças (p.304, grifo nosso).

Lançando mão dessas concepções freudianas, compreendi que as práxis transformam dialeticamente as experiências geográficas de formação do passado, ou seja, as narrativas não mostram como as experiências aconteceram, mas como apareceram nos períodos posteriores em que foram produzidas.

2.2 As Experiências Geográficas do Desenvolvimento, Vividas pelos Marginalizados do “Terceiro Mundo”

“É preciso andar muito pelo mundo
para constatar certas coisas,
e certas leis de sol azul,
o rumor central da dor,
a exatidão primaveril.

Eu sou tardo de problemas:
chego tarde no anfiteatro
onde se espera a chegada
de uma sopa de centauros!
ali brilham os vencedores
e se multiplica o outono” (Pablo Neruda).

A partir da interlocução com Paulo Scarim na experiência dessa pesquisa, surgiu a necessidade de abordagem da experiência do desenvolvimento para os países do chamado “terceiro mundo”, como o Brasil, e os seus efeitos negativos para as suas populações.

No contexto de transição do capitalismo Pós-Segunda Guerra Mundial, a população brasileira do campo e da cidade viveu as implicações da experiência do desenvolvimento. Olhando para esse período, Scarim me apresenta Arturo Escobar e o cerne de sua obra **La invención Del Tercer Mundo**:

[...] Escobar produz uma obra fundamental, pois descortina a construção do Desenvolvimento, ou seja, daquela ideologia que encontrou conjuntura propícia no período após a Segunda Guerra Mundial, tendo a doutrina Truman como o centro e a O.N.U como instrumento principal de propagação do modelo das sociedades avançadas da época, baseado na urbanização e industrialização, tecnificação da agricultura, rápido crescimento da produção e aceitação dos valores modernos, da sociedade produtora e do consumo

de mercadorias. Os principais componentes dessa ideologia eram o capital, a ciência e a tecnologia (SCARIM, 2010, p.204).

Em **La invención Del Tercer Mundo**, Arturo Escobar (2007) problematiza a Política Externa do governo do Presidente Americano Harry Truman (1945-1953), denominada de Doutrina Truman, que se voltava para a criação de condições para a industrialização, a urbanização, a modernização da agricultura, entre outras práticas, nos países considerados subdesenvolvidos ou menos avançados, ou seja, reproduzir as características dos países considerados avançados na época na perspectiva de estender o “sonho americano” de paz e riqueza para todo o globo, confirmando a assertiva de Milton Santos (1997, p.14): “Nos países subdesenvolvidos, a ideologia precede o modo de produção [...]”. Segundo Escobar (2007):

Este sueño no era creación exclusiva de Estados Unidos, sino resultado de la coyuntura histórica específica de finales de la Segunda Guerra Mundial. En pocos años, recibió el respaldo universal de los poderosos. Sin embargo, no se consideraba un proceso fácil; como era de esperarse, los obstáculos contribuyeron a consolidar la misión [...] (p.20)

Ao analisar a Doutrina Truman sob o prisma de Arturo Escobar, Scarim (2010) afirma:

Esta doutrina propagava a necessidade de reestruturação das sociedades agora localizadas, cartografadas e hierarquizadas como subdesenvolvidas nas quais saberes deveriam ser erradicados, instituições desintegradas e modos de vida transformados, pois vistos como obstáculos ao progresso econômico. O debate em torno da natureza deste desenvolvimento vai dominar o eixo das discussões no agora denominado terceiro mundo nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Mais que sua formulação, o que chama à atenção é a forma de aceitação e implementação desta doutrina na Ásia, África e na América Latina, pois a crítica ficou muito em torno do tipo de desenvolvimento e menos sobre as incertezas acerca desta doutrina (p.204).

Logo, o “sonho americano” se transformou em um “pesadelo global”. Em vez da riqueza prometida por políticos e teóricos, a experiência do desenvolvimento produziu a exploração, a fome, o aumento da pobreza e da violência. Mas do que isso, os discursos e práticas do desenvolvimento criaram o “Terceiro Mundo”, no período pós-guerra, conforme afirma Escobar (2007):

[...] A medida que los expertos y políticos occidentales comenzaron a ver como problema ciertas condiciones de Asia, África y Latinoamérica —en su mayor parte lo que se percibía como pobreza y atraso— apareció un nuevo campo del pensamiento y de la experiencia llamado desarrollo, todo lo cual desembocó en una estrategia para afrontar aquellos problemas. Creada inicialmente en Estados Unidos y Europa occidental, la estrategia

del desarrollo se convirtió al cabo de pocos años en una fuerza poderosa en el propio Tercer Mundo (p. 23-24).

Nesse período, foram estabelecidas as condições para o avanço do capitalismo nos países considerados de “terceiro mundo”, através da adoção do padrão dólar e a implantação de um conjunto de normas, práticas e instituições, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que garantissem a realização de transações financeiras que ultrapassassem as fronteiras nacionais (GRIMM, 2011).

É oportuno destacar que nesse período pós II Guerra Mundial a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹¹² apresentava forte influência na definição e implantação dos programas voltados para a educação de adultos. Ao discorrer sobre a atuação dessa agência das Nações Unidas neste período, Fávero (2009) afirma:

[...] Logo após sua criação, em 1946, aprovou um programa de educação fundamental ou educação de base, destinado àquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de serem escolarizadas, em nível elementar, na idade considerada apropriada. Em seguida, passou a incentivar sua implementação em praticamente todos os países na época considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (p.57-58).

Nos países considerados subdesenvolvidos, versões locais do desenvolvimento foram criadas, sendo que o Estado do Espírito Santo caracterizou-se como uma dessas versões, aparecendo como região periférica ou de desenvolvimento industrial incompleto, conforme a análise econômica recorrente no período desenvolvimentista, com enfoque nos elementos do movimento do capital (SCARIM, 2010). Desse modo:

O Espírito Santo, mesmo fazendo parte da região Sudeste, região moderna-industrial, portanto, não apresentando os níveis de industrialização característicos das regiões centrais foi localizado na periferia desta região, o “Nordeste do Sudeste”, como normalmente passa a ser caracterizado a partir deste contexto de criação das grandes regiões brasileiras (a partir da década de 1940) e do desenvolvimentismo brasileiro (a partir da década de 1950) (SCARIM, 2010, p. 205).

Portanto, foi forjado nesse período o mito do atraso do Espírito Santo, respaldados nos argumentos do suposto isolamento colonial, da ocupação predominantemente litorânea e do reconhecimento das barreiras naturais e institucionais à dominação do

¹¹² Acrônimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

solo. Portanto, a ideologia do desenvolvimentismo produziu uma versão própria sobre a história, uma concepção sobre a realidade e uma visão sobre o futuro (SCARIM, 2010).

Essa versão própria sobre a história e também sobre a geografia do Espírito Santo consiste em uma narrativa produzida pela experiência do desenvolvimento que encobriu outras narrativas históricas e geográficas dos povos do campo e suas realidades, marcadas pela exclusão socioeconômica, por conflitos e expropriação da terra. Nesse sentido, inspirando-me no conceito de lembrança encobridora de Freud (1996), compreendi que a narrativa encobridora histórica, elaborada pelo desenvolvimento, pode ser caracterizada como narrativa encobridora progressiva, uma vez que os seus conteúdos reprimidos estão relacionados a uma época anterior a essa narrativa. Por outro lado, a narrativa sobre o futuro consiste em uma narrativa encobridora regressiva, pois os seus conteúdos reprimidos estão interligados às épocas posteriores à referida narrativa.

Tendo como referência essa narrativa original de Paulo Scarim sobre a invenção de uma versão própria da experiência do desenvolvimento sobre a história do Espírito Santo, observei que não são somente os sujeitos oprimidos do campo que transformam e ressignificam as suas experiências do passado nas práxis dos movimentos, produzindo uma versão própria de sua geografia do passado na perspectiva de construção de uma sociedade ideal, mas os opressores também transformam e ressignificam as experiências dos povos oprimidos do campo na perspectiva de dominação e expansão e reprodução da lógica capitalista.

Nessa perspectiva de produção de narrativa do futuro do Estado do Espírito Santo, semelhantemente às narrativas forjadas pela experiência do desenvolvimento após a Segunda Guerra Mundial, no primeiro mandato do governo Paulo Hartung (2003 a 2006) foi criado do Projeto de Desenvolvimento ES-2025, sendo posteriormente reformulado para ES-2030, conforme Paulo Scarim (2008):

Tem um projeto para o Espírito Santo que é chamado Espírito Santo 2025 que é um projeto que foi feito por uma ONG empresarial, quem não conhece o Espírito Santo em Ação? Você já deve ter ouvido no rádio algumas vezes, é uma ONG empresarial formada pelas grandes empresas do Espírito Santo e articulada com pessoas da sociedade, a Gazeta, Futura, alguns órgãos também governamentais, pessoas da Universidade, do Exército, da igreja e assim por diante formando hoje uma grande

articulação. E eles elaboraram um projeto a partir de 2004 e 2005, esse projeto feito pela ONG empresarial, dizendo qual perspectiva deles para 2025 e esse projeto feito pela ONG das grandes empresas passa a ser assumido pelo Governo do Estado, então o Governo do Estado assume como dele o projeto das grandes empresas, saiu do site da ONG empresarial e foi para o site oficial do Governo do Estado.

Esse projeto objetiva, sobretudo, a produção de estoque de mão de obra qualificada para o futuro do Espírito Santo, não deixando espaço para a educação do campo, para os quilombolas, indígenas, camponeses etc. Segundo Paulo Scarim (2008):

Coloca então uma perspectiva de futuro basicamente a seguinte quem é que vai entrar comandando o Espírito Santo em 2025 quem é que vai ser diretor de escola quem é que vai ser dono de loja quem é que vai ser deputado 2025 então é uma nova geração e essa nova geração que está sendo quem é a aposta é aposta que em 2025 o projeto das grandes empresas não tenha nenhuma contestação

Em relação à história “recente” do Estado do Espírito Santo podemos identificar 3 ciclos econômicos: a) o ciclo do café; b) o ciclo dos grandes projetos industriais; c) o ciclo da globalização e do petróleo.

Até as primeiras décadas, a produção cafeeira caracterizou-se como a principal atividade econômica do Espírito Santo, portanto, não até esse período o estado não alcançou industrialização significativa em seu território, apesar de estar situado na região considerada de maior dinamismo econômico, industrial e político do país. A elite capixaba utilizou essa narrativa do suposto atraso desse estado na sensibilização do governo central pós-64 na perspectiva de inauguração de um novo ciclo de desenvolvimento, através da instalação de grandes projetos de impacto para a modernização da agricultura e a industrialização do Estado (VALADÃO, 1999).

2.3 A Separação entre o Campo e a Cidade e a Experiência de Proletarização do Camponês no Modo de Produção Capitalista



Figura 20: Plantação de Pimenta do Reino no Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Na perspectiva de realização da análise crítica das contradições, oposições e inter-relações produzidas no território campesino brasileiro na atualidade, emergiu a necessidade inicial de compreensão da produção histórica do campo e as suas transformações, tendo como referência os variados modos de produção.

Para Marx e Engels (2009), a maior divisão do trabalho material e espiritual implicou na separação entre a cidade e o campo, na fase de transição do modo de produção tribal para o modo de produção comunal e estatal antigo.

No modo de produção tribal, correspondente à fase não desenvolvida da produção, onde um povo se alimenta da caça, da pesca, da criação de gado e, eventualmente, da agricultura, cidade e campo estão conjugados em um único território, a tribo, composta pelo chefe patriarcal, os membros da tribo e os seus escravos (MARX; ENGELS, 2009). Dessa forma, essa sociedade apresenta uma divisão do trabalho menos complexa, ocorrendo apenas a divisão sexual do trabalho, ou seja, algumas

atividades são realizadas por homens, enquanto outros tipos de trabalhos são feitos por mulheres. Neste momento, ainda não há uma separação entre campo e cidade.

No modo de produção comunal, marcado pela presença de uma sociedade mais complexa em sua organização, ocorre uma intensificação da divisão do trabalho que implica na divisão territorial do trabalho e o antagonismo entre cidade e campo. Desse modo, o antagonismo entre esses territórios é produzido antes do surgimento e desenvolvimento do sistema capitalista.

Ao descrever e analisar dialeticamente os modos de produção produzidos historicamente, comparando com o modo de produção capitalista emergente, Marx vivia a experiência da perda de sociedades com economias menos complexas, baseadas, sobretudo, no trabalho coletivo, para economias mais complexas baseadas na exploração do trabalho humano.

Com a emergência do sistema capitalista, intensifica-se o antagonismo entre cidade e campo, o que vai acarretar diversas implicações para o camponês, como o seu processo de proletarização. Nessa discussão, é fundamental apresentar a definição antropológica clássica de camponês de Alfred Kroeber (1948):

Os camponeses são decididamente rurais – no entanto vivem em relação com as cidades mercados: eles formam um segmento de classe de uma população maior que geralmente compreende também centros urbanos, às vezes capitais metropolitanas. Eles constituem sociedades parciais com culturas parciais. Não têm o isolamento, nem a autonomia política e a auto-suficiência das populações tribais; mas suas unidades locais retêm muito de sua antiga identidade, integração e ligações com solos e cultos (p.284).

Este processo está relacionado às implicações do desenvolvimento do modo de produção capitalista no território do campo. A autossuficiência da família camponesa medieval, que produzia seus próprios produtos de consumo pessoal; construía a própria habitação; fabricava os próprios móveis e utensílios; fazia as próprias roupas; e vendia no mercado somente os excedentes de sua produção, ou seja, que não dependia do mercado para a sua própria existência; deu lugar a uma nova família “camponesa” que necessita de dinheiro para obter tanto o dispensável ou supérfluo, quanto o necessário, o indispensável para a sua existência. Desse modo, sem dinheiro o camponês não consegue viver e prosseguir com a sua atividade. Ao

abordar as consequências dessas transformações para o modo de vida do camponês, Kautsky (1998) afirma:

A única maneira de o camponês obter dinheiro foi, então, converter seus produtos em dinheiro, levando-os para o mercado e lá passando a vendê-los. É claro que os produtos de sua indústria atrasada não eram os mais procurados, mas eram os que a indústria não produzia. Foi assim que o camponês se transformou naquilo que hoje por camponês se entende, coisa bem diferente do que fora desde o início: um simples agricultor. E quanto mais ele se transformava em agricultor, ou quanto mais se completava a separação entre a indústria e a agricultura, mais depressa desaparecia aquela autossuficiência, segurança e conforto da existência camponesa [...] (p.40).

É possível perceber no relato da educadora Eunicy Soares, do Assentamento Paulo César Vinha, essa constatação de Kautsky sobre o desaparecimento da autossuficiência do camponês:

Pra mim a cidade é só pra ir vender aquilo que você produziu na roça e **comprar aquilo que você não conseguiu produzir** e voltar imediatamente pra casa porque você vai na rua assim quando a gente não tinha um carro a gente ficava assim ai meu Deus vamos fazer compra naquele ônibus demora hoje como graças a Deus a gente tem uma vida boa melhor ainda a gente vai na rua rapidinho faz a sua compra e vem embora pra mim ir na cidade hoje é isso é você vender lá eu vou colher feijão, vou lá vender, aí vendeu vem embora, fez a comprinha aquilo que você não consegue produzir mesmo [...] (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

Nessa narrativa, percebe-se a necessidade apresentada pela educadora-camponesa de se locomover até a “rua” (cidade), a fim de realizar a compra daquilo que não foi produzido na propriedade do Assentamento. Além disso, a utilização do termo “rua” em substituição à palavra “cidade” levou-me a ter uma curiosidade sobre o conteúdo carregado por esse termo. As narrativas a seguir reforçam esse hábito:

[...] A cidade, as pessoas falam assim: você vai à rua, vou a Pedro Canário (Educadora Vanessa Soares).

[...] é uma cidade, porém costume de falar rua, ver os pais, avós, tudo falando rua, vamos pra rua, sempre a maior parte morava na roça e sempre a gente falava vamos pra rua, então raramente eles falam cidade (Educador Gerles Gonçalves).

A utilização do termo rua para designar cidade e da palavra roça para designar campo instigou-me a buscar as causas da utilização desses termos. Nesse sentido, reencontro com o pensamento do antropólogo Roberto DaMatta, autor que conheci durante a graduação. No Livro **O que faz o Brasil, Brasil?**, DaMatta (1986) aborda os significados da casa e da rua na cultura brasileira:

Observe-se uma cidade brasileira. Nela, há um nítido movimento rotineiro. Do trabalho para casa, de casa para o trabalho. A casa e a rua interagem e se complementam num ciclo que é cumprido diariamente por homens e mulheres, velhos e crianças [...] (p.15).

Para DaMatta (1984), há uma divisão entre esses dois espaços que dividem a vida social brasileira. A “rua” é considerada o lugar do movimento, do trabalho, da surpresa, da tentação, enquanto a casa é o lugar da calma e da tranquilidade. Ao explorar as ideias desse autor, comecei a tentar fazer conexões entre o que representa o campo e o que representa a cidade para os educadores dessa pesquisa.

Esse conceito de casa explorado por DaMatta (1984) é muito mais amplo que a ideia de casa do ponto de vista literal:

[...] quando falamos da “casa”, não estamos nos referindo simplesmente a um local onde dormimos, comemos ou que usamos para estar abrigados do vento, do frio ou da chuva. Mas – isto sim – **estamos nos referindo a um espaço profundamente totalizado numa forte moral**. Uma dimensão da vida social permeada de valores e de realidades múltiplas. Coisas que vêm do passado e objetos que estão no presente, pessoas que estão saindo deste mundo e pessoas que a ele estão chegando, gente que está relacionada ao lar desde muito tempo e gente que se conhece de agora. Não se trata de um lugar físico, mas de um lugar moral: esfera onde nos realizamos basicamente como seres humanos que têm um corpo físico, e também uma dimensão moral e social. (p.15-16, grifo nosso).

Diante das ideias desse autor e do uso do termo rua para denominar a cidade, passei a me perguntar: o conceito de casa em Roberto DaMatta se aproxima do conceito de “roça” ou campo dos educadores? A concepção de rua em DaMatta se assemelha à concepção de “rua” ou cidade dos educadores? A utilização cotidiana dos termos “roça” em substituição ao termo campo e da palavra “rua” para designar cidade consistem em tentativas de renomear esses territórios.

Passei a perceber que há semelhanças entre as ideias desse autor e as concepções dos educadores, a percepção da casa como lugar de tranquilidade em DaMatta também aparece na fala de educadores, quando narram sobre o campo:

[...] viver no campo é viver assim num lugar maravilhoso, um lugar de paz, de sossego, de você deitar, apesar de que a gente sempre tem aquele medo de chegar uma pessoa, mas é um lugar de você deitar, de você viver tranquilo, um lugar onde você conhece todo mundo, você convive com todo mundo, você aprende a ser companheiro (Educadora Eunicy Soares).

Curiosamente, parece que a educadora está falando de características da casa, onde se espera que haja a segurança, a paz, a tranquilidade. Além disso, a educadora demarca as relações produzidas no campo, tal qual se apresenta na cidade.

Nesse contexto do assentamento rural, o campo se aproxima das características da casa, concebida como espaço privado, por outro lado a cidade assemelha-se à rua, entendida como espaço público. Quando questionados sobre a importância da “rua” (cidade) para as suas vidas, os educadores afirmaram:

Hoje, eu vou à cidade geralmente pra estudo, pra comprar lá algumas coisas, tipo alimentos, vestuário, alguma coisa pra dentro de casa e a gente tem alguma coisa ligada à questão de banco, alguma coisa assim, nesse sentido, são as relações que nós temos com a cidade, de estudo, na faculdade ou isso ou aquilo, mas a nossa relação é de ir lá resolver aquilo que tem pra resolver e retornar pra minha residência que fica aqui no campo (Educador Edmauro Pereira).

Fazer compra e fazer a minha faculdade toda a terça, que eu faço [...] [...] faculdade à distância, toda terça-feira eu vou, só e algumas tem algumas [...] [...] quando tem algumas festinhas assim aí eu vou, encontros regionais, eu vou. (Educadora Vanessa Soares).

De maneira geral, percebi que a rua (cidade) é considerada como o lugar onde é realizada a atividade comercial, diferentemente do campo, onde não predomina esse tipo de atividade. Segundo DaMatta (1986):

Em casa, sabemos todos – como bons brasileiros que somos –, não devemos comprar, vender ou trocar. O comércio está excluído da casa como o Diabo se exclui do bom Deus. Do mesmo modo, as discussões políticas, que revelam e indicam posições individualizadas e quase sempre discordantes dos membros de uma família, estão banidas da mesa e das salas íntimas, sobretudo (p.19, grifo nosso).

Encontrei essa dualidade também em Waltter Benjamin na obra “Infância em Berlim”, que apresenta a polarização constante entre dois lugares: a casa e a rua. No texto “*Rua Blumeshof, 12*”, a criança transita entre a casa burguesa, onde nem a miséria, nem a morte tinham lugar, e a rua, onde entra em contato com mendigos e prostitutas, com a miséria, com o desejo e a morte:

Nenhuma campanha soava mais amiga. Passando o umbral daquela moradia, sentia-me mais seguro na própria casa paterna. Aliás, não se dizia Blumes-Hof, mas sim Blume-zoof, e era uma imensa flor de pelúcia num invólucro rugoso que vinha de encontro a meu rosto. No interior, minha avó se sentava, mãe de minha mãe. [...] [...] Desse modo, aquela rua se transformou para mim nos Campos Elísios, no Reino das Sombras das avós

imortais e que, no entanto, se haviam despedido de vida [...] (BENJAMIN, 1987, p.96).

De forma análoga ao que venho discutindo nesse estudo, no que se refere aos espaços geográficos da casa e da “rua”, Marques (2009) também realiza uma análise sobre essa dualidade na obra de Benjamin:

O caráter ao mesmo tempo individual e coletivo da “Infância berlinense” mostra-se na polarização constante entre dois lugares: a casa e a rua. A criança transita entre a casa burguesa, em que nem a miséria nem a morte tinham lugar (“Rua Blumeshof, 12”), e a rua, onde entra em contato com mendigos e prostitutas, com a miséria, com o desejo e a morte. Mas é sobretudo nas passagens entre uma e outra que o texto benjaminiano se detém. (p.41).

Além disso, há uma questão de escala na denominação “rua” pelos educadores do Assentamento Paulo César Vinha. Na perspectiva de orientação no deslocamento no espaço, a rua representa as sedes de municípios próximos, como Pedro Canário, principalmente, e Conceição da Barra:

Da linguagem aqui quando as pessoas falam rua geralmente é Pedro Canário e Conceição da Barra mesmo, os outros falam mais o nome mesmo que eu percebo [...] (Educador Gerles Gonçalves).

As sedes de outros municípios mais distantes não são, de forma geral, caracterizadas como rua, mas pelo próprio nome ou capital, como por exemplo, Vitória, capital do Estado do Espírito Santo:

Não, aí eles já falam já o nome da cidade, geralmente eles falam, de São Mateus já falam o nome, estou indo pra Linhares agora, você liga para um amigo, por exemplo, você tá onde? Eu to indo pra Linhares, to indo pra Pedro Canário não, eu to indo pra Colatina, por exemplo, fala sempre o nome na cidade (Educador Gerles Gonçalves).

Observa-se nessas constatações e reflexões, a intensificação da divisão territorial do trabalho entre campo e cidade. Para o campo, ficou reservada predominantemente a agricultura e a pecuária, enquanto o comércio, o setor de serviços e a indústria passaram a se concentrar na cidade, ou seja, o antagonismo e a interdependência entre esses dois territórios foram reforçados no sistema capitalista.

Esse crescimento da necessidade do camponês também passou a ser apresentado pelos senhores feudais, príncipes e detentores do poder do Estado no modo de produção feudal, levando à conversão do imposto em espécie, em produtos naturais

agrícolas, em imposto recolhido em dinheiro; bem como à tendência de elevação crescente dos impostos, implicando no aumento da demanda de dinheiro. Portanto:

Nos anos de fraca produção as entradas do agricultor são insuficientes e não cobrem sua demanda de dinheiro; assim, não lhe resta outra coisa senão aceitar o crédito oferecido, ou empenhar os bens de raiz. Começa dessa maneira para ele uma nova forma de dependência, de exploração, a pior de todas, ou seja, a dependência do capital usurário do qual é difícil de se livrar (KAUTSKY, 1998, p.42).

Essa dependência do capital tendeu a levar o agricultor à penhora de sua propriedade, objetivando a satisfação, com o dinheiro apurado, do usurário ou executor fiscal. Nesse sentido, as fontes vitais de subsistência do agricultor, a sua casa e a sua terra são comprometidas, chegando ao ponto de se separarem e implicando em sua proletarização (KAUSTKY, 1998).

Dessa forma, o camponês não detém mais os meios para a sua produção econômica e a reprodução social, alienados a partir das implicações da lógica de produção, acumulação e reprodução do capital no território do campo. Nesse sentido, a lógica do capital acarretou para o território campesino, basicamente a formação de duas classes sociais: a dos proprietários de terra e dos demais meios de produção agrícola; e a dos camponeses proletários, que não detém mais os meios de produção, possuindo somente a força de trabalho a ser vendida em troca de salário para a sua sobrevivência.

O desenvolvimento do sistema capitalista tem ocorrido de forma heterogênea, complexa e contraditória. Se por um lado o sistema capitalista tem contribuído para a expansão do trabalho assalariado no campo, por outro, este mesmo sistema desenvolve, de forma contraditória, a agricultura camponesa, pois “o camponês não é um sujeito social fora do capitalismo, mas um sujeito social de dentro dele.” (OLIVEIRA, 2001, p.185).

2.4 A Concentração Fundiária e a Experiência de Exploração do Camponês no Território Campesino Brasileiro

Para analisar o processo de concentração fundiária e a exploração do camponês no território campesino brasileiro, inicio pela *terra*, que do ponto de vista econômico consiste no único meio de sustento para grande parte dos camponeses, uma vez que não é dada alternativa para os povos que vivem *no e do campo* (PRADO JÚNIOR, 1979).

Em virtude de um quadro de alta concentração de terras no Brasil, inter-relacionada às condições concretas de produção e reprodução de existência do camponês na atualidade,

[...] a utilização da terra se faz predominantemente e de maneira acentuada, em benefício de uma reduzida minoria. Decorrem daí os ínfimos padrões de existência daquela considerável parcela da população brasileira – padrões materiais e, como consequência, também culturais (PRADO JÚNIOR, 1979, p.15).

Dessa forma, o camponês, mesmo possuindo a terra e o acesso ao crédito, não consegue desenvolver a sua produção, uma vez que o sistema hegemônico da agricultura, marcadamente capitalista, está organizado de forma que o lucro da produção se destina predominantemente para os atravessadores e os estabelecimentos industriais produtores de insumos e defensivos químicos. Nesta dinâmica exploratória, o camponês acessa o crédito, assume a dívida perante a instituição bancária e repassa para atravessadores e vendedores de insumos agrícolas a renda de sua produção (ALMEIDA, 2011). Devido a essa lógica exploratória, em muitos casos, o camponês sequer consegue garantir a subsistência de sua família, levando-o à necessidade de tomar medidas extremas como a venda de sua propriedade e a migração para a cidade, a fim de garantir a sobrevivência.

Soma-se a essa cadeia exploratória, a modernização da agricultura no Brasil, com o desenvolvimento do sistema capitalista. Esse processo, ainda vigente na atualidade, não transformou os latifundiários em empresários capitalistas, mas transformou os capitalistas industriais e urbanos em proprietários de grandes extensões de terras, ou seja, latifundiários (OLIVEIRA, 2001).

Nesta dinâmica capitalista, ocorreu a fusão do capitalista e do proprietário da terra, em uma mesma pessoa, processo, originado na escravidão e que “[...] vem sendo cada vez mais consolidado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei da Terra¹¹³ e o final da escravidão” (OLIVEIRA, 2001, p.186).

A modernização da agricultura, sobretudo, marcada pela aceleração e automação, apresenta como um dos princípios fundamentais, a eliminação do campesinato pela competitividade, intermediada por políticas que valorizam o monocultivo de *commodities*¹¹⁴ para a exportação. Dessa forma, o camponês, “[...] apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado” (MENEZES NETO, 2011, p.25).

Na atualidade, os camponeses são responsáveis pela produção de 87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 34% do arroz, 58% do leite, 59% da carne suína e 50% das aves produzidas no campo brasileiro (IBGE, 2006). Portanto, a agricultura camponesa é a principal produtora de alimentos básicos, garantido a segurança alimentar do país.

Contraditoriamente, apesar da importância da produção dos camponeses para o consumo interno no Brasil, os resultados do Censo Agropecuário (IBGE, 2006) retratam a manutenção do quadro de concentração de terras no país. No atual contexto, os 50% menores estabelecimentos possuem apenas 2,3% da área total ocupada, enquanto que os 5% maiores apresentam 69,3% da área, revelando a desigualdade da distribuição da posse da terra entre os estabelecimentos agropecuários do país. Nesse sentido, uma minoria detém a maior parcela das terras, enquanto significativa parte dos povos que vivem e trabalham no campo sobrevive com uma parcela pequena das terras do país. Nesse sentido, mesmo com a implementação de políticas voltadas para a reforma agrária (consideradas ínfimas pelos movimentos sociais do campo), a concentração de terras continua sendo

¹¹³ Termo usado para denominar a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que foi a primeira iniciativa no sentido de organizar a propriedade privada no Brasil. Até então, não havia nenhum documento que regulamentasse a posse de terras e com as modificações sociais e econômicas pelas quais passava o país, o governo se viu pressionado a organizar esta questão.

¹¹⁴ Termo utilizado para designar bens e às vezes serviços para os quais existe procura sem atender à diferenciação de qualidade do produto no conjunto dos mercados e entre vários fornecedores ou marcas. Habitualmente, as *commodities* são substâncias extraídas da terra e que mantêm até certo ponto um preço universal.

produzida no país, por mecanismos ilegais, como a grilagem¹¹⁵. Ao abordar as diferenças entre o processo de concentração da terra e o processo de concentração do capital, Oliveira (2007) destaca:

No capitalismo, a terra, transformada também em mercadoria, tem um preço, mas não tem valor, porque não é produto criado pelo trabalho humano. A propriedade capitalista da terra é renda capitalizada; é direito de se apoderar de uma renda, que é uma fração da mais-valia social e, portanto, pagamento subtraído da sociedade em geral. Este fato ocorre porque há uma classe que detém a propriedade privada da terra e só permite sua utilização como meio de produção (arrendada ou não), através da cobrança de um tributo: a renda capitalista da terra. É por isso que, sob o capitalismo, a compra da terra é compra de renda antecipada. Quando estamos diante da grilagem de terras, esse processo revela seu verdadeiro caráter: o caminho "gratuito" do acesso à renda, do acesso ao direito antecipado de obter o pagamento da renda, sem mesmo ter sequer pago para poder auferi-la. Da mesma maneira, porém revelando o sentido oposto, a posse é o ato de quem não quer pagar a renda ou não aceita a condição de que para produzir tenha que pagá-la. (p.66).

Dessa forma, a concentração de terras retira capital do processo produtivo, imobilizando-o sob a forma de propriedade capitalista da terra. Por outro lado, a concentração do capital consiste no aumento de poder de exploração, ou seja, na ampliação da capacidade produtiva do trabalhador, por meio do aumento do potencial de extração do trabalho não pago, a mais-valia (OLIVEIRA, 2007).

De acordo ainda com o Censo Agropecuário (IBGE, 2006), a área média dos estabelecimentos familiares é de 18,37 hectares (ha), o que implica em dificuldades na produção para uma parcela considerável dos moradores e trabalhadores do campo, tendo em vista que não possuem terras suficientes para a produção. Já a área média dos estabelecimentos não familiares ficou em torno de 309 ha, o que evidencia uma estrutura fundiária altamente concentrada no país e que tem gerado inúmeros conflitos entre camponeses, Estado e capital (SOUSA; CONCEIÇÃO, 2009).

Segundo o Relatório "Conflitos do campo – Brasil 2012" da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2012), tem ocorrido um agravamento da violência no campo na atualidade. Somente em 2012, foram 36 mortes (aumento de 24% em relação ao ano anterior) e 77 tentativas de assassinato (102% a mais que no ano 2011). Soma-

¹¹⁵ A grilagem consiste na apropriação indevida de terras públicas, através da falsificação de documentos.

se a essa realidade, a parcela de camponeses que se encontram na seguinte condição:

[...] não dispõe de terra própria alguma, nem de recursos e possibilidades para ocupar e explorar terras alheias a título de arrendatário autônomo. Ora, a presença de tão considerável massa de trabalhadores sem outro recurso que alienar sua força de trabalho, faz pender a balança da oferta e procura de mão-de-obra decisivamente em favor da procura, que se encontra assim em situação de impor suas condições, quase sem limitações nas relações de trabalho. Essa a razão principal dos ínfimos padrões do trabalhador rural brasileiro, inclusive nas regiões mais desenvolvidas do País (PRADO JÚNIOR, 1978, p. 17-18).

Há de se ressaltar que os trabalhadores rurais sem terra não estão contemplados na pesquisa sobre a distribuição de terra do Censo Agropecuário (IBGE, 2006), bem como em outros estudos sobre a estrutura fundiária brasileira, uma vez que o instituto considera apenas as pessoas que possuem estabelecimento agropecuário (HOFFMAN; NEY, 2010).

Esse cenário de expropriação da terra e aumento da parcela de trabalhadores, alienados dos meios de produção no campo, e a conseqüente dependência do trabalhador em relação aos grandes proprietários de terra, contribuem para a manutenção do “exército de reserva”¹¹⁶, tanto para o campo, quanto para a cidade, o que acarreta também a intensificação da exploração pelo trabalho (MARX, 1988). Além disso, encontramos nas cidades o seguinte panorama:

[...] Imensas populações nascem e se movem na grande cidade, um número enorme de homens é, praticamente, “de desenraizados”, sem ligações duráveis com a terra ou com um horizonte natural, seres nos quais os observadores mais “objetivos” concordam em reconhecer o caráter irritadiço, volúvel, sujeito a psicoses ou a contágios afetivos (DARDEL, 2011, p. 29).

Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG, 2012), do total de pessoas que trabalham no campo no Brasil (15,7 milhões), 4,8 milhões de trabalhadores são assalariados – 1,6 milhões apresentam carteira assinada e 3,2 milhões não possuem esta proteção legal, sobrevivendo na condição da informalidade. Essa situação dos trabalhadores assalariados em uma fazenda próxima ao Assentamento Paulo César Vinha é retratada pelo Educador Edmauro Pereira:

¹¹⁶ O exército de reserva corresponde à força de trabalho que excede as necessidades da produção.

São assalariados que trabalham de carteira assinada geralmente tiram um salário mínimo por mês, aquela coisa toda, tem a casa que mora, o fazendeiro cede a casa com energia e água, isso aí é tranquilo, mas são não deixam de estar sujeitos a essas questões (Educador Edmauro Pereira).

Além disso, o processo de modernização tem gerado a extinção de postos de trabalho, fundamentais, sobretudo, para aqueles trabalhadores rurais que possuem como único meio de sobrevivência, a venda da força de trabalho. Somente no setor sucroalcooleiro mais de 80 mil postos de trabalhos foram extintos entre os anos 2007 e 2010 no Brasil (CONTAG, 2012).

Nas últimas décadas, ocorreu a expansão do agronegócio no país, um novo modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, uma nova forma de exploração da terra e do homem do campo na atual fase do modo de produção capitalista que busca assumir e incorporar o paradigma da modernidade, da produtividade, da geração de riquezas para o país. Dessa forma, o agronegócio consiste em um novo tipo de latifúndio mais amplo que concentra e domina a terra, a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, 2004). Esse crescimento do agronegócio, por meio da ampliação de monoculturas, como a soja, o milho e o eucalipto; voltadas, principalmente, para a exportação, vem potencializando o processo de concentração agrária nas regiões do país (IBGE, 2006).

Ao analisar os projetos sociais em disputa no campo, Menezes Neto (2011) afirma que “[...] o agronegócio, mesmo concentrando terras e poupando trabalho humano, representa, para diversos setores sociais, a face capitalista, moderna, competitiva e neoliberal do campo brasileiro [...]” (p.26).

Na abordagem das diversas formas de opressão produzidas no cerne do sistema capitalista, Paulo Freire (1978) descreve a tática de apropriação da ciência e da tecnologia pelos opressores:

Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam (p.50).

Nesse sentido, evidenciamos as contradições entre as empresas do agronegócio, representantes do paradigma hegemônico do capitalismo agrário, na condição de

opressores; e os camponeses, defensores e produtores do paradigma da questão agrária, na condição de oprimidos. Encontramos outros antagonismos no cerne dessas duas narrativas: Grande e Pequena Propriedade; Agronegócio e Agricultura Familiar; Monocultura e Policultura; entre outros.

É neste movimento de oposição e antagonismo que emergem movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que buscam propor um projeto contrário à lógica de produção e reprodução do capital, atuando na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de garantir a resistência e permanência do camponês no território do campo. Para esse movimento, não há alternativa a não ser lutar pela reforma agrária (Figura 20), que não inclui apenas terra, mas a garantia de condições para exercer o direito à educação à saúde, à produção etc.



Figura 21: Paisagem com um dos lemas do MST na parede da Escola Córrego do Cedro.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Os territórios de resistência da reforma agrária, a “Praça Onze”¹¹⁷ do campo, constituídos, sobretudo, pelos acampamentos e assentamentos rurais, reúnem sujeitos que possuem traços em comum, como experiências traumáticas de conflito pela terra, de desterritorialização, migração forçada, ou seja, viveram a experiência da perda. Essa “Praça Onze” campesina materializa-se tanto nos acampamentos e assentamentos, quanto na periferia das grandes cidades brasileiras ou mesmo no exílio de sujeitos que foram obrigados a deixar a sua terra, durante as ditaduras militares na ex Terra de Vera Cruz.

Apesar da hegemonia da narrativa do capitalismo agrário, tenho a esperança de que eu nunca venha expressar, de maneira conformista, apesar de denunciativa, em relação aos territórios da reforma agrária, o que os cantores e compositores Herivelto Martins e Grande Otelo expressaram em uma de suas músicas, intitulada “Vão acabar com a Praça Onze”:

Adeus, minha Praça Onze, adeus
 Já sabemos que vais desaparecer
 Leva contigo a nossa recordação
 Mas ficarás eternamente em nosso coração
 E algum dia nova praça nós teremos
 E o teu passado cantaremos
 (Herivelto Martins e Grande Otelo)

Por outro lado, sonhamos com territórios livres dos agrotóxicos, livres das monoculturas do café, do eucalipto, da cana etc.; livres do agronegócio, livres de grandes empresários. Assim, “cantaremos” verdadeiramente o passado, por meio da práxis (re) criadora daquilo que se perdeu, não se realizou ou se idealizou para as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, ciganas, de pequenos produtores rurais, familiares, entre muitas outras.

¹¹⁷ A original Praça 11 de Junho (data da Batalha de Riachuelo) existiu por mais de 150 anos até a década de 1940 na cidade do Rio de Janeiro, e era delimitada pelas ruas de Santana (a leste), Marquês de Pombal (a oeste), Senador Euzébio (ao norte) e Visconde de Itaúna (ao sul). A princípio denominada de "Largo do Rocio Pequeno", tornou-se nas primeiras décadas do século XX, um dos locais mais cosmopolitas da então Capital Federal, ao abrigar famílias de imigrantes recém desembarcados. As etnias mais populares no entorno da Praça Onze eram os negros (na maioria oriundos da Bahia), seguidos pelos judeus de várias procedências. Portugueses, espanhóis e italianos também eram numerosos.

2.5 As Narrativas Antagônicas sobre o Campo na Atualidade

A roça, a zona rural ou o sertão são termos que estão impregnados no imaginário social para designar esse território, e vêm acompanhados de outros de cunho negativo, como “atrasado”, “arcaico”, “ultrapassado”, além de marcas estereotipadas dos sujeitos que habitam esses espaços, como “pacíficos”, “ingênuos” e “dóceis”. Esses traços construídos historicamente são colocados em oposição às marcas destinadas aos sujeitos que vivem nas cidades: modernos, inteligentes, avançados, entre muitas outras. Este mito do campo que o idealiza como atrasado e arcaico, que somado a outros mitos produzidos historicamente - campo concebido como rural e área externa ao perímetro urbano; e caracterizado pelo vazio demográfico e homogeneidade cultural – contribuem para forjar uma realidade, “[...] mascarando problemas sociais, como a concentração fundiária, além de reafirmar e reforçar projetos de desenvolvimento que não contemplam os interesses e necessidades dos povos que habitam e trabalham nesse território”. (SANTOS, 2010, p.69).

Esses estereótipos inventados sobre o campo também contribuem para o ocultamento da realidade de expropriação e exploração dos camponeses, bem como das injustiças sociais, desigualdades e condições de vida adversas dos povos do campo. Consiste em narrativas que encobrem as tensões e os conflitos que marcam historicamente a história de uso e ocupação da terra no campo brasileiro, sobretudo, o antagonismo entre trabalhadores rurais (camponeses, lavradores, sem terra, entre outros) e latifundiários e empresários do ramo do agronegócio.

Nesse campo inventado não há luta pela terra, não há conflito, não há exploração do trabalhador, não há sem terra, não há expulsão do camponês, ou seja, não há uma questão agrária. Dessa forma, nesta concepção, todos possuem terra, o campo é marcado pela paz¹¹⁸ e pela justiça social, sendo que as pessoas migram do campo para a cidade apenas por opção, em outras palavras a narrativa do capitalismo agrário caracteriza-se como uma narrativa encobridora da questão agrária.

De forma antagônica à realidade do campo construída a partir da constituição desses mitos, tem emergido a práxis dos movimentos sociais camponeses, outras

¹¹⁸ O Movimento Paz no Campo foi criado a partir das ideias e luta política de Plínio Correia de Oliveira na década de 1960 contra a Reforma Agrária, que defendia a pacificação do campo, com o fim das invasões de propriedades privadas pelos movimentos sociais camponeses.

formas de conceber o campo, enquanto movimento de negação dialética dessa realidade forjada e tendo como referência conceitos, como o de territorialidade:

[...] o campo 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 de solidariedade de lutas pelo direito à terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida. (BRASIL, 2008, p.27).

Outro movimento de negação dessa forma mascarada e encobridora de conceber o campo é baseada em suas novas configurações na atualidade, decorrentes das transformações ocorridas no cenário social, econômica, cultura e político global, marcadas, sobretudo, pela complexificação da questão agrária neste território. (SANTOS, 2010).

Dentre as marcas emergentes na constituição das novas configurações do campo, pode-se destacar a expansão da pluriatividade, que apresenta as seguintes características:

[...] intensificação do desenvolvimento de outras atividades que não se restringem à produção da agricultura e pecuária. Essa prática, denominada pluriatividade, caracteriza-se pela incorporação de atividades de setores distintos da economia, artesanatos, serviços e empregos urbanos, na reprodução social das famílias agrícolas (OLIVEIRA, B. L. C., 2004, apud SANTOS, 2010, p.71, 72).

Como movimento de negação dessa forma de conceber o campo a partir da práxis dos movimentos sociais do campo, marcada, sobretudo, pela territorialização da luta pela terra, o governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) construiu a ideia de novo mundo rural no Brasil:

[...] onde a agricultura camponesa é metamorfoseada em agricultura familiar, procurando convencer os trabalhadores de que o mundo mudou e que a luta pela terra é coisa do passado; que a subalternidade é “natural”, na integração ao capital e ao mercado. (FERNANDES, 2003, p.14).

Esse “novo mundo rural” consistiu em uma nova leitura da questão agrária, uma invenção do governo FHC em oposição às concepções construídas historicamente pelos movimentos sociais no processo de luta pela reforma agrária e justiça social. Para Fernandes (2003, p.23): “A reforma agrária é um dos elementos da questão agrária. É uma política pública – *de caráter institucional* – da sociedade capitalista,

cuja instituição competente para realizá-la é o Estado, no caso do Brasil: o governo federal”.

No cerne desses antagonismos em relação às concepções sobre o campo, observa-se basicamente a existência de dois paradigmas: o paradigma da questão agrária e o paradigma do capitalismo agrário. Enquanto o primeiro paradigma é caracterizado pela perspectiva de compreensão do processo de desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo, sendo gerado, principalmente, pela renda capitalizada da terra, que provoca a diferenciação do campesinato e conseqüentemente a sua destruição e recriação, além de produzir a concentração da terra, a luta pela terra e, conseqüentemente, o conflito; o segundo busca desconsiderar a existência da questão agrária como problema insolúvel no capitalismo e propõe uma solução através da integração dos camponeses ao mercado e ao capital, bem como por meio da implementação de políticas desenvolvidas pelo Estado para a superação do problema agrário do capitalismo (FERNANDES, 2003). Portanto, é um dos traços da faceta da fábula da globalização, conforme Milton Santos.

Ao analisar o conceito de campo, tendo como pano de fundo esses dois paradigmas, Merler, Foerste e Schütz-Foerste (2013) afirmam:

[...] o *conceito de campo* não é monolítico, uma vez que a produção de subsistência da agricultura familiar do minifúndio (são propriedades pequenas que em geral têm 25 hectares ou menos) não coincide com o modelo ganancioso de desenvolvimento do agronegócio promovido pelo latifúndio [...] (p.36).

A narrativa do Educador Edmauro Pereira revela também uma exemplificação desses dois paradigmas:

[...] aqui do lado nós temos uma fazenda onde a Fazenda São José em que uma **grande fazenda** e existem vários, muitas famílias que moram lá, até uma, todas aquelas famílias moram em um território que é de um único proprietário e todas elas estão sujeitas a este proprietário, tipo a comunidade São José é uma comunidade que está dentro do campo só que ela, como a gente, eu não posso chamar de comunidade camponesa porque elas são todas **sujeitas a um latifundiário**, a um sujeito que determina o que pode e o que não pode, numa comunidade camponesa as pessoas constroem os seus princípios, os seus valores, as suas normativas, o seu jeito coletivamente o que é **diferente de uma comunidade, por exemplo, de uma agrovila do Assentamento Paulo Vinha** que eu considero diferente da comunidade São José que é uma, acredito eu umas dez a doze famílias que moram lá, mas dentro de uma fazenda, acaba sendo uma Comunidade São José como referência que se tem aqui, porém

as pessoas lá não tem essa liberdade que nós temos aqui é diferente uma bem próximo da outra (Educador Edmauro, grifo nosso).

Para Edmauro Pereira, a Comunidade São José não se caracteriza como uma comunidade camponesa em virtude das relações estabelecidas de sujeição das famílias Fazenda São José no que tange ao proprietário. Diferentemente da Agrovila do Assentamento Paulo Cesar Vinha, a qual ele considera uma comunidade camponesa, devido à presença de valores, coletividade e liberdade. É como se os sujeitos da Fazenda São José pertencessem a outro mundo. Encontrei experiência geográfica semelhante entre os esquimós na narrativa de Dardel (2011, p.57): “[...] os esquimós consideram os brancos como outros, como irredutíveis em suas atitudes mentais, por essa razão eles não têm nada em comum com a Terra, o clima, o mar, com os ancestrais míticos que formam seu “mundo”.”

Essa liberdade geográfica das famílias na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, de acordo com a narrativa de Edmauro Pereira, associa-se com o conceito de espaciosidade, explorado por Tuan (1983), uma vez que apresenta relações com a sensação de estar livre:

Liberdade implica espaço; significa ter poder e espaço suficientes em que atuar. Estar livre tem diversos níveis de significação. O fundamental é a capacidade para transcender a condição presente, e a forma mais simples em que esta transcendência se manifesta é o poder básico de locomover-se. No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente (p.59).

As experiências da alienação e da negação da espaciosidade ou da liberdade geográfica na Fazenda São José, vizinha ao Assentamento Paulo César Vinha, é reforçada por Edmauro Pereira:

Na comunidade São José há várias as casas também, acredito umas dez a doze famílias, mas todas moram encostadas na outra, é como se fosse uma agrovila, mas elas não têm nenhum tipo de liberdade, por exemplo, existem alguns jovens que moram lá também, crianças que são delimitadas, por exemplo, Júlio até onde elas podem ir, só podem brincar no terreiro da casa, até tal hora da noite não podem mais sair e ficar conversando na frente da casa, é muito limitado, coisa que aqui na agrovila é diferente, então seria a diferença básica, e outra coisa as pessoas lá estão muito sujeitas aquilo que o fazendeiro quer, são muito ligadas às regras determinadas por ele (Educador Edmauro Pereira).

2.6 As Concepções de Mundo e Consciência no Contexto da Sociedade Capitalista

Nessa abordagem das transformações das experiências de educadores pelas suas práxis, que são sintetizadas em experiências das práxis na perspectiva de (re)experienciar e (re)construir uma geografia comunitária camponesa sem terra, precisei explorar a problemática da constituição da consciência. Dessa forma, intencionei neste momento, realizar um aprofundamento teórico em relação a determinados conceitos como formação humana, consciência, trabalho, práxis, mundo, tomando como referência as epistemologias críticas de Paulo Freire e Milton Santos e suas (re)leituras comuns a Karl Marx, além de convidar outros autores para participarem desse diálogo.

Nessa linha teórica, senti a necessidade de explorar inicialmente o conceito de formação humana na perspectiva dialético-materialista e existencialista, conectando com categorias como o trabalho, compreendido como uma das dimensões formativas centrais do ser humano. Dessa forma, tendo como referência a perspectiva dialético-materialista, evidencia-se que a primeira condição para a existência humana, bem como de toda a história é de que o ser humano precisa estar em condições de viver, a fim de fazer história (MARX; ENGELS, 2001).

Todavia, estar em condições de viver, apesar de ser uma condição básica para a existência humana, caracteriza por ser uma necessidade não somente dos homens, mas também dos animais. Nesse sentido, a seguinte indagação se apresenta diante dessa concepção: o que distinguiria o ser humano da natureza em geral? Para Marx e Engels (2001), a resposta está na compreensão de que o homem produz meios singulares para satisfazer as suas necessidades de existência:

[...] para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. (MARX; ENGELS, 2001, p. 21)

Desse modo, o *trabalho* assume a centralidade na existência do ser humano, isto é, o *trabalho* apresenta o caráter ontocriativo, configurando-se como dimensão

fundamental de formação do ser humano (MARX, 1985). Seguindo essa linha de pensamento, Leandro Konder afirma (1992):

Pelo trabalho, o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera a sua própria maneira de estar na realidade objetiva e, de percebê-la (p.105).

Com isso, a distinção entre os homens e os animais, necessária para compreender o conceito de *formação humana*, só começa a existir a partir do momento em que o ser humano inicia a produção dos seus meios de existência, uma vez que ao produzir esses meios o homem produz indiretamente a sua própria vida material. Além disso, a forma como os homens produzem esses meios dependem em primeiro lugar dos meios de existência já elaborados (MARX, 2001).

Nesse papel de centralidade no processo de constituição da consciência do ser humano e, conseqüentemente, da formação humana, o trabalho passou também a desempenhar um papel negativo, sobretudo, com a emergência do modo do modo de produção capitalista. Nesse sentido, Marx (1985) destaca que, além de apresentar o caráter formador, o trabalho passou também a apresentar o aspecto alienante e deformador, com a exploração do trabalhador no sistema capitalista, num processo de desumanização. A experiência desumanizante do operário na indústria é metaforizada por Kafka (2003) em **A Metamorfose**:

[...] Teria necessitado de braços e mãos para se erguer; em vez disso, porém, só tinha as numerosas perninhas que faziam sem cessar os movimentos mais diversos e que, além disso, ele não podia dominar. Se queria dobrar uma, ela era a primeira a se estender; se finalmente conseguia realizar o que queria com essa perna, então todas as outras, nesse ínterim, trabalhava na mais intensa e dolorosa agitação, como se estivessem soltas (2003, p.18).

Nessa perspectiva, Freire (2001) apresenta o conceito de “*vocação para o ser mais*”, entendido como processo de humanização. Neste viés, o autor aborda o caráter do ser humano, que além de se caracterizar como inconcluso e finito, apresenta também a consciência de sua inconclusão e finitude. Além disso, ele aponta para a necessidade de condições concretas para a concretização dessa vocação do ser humano:

Esta vocação para o *ser mais* não se realiza na inexistência do ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu *destino*, obviamente, não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sinal inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias [...] (FREIRE, 2001, p.8).

Nesse sentido, Freire (2001) destaca que, devido à ausência dessas condições concretas, ocorre o desvio da *vocação para o ser mais* do ser humano e o seu conseqüente processo de desumanização, ou seja, “[...] Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação”. (p. 12).

Esse desafio de superação da desumanização, isto é, da distorção da *vocação para o ser mais – ser menos, que não é vocação* – se dá pela criação de condições concretas necessárias para o processo de humanização, por meio da luta política, que consiste na luta pelo poder (FREIRE, 2001). Ao analisar as implicações do desvio da vocação do ser humano, Freire (1978) afirma:

[...] o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (p.31).

Portanto, o ser humano não está formado, mas sim em processo de formação, dado o seu caráter de incompletude. Entretanto, os seres humanos não apenas existem *no mundo*, mas também *com o mundo* por meio da constituição da consciência, que se caracteriza como um produto social, ou seja, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas exteriores ao indivíduo que toma consciência (MARX, 2001). De acordo com Milton Santos (2008, p.82): “A ação é o próprio homem. Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade. A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro [...]”.

Em uma perspectiva do pensamento crítico, Freire (1978), numa abordagem dialógica, afirma que a consciência do ser humano não está dada, ela se dá, é constituída na relação com o mundo, pois o “[...] próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável” (p.61), ou seja,

consciência e mundo, homem e mundo, se dão simultaneamente, pois a consciência não é produzida de forma separada do mundo, tampouco a consciência é algo dado, isto é, percebemos a geograficidade na constituição da consciência. Portanto,

Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica “tomar distância” do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres com o mundo. Sem esta objetivação, mediante a qual igualmente se objetivam, estariam reduzidas a um puro estar no mundo sem conhecimento de si mesmos nem do mundo (FREIRE, 2007, p.77).

Se o homem apenas existisse e estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também fazer a distinção entre um eu e um não-eu (FREIRE, 1979). Ao abordar essa constituição da consciência do ser humano sob o prisma da educação popular, Freire (2007) relata um diálogo entre um educador e um camponês chileno, que retrata essa questão da dialética da subjetividade-objetividade, relacionada à formação da consciência:

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, “que não há homem sem mundo”. E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não”, respondeu decidido: **“Faltaria quem dissesse: isto é mundo”** (p.26, grifo nosso).

Dessa forma, os seres humanos existem no mundo e com o mundo, através de relações. Reafirmo que, além de estarem no mundo, homens e mulheres também estão com o mundo, devido à capacidade deles captarem a realidade e “tomarem distância” do mesmo, objetivando-o por meio da consciência do mundo (FREIRE, 2007). Portanto, “[...] a prática consciente dos seres humanos, envolvendo reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, é diferente dos meros contatos dos animais com o mundo” (FREIRE, 2007, p.78).

Nas relações entre o ser humano e o mundo, o aqui e o ali envolvem sempre uma situação de agora, de um antes ou de um depois. Dessa maneira, essas relações são em si históricas, assim como o próprio ser humano é histórico, diferentemente dos outros animais, que se acham imersos num tempo que não lhes pertencem (FREIRE, 2007).

Para Freire (2007), essa concepção de consciência supera o objetivismo mecanicista que concebe a consciência como mera réplica, objeto da realidade; bem como o subjetivismo que preconiza a transformação de uma realidade simplesmente imaginada. E acrescenta que “[...] em ambos os casos, não nos parece possível a verdadeira práxis, que implica na unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (p.79).

Semelhantemente a Paulo Freire, que se concentra na análise da constituição da consciência na relação entre homem e mundo, Santos (2006) se volta também para a exploração e aprofundamento teórico dessa relação propriamente dita, contudo num enfoque geográfico. Através de uma abordagem expositiva e reflexiva do pensamento crítico, Santos (2006) também entende que o mundo é um só, ou seja, ele parte do pressuposto de uma realidade histórica total e da compreensão da indissociabilidade entre homem e natureza:

[...] Para agir, os homens não saem do mundo, mas, ao contrário, é dele que tiram as possibilidades, a serem realizadas nos lugares. Nestes, eventos simples são amalgamados, formando situações. Por isso, mediante sua realização concreta, os eventos são localmente solidários. As diversas situações são resultantes do acontecer solidário. É assim que a integração entre o universal e o individual ganha um novo conteúdo histórico em nosso mundo atual (SANTOS, 2006, p.107)

Para Santos (2006), a principal forma de relação entre homem e natureza, entre o homem e o meio, é dada pela técnica, concebida como algo onde o “humano” e o “não humano” são inseparáveis. Nesse sentido, as “[...] técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço [...]” (p.16). Na busca de trabalhar a questão da técnica como base para uma explicação geográfica, Santos (2006) considera a técnica como um meio, entendido de forma mais ampla do que o entorno natural. Para ele, a centralidade da técnica precisa ser analisada a partir de três aspectos:

[...] como reveladora da produção histórica da realidade; como inspiradora de um método unitário (afastando dualismos e ambiguidades) e, finalmente, como garantia da conquista do futuro, desde que não nos deixemos ofuscar pelas técnicas particulares, e sejamos guiados, em nosso método, pelo fenômeno técnico visto filosoficamente, isto é, como um todo (p.13).

Essa perspectiva de não se deixar ofuscar pela técnica é reforçada por Freire (2007) na assertiva sobre a importância da superação da consciência ingênua, por meio da conscientização: “[...] esta mentalidade ingênua não seria capaz, por outro lado, de

perceber que a técnica, em si mesma, como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra” (p.52).

No mundo contemporâneo, tanto a faceta do extraordinário progresso das ciências e das técnicas, bem como suas implicações em novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade; quanto as vertigens criadas pela velocidade; consistem em dados fabricados pelo homem, sendo que sua utilização permite que o mundo se torne confuso e confusamente percebido. Dessa forma, precisamos escapar à crença de que o mundo de fabulações assim apresentado é verdadeiro não admitindo a permanência de sua percepção enganosa (SANTOS, 2001).

Em **Por uma outra globalização**, Santos (2001), a partir da não aceitação desse mundo que se apresenta como verdadeiro, concebe a existência de três mundos num só: “o primeiro mundo seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização.” (p.18). Ao buscar articulação com essa pesquisa passei a compreender esses três mundos de Milton Santos como narrativas: a primeira narrativa de caráter alienante encobridor; a segunda narrativa está conectada às experiências individuais e coletivas dos sujeitos esfarrapados do mundo; e a terceira narrativa de caráter teleológico.

Esse inconformismo de Milton Santos com a globalização excludente e desigual assemelha-se à experiência do *flâneur* na ótica de Benjamin (1989):

Uma embriaguez acomete aquele que longamente vagou sem rumo pelas ruas. A cada passo, o andar ganha uma potência crescente; sempre menor se torna a sedução das lojas, dos bistrôs, das mulheres sorridentes e sempre mais irresistível o magnetismo da próxima esquina, de uma massa de folhas distantes, de um nome de rua. Então vem a fome. Mas ele não quer saber das mil e uma maneiras de aplacá-la. Como um animal ascético, vagueia através dos bairros desconhecidos até que, no mais profundo esgotamento, afunda em seu quarto, que o recebe estranho e frio (p.186).

Para Santos (2001), discursos fantasiados, como o da aldeia global, da noção de tempo e espaços contraídos, do mercado global e da morte do Estado, por exemplo, compõem o mundo tal como nos fazem crer, ou seja, o mundo aparente produzido por uma globalização que se apresenta como fábula. Desse modo:

É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2001, p.19)

Entretanto, a faceta real da globalização apresenta um caráter perverso para a maior parcela da humanidade, tornando o desemprego crônico, diminuindo a média salarial dos trabalhadores, generalizando a fome e a ausência de habitação, além de reforçar a permanência de problemas, como a mortalidade infantil. Na tentativa de buscar a superação dessas facetas da globalização, o autor reflete sobre a possibilidade de pensarmos outro mundo, por meio de uma globalização mais humana.

Considerando a possibilidade da produção de outro mundo, fundamentada em outra globalização, Santos (2001) destaca a necessidade de elaboração de um novo discurso, de uma nova metanarrativa, um novo grande relato:

Esse novo discurso ganha relevância pelo de que, pela primeira vez na história do homem, se pode constatar a existência de uma universalidade empírica. A universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem. De tal modo, em um mundo datado como o nosso, a explicação do acontecer pode ser feita a partir de categorias de uma histórica concreta. É isso, também, que permite conhecer as possibilidades existentes e **escrever uma nova história** (p.21, grifo nosso).

Nessa perspectiva de produção de outra globalização, Santos (2001) destaca a importância da emergência de uma cultura popular que se vale dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, possibilitando-lhe exercer sobre esta última uma revanche.

Em outra dimensão, Paulo Freire (1978) lança mão do conceito de práxis, compreendido como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo na perspectiva de transformá-lo, para conceber a possibilidade de construção de outro mundo mais igualitário e justo, ou seja, a produção de outra globalização, conforme Milton Santos.

Ao me aproximar do conceito de Práxis, encontrei inicialmente a teorização de Adolfo Sánchez Vázquez (2011) que aborda esse conceito, a partir de diferentes

matrizes filosóficas, como Hegel, Feuerbach, Marx e Lenin. Assim sendo, na perspectiva de diferenciação do conceito de “práxis” em relação ao termo “prática”, Sánchez Vázquez (2011, p.30) afirma: “[...] inclinamo-nos pelo termo “práxis” para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum.”

Entretanto, precisei vasculhar as raízes desse conceito e encontrei em Karl Marx o trabalho de construção do conceito de práxis, na perspectiva de superação (negação e absorção) do materialismo tradicional e do idealismo. Para Marx (1999), o materialismo concebe os homens como determinados pelas circunstâncias, enquanto o idealismo observa os homens como determinados pelas ideias, ou seja, como pensamentos e desejos, conforme podemos verificar na narrativa a seguir:

O defeito fundamental de todo o materialismo anterior - inclusive o de Feuerbach – está em que só concebe o objeto, a realidade, o ato sensorial, sob a forma de objeto ou de contemplação, mas não como atividade sensível humana, como prática, não de modo subjetivo. Daí decorre que o lado ativo foi desenvolvido pelo idealismo, em oposição ao materialismo, mas apenas de modo abstrato, já que o idealismo, naturalmente, não conhece a atividade real, sensível, como tal. Feuerbach quer objetos sensíveis realmente diferentes dos objetos do pensamento; mas tão pouco concebe a atividade humana como atividade uma objetiva (MARX, 1999, p.4).

A partir da crítica, tanto ao materialismo que desconsidera a modificação das circunstâncias pelos seres humanos, quanto ao idealismo que não concebe a necessidade do educador também ser educado, Marx (1999, p.5) formula o seguinte conceito de práxis revolucionária: “[...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana.”

Nesse sentido, torna-se necessário abandonar e superar a consciência comum da práxis, a fim de que o homem possa transformar de maneira criadora (revolucionária) a realidade. Desse modo, a práxis está relacionada à transformação da natureza exterior e à transformação operada pelo trabalho na natureza humana (VÁZQUEZ, 2011).

Trilhando nesta linha de pensamento, o marxista Leandro Konder (1996) também afirma que o conceito de Práxis somente pôde ser elaborado no pensamento de

Marx após ele conceber o proletariado como agente da revolução. Desse modo, Konder explicita este conceito:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, **transformando-se a si mesmos**. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (1996, p.115, grifo nosso).

Para Konder (1992), o homem existe se tornando algo diferente daquilo que era anteriormente, sendo que este tornar-se é a própria Práxis. E ainda acrescenta que “[...] a teoria é um momento necessário da Práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, “abstratas” [...]”. (KONDER, 1992, p.116). Dessa forma, “[...] Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas do seu trabalho” (FREIRE, 2007, p.81).

Ao abordar a unidade entre a prática e a teoria, Freire (1982, p.17) afirma: “para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa”. Encontrei reflexão semelhante sobre a indissociabilidade entre teoria e prática nas narrativas das educadoras Marta e Maria:

Entre aspas, que diz que é militante, só falam, mas na hora da prática, ó vazam, então tá faltando isso, garra, coisa que não tem [...] Eu assim, eu espero que melhore, que os militantes, as pessoas que estão agora compondo, porque agora, final do ano vão compor as novas militâncias, e que eles assim vão fazer com que a luta recomece, como essa crise, porque tem crise, mas essa crise pode ser superada, então que essa militância recupere o que tá perdido porque já perdeu muita coisa, então eu assim, eu espero que com essas novas militâncias que vão vir agora, que faça alguma coisa pro movimento (Educadora Marta Alves).

Militante é ser uma pessoa participativa, dentro dos princípios, tanto filosóficos, como políticos, é defender a causa, não só na fala, a fala é muito bonito, mas o que faz parte é a prática, ser militante é você participar da vida da comunidade em si, é você incentivar a comunidade, incentivar a comunidade de que ela deve plantar, de que ela deve produzir, como que eu vou incentivar a comunidade? É ir plantando (intelectual exemplar), eu tinha uma lanchonete em Itaúnas, tinha uma lanchonete, falei assim, meu Deus, contraditório, é uma militante, trabalha numa escola de assentamento e tem um bem em Itaúnas, moro na terra do meu pai, assim peguei, vendi, comprei a minha terra, se eu amo ser camponês, não suporto morar em cidade, amo morar na paz do campo, amo, então assim, o ser militante ele vai muito mais além do que a fala, ser militante não é eu ir em todos os

encontros promovidos pelo movimento, ser militante não é só eu cantar o hino do movimento, não é eu saber todas as coisas do movimento, ser militante é a prática, a prática diz tudo (Educadora Maria).

Dessa forma, a práxis autêntica é possível por meio da unidade dialética alcançada na constituição do subjetivo com o objetivo, ou seja, a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1978). Por meio da criação da categoria de intelectual exemplar, Bernd Fichtner (2012) nos traz uma importante reflexão sobre o papel do professor na perspectiva de exploração das formas objetivas e subjetivas de conhecimento:

O trabalho do professor, na sua essência, não existe no que ele faz, mas no que ele pessoalmente é. Não são os métodos, as técnicas, as ações, as palavras de um professor que são decisivos, mas sim, o seu espírito, sua autenticidade, sua credibilidade. Os alunos serão motivados e intensamente orientados por ele, quando tudo que ele ensinar representar uma preocupação pessoal dele, quer dizer, quando ele simplesmente é autêntico na sua prática [...] (p.10).

Essa autenticidade na prática do professor ou educador é a sua própria Práxis que o transforma em um sujeito diferente do que ele era anteriormente. Percebemos que esses autores buscam salientar que o conceito de “práxis” não pode ser confundido com o conceito de prática ou atividade, uma vez que, diferentemente da prática, a práxis necessita da teoria para a sua efetiva ação, o que nos remete à indissociabilidade entre teoria e prática.

Ao afirmar que o homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, Gramsci (1978) está destacando a importância da teoria para a produção da Práxis, tendo em vista que o ser humano que atua sem a teoria e sem a reflexão ou o autoquestionamento de sua ação apresenta a tendência de se tornar um ativista, não configurando um agente da práxis transformadora.

Na perspectiva de categorizar as formas de práxis, Sánchez Vázquez (2011) realiza a distinção entre a práxis criadora e a práxis reiterativa, e entre a práxis reflexiva e a práxis espontânea, ou seja, apresenta os diferentes níveis da práxis, segundo o grau de inserção do sujeito ativo no processo prático e o grau de criação da matéria transformada destacado no produto da atividade prática. Em relação à práxis criadora, ele destaca:

Do ponto de vista da práxis humana, total, que se traduz definitivamente na produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é justamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.269).

Portanto, o ser humano sempre precisa inventar ou criar novas soluções. Ele só cria por necessidade, ou seja, para se adaptar a novas situações ou satisfazer novas demandas. Contudo, entre uma e outra criação, o homem reitera uma práxis já estabelecida (VÁZCQUEZ, 2011).

Se por um lado, Freire (2007) afirma que a consciência não é fazedora arbitrária da objetividade, por outro, a consciência também não se constitui como uma pura cópia, um simples reflexo dela, não se configurando dessa forma como objeto da realidade. Nesse sentido, semelhantemente a Milton Santos que concebe a existência de três facetas da globalização, Paulo Freire (2007) concebe a existência de três mundos: o mundo da consciência ingênua, o mundo da consciência crítica; e outro mundo construído na práxis, a partir da conscientização:

[...] É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade [...] (p.46).

Ao refletir sobre as concepções de história e, conseqüentemente, de mundo, Santos (2001) considera que:

A história é comandada pelos grandes atores desse tempo real, que são, ao mesmo tempo, os donos da velocidade e os autores do **discurso ideológico**. Os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é, potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou, pelo menos, privilégios de uso [...] (p.28, grifo nosso).

Desse modo, as narrativas construídas pelo discurso ideológico dos grandes atores são assumidas pelos sujeitos marginalizados, que não se caracterizam como atores desse tempo real, mas reprodutores dessas narrativas. Encontramos aqui outro ponto em comum entre Santos e Freire: a perspectiva dos esfarrapados do mundo se tornarem sujeitos de sua própria história ou, como na experiência dessa pesquisa, dos sujeitos educadores do Assentamento Paulo César Vinha se tornarem sujeitos de sua própria geografia, ou seja, uma geograficidade da práxis.

Nessa exploração do conceito de práxis, precisamos considerar a importância da dimensão espacial, tendo em vista que “[...] A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado sócio-econômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais.” (SANTOS, 1977, p.92).

Em **Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método**, Milton Santos (1977) alerta que o papel do espaço em relação à sociedade estava sendo minimizado pela Geografia, que se interessava mais pela forma das coisas cristalizadas do que pela sua formação, ou seja, as dinâmicas sociais que transformam as coisas.

Para Santos (1977) a história não é produzida fora do espaço, isto é, não há sociedade a-espacial, pois o próprio espaço é social. Nesse sentido, para a formulação de uma teoria válida do espaço, esse pensador lança mão do conceito de Formação Econômica Social, formulado por Marx e Engels. Segundo Santos (1977):

Daí a categoria de Formação Econômica e Social parecer-nos a mais adequada para auxiliar a formação de uma teoria válida do espaço. Esta categoria diz respeito à evolução diferencial das sociedades, no seu quadro próprio e em relação com as forças externas de onde mais frequentemente lhes provém o impulso. A base mesmo da explicação é a produção, isto é, o trabalho do homem para transformar, segundo leis historicamente determinadas, o espaço com o qual o grupo se confronta [...] (p.81-82).

Ao explorar essa categoria, Santos (1977) acrescenta a dimensão espacial, criando o conceito de Formação Econômica, Social e Espacial ou Formação Socioespacial na tentativa de superação da dicotomia homem-natureza, presente nas análises que utilizam a categoria anterior. Dessa forma, “[...] natureza e espaço são sinônimos, desde que se considere a Natureza como uma natureza transformada, uma *Segunda Natureza*, como Marx a chamou” (p.82). Além disso, “[...] O espaço construído e a distribuição da população, por exemplo, não tem um papel neutro na vida e na evolução das formações econômicas e sociais.” (p.91). Ao discorrer sobre a origem da reflexão de Milton Santos sobre a categoria de formação socioespacial na análise de sua trajetória epistemológica, Flávia Grimm (2011) afirma:

[...] o contexto vivido pelo autor tem um papel importante. É o próprio Milton Santos que relacionou as primeiras reflexões a esse respeito nos anos em que viveu na Tanzânia, momento no qual, como vimos, realizou muitas leituras em filosofia e marxismo [...] (p.161).

Nessa análise da formação socioespacial, Santos (1977) “desabafa” sobre a não consideração da dimensão espacial nas abordagens da categoria de formação social:

Como pudemos esquecer por tanto tempo esta inseparabilidade das realidades e das noções de sociedade e de espaço inerentes à categoria da formação social? Só o atraso teórico conhecido por essas duas noções pode explicar que não se tenha procurado reuni-las num conceito único. Não se pode falar de uma lei separada da evolução das formações espaciais [...] (p.93).

Os estudos voltados para a análise da formação econômica e social permitem o conhecimento de uma dada sociedade em sua totalidade e nas suas frações, porém trata-se de um conhecimento específico, apreendido em um determinado momento de sua evolução (SANTOS, 1977). De acordo com Grimm (2011):

É a formação socioespacial, entendida como uma totalidade, que permite a análise do que é singular a cada país e que, vista como um partido de método, pode evitar comparações descontextualizadas entre os diferentes Estados-nação (p.161).

Há de se ressaltar que os conceitos de modo de produção e de formação social e econômica são distintos. Segundo Santos (1977, p.83): “[...] O modo de produção seria o “gênero” cujas formações sociais seriam as “espécies”; o modo de produção seria apenas uma possibilidade de realização, e somente a formação econômica e social seria a *possibilidade realizada*. [...]”, enquanto a “[...] noção de Formação Econômica e Social é indissociável do concreto representado por uma sociedade historicamente determinada [...]” (p.83).

Para Santos (1977), modo de produção, formação social e espaço são categorias interdependentes, pois todos os processos que formam o modo de produção são determinados histórica e espacialmente em um movimento de conjunto, através de uma formação social.

Os modos de produção tornam-se concretos sobre uma base territorial e historicamente determinada. Deste ponto de vista, as formas espaciais seriam uma linguagem dos modos de produção. Daí, na sua determinação geográfica, serem eles seletivos, reforçando dessa maneira a especificidade dos lugares (SANTOS, 1977, p.87).

As relações entre espaço e formação social são construídas em um espaço particular e não num espaço geral, como os modos de produção. Nesse sentido,

enquanto os modos de produção escrevem a História no tempo, as formações sociais escrevem a História no Espaço. De acordo com Santos (1977):

Tomada individualmente, cada forma geográfica é representativa de um modo de produção ou de um de seus momentos. A história dos modos de produção é também, e sob este aspecto preciso, a história da sucessão das formas criadas a seu serviço. A história da formação social é aquela da superposição de formas criadas pela sucessão de modos de produção, da sua complexificação sobre seu "território espacial" [...] (p.88).

Nessa exploração do conceito de experiência, Walter Benjamin me auxilia com a categoria de experiência coletiva; Eric Dardel contribui com o conceito de experiência geográfica; enquanto Santos traz o componente que estava faltando: a formação socioespacial.

Desse modo, tendo como referência essa exploração do conceito de formação socioespacial, formulado e desenvolvido por Milton Santos, articulado aos outros conceitos da paisagem desse estudo, a pesquisa me levou a formular a categoria da experiência de formação socioespacial, uma vez que as experiências não se realizam apenas na história, mas também no espaço. Segundo Santos (1977):

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social [...] (p.92).

Esse condicionamento das atividades humanas pelo espaço resulta na experiência geográfica de formação socioespacial. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos carregam marcas das experiências socioespaciais coletivas, que se configuram como especificidades dos lugares vividos.

Nesse sentido, podemos falar inicialmente de práxis que produzem narrativas em meio a espaços e territórios opressores. Narrativas produzidas por sem terras flâneurs em meio às geografias opressoras do campo e da cidade.

2.7 A Unificação e Transformação das Experiências Geográficas na Práxis

Nessa exploração da experiência geográfica, precisei formular e explorar os componentes de articulação teórica entre o conceito de experiência e o conceito de

práxis. Inicialmente, essas abordagens estavam justapostas, apesar da problemática se voltar para a relação entre essas duas concepções na perspectiva da formação de educadores de jovens e adultos do campo. Nessa procura, encontro em Thompson (1981) a retomada da categoria da experiência histórica na abordagem da práxis das classes trabalhadoras inglesas:

[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. **Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formais mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas [...]** (p.189, grifo nosso).

Ao analisar a obra de Thompson e as conexões entre a experiência e a práxis, Maria da Glória Gohn (2008) afirma:

[...] Adotando uma postura teórico-metodológica nada ortodoxa, ele se propõe a trabalhar com a experiência das pessoas não apenas como simples atos de ideias, mas também como sentimentos, valores, consciência, enfim, experiências acumuladas que se sedimentaram. Experiência como práxis que envolve uma reflexão pessoal e do grupo social e não apenas como uma categoria de análise do pesquisador; **experiência como um produto que surge na luta, na luta de classes [...]** (p.204, grifo nosso).

E por falar em Classe, Thompson (1987), no estudo da Classe Operária Inglesa abre mão do termo classes, segundo ele de caráter evasivo, pois reúne vagamente um amontoado de fenômenos descontínuos, para adotar o conceito de classe na seguinte perspectiva:

[...] Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno *histórico*. Não vejo a classe como uma “estrutura”, nem mesmo como uma “categoria”, mas como algo que ocorre efetivamente (e cuja ocorrência pode ser demonstrada) nas reações humanas (THOMPSON, 1987, p.9).

O conceito de classe em Thompson (1987) traz consigo a noção de relação histórica, encarnada em pessoas e contextos reais. Dessa forma:

[...] A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus [...] (THOMPSON, 1987, p. 10).

Para Gohn (2008), Thompson concebe as classes como um processo em formação, por meio da práxis, considerando as condições materiais objetivas, porém sem um poder de determinação final, ou seja, a classe se constitui na luta, sendo importante o conceito de experiência. Desse modo, Thompson adota a seguinte perspectiva:

[...] segue a trilha deixada pelos próprios atores na história, em suas diferentes manifestações, nos locais vivenciados e por meio dos registros e memórias existentes. Situa e contextualiza seus personagens, para depois recuperar a trama e o drama de seu cotidiano [...] (GOHN, 2008, p.204).

Ao analisar o uso do conceito de experiência por Thompson, Scott (1998) afirma:

[...] No uso que Thompson faz do termo, a experiência é o início de um processo que culmina na realização e articulação da consciência social, nesse caso uma identidade comum de classe. Ela cumpre função **integradora, unindo o individual e o estrutural**, e aproximando pessoas diversas naquele todo coerente (totalizante) que tem um sentido distinto de classe [...] (p. 310, grifo nosso).

Essa abordagem teórico-metodológica nos ajuda a observar o cotidiano das camadas populares na perspectiva de apreender como o vivenciam. A situação da carência ganha relevância, não pela objetividade, mas pela forma como as pessoas experimentam as carências (GOHN, 2008).

Nesse momento, encontrei articulações entre a perspectiva de Thompson e a tese desse estudo. Nesse autor, encontrei finalmente uma clareza conceitual e metodológica do trabalho de perspectiva dialético-materialista. Entretanto, não estou preocupado apenas com a forma como os educadores vivem ou viveram as experiências de carência, mas também com a forma como esses sujeitos produzem narrativas das experiências com as carências e outras experiências.

Ao se tornarem educadores militantes, as práxis desses sujeitos se constituem a partir da unificação de suas experiências geográficas da perda, da negação, do inconformismo e da idealização, configurando-se como sínteses da “[...] forma como as pessoas vivenciam as carências [...]” (GOHN, 2008, p.205). Segundo Maria da Glória Gohn (2008):

Os sentimentos de injustiça e de exclusão surgem desta vivência e podem, em determinado contextos, expressar-se socialmente como revolta. São momentos de ruptura da ordem na vida das pessoas e não da ordem social mais ampla [...] (p.204).

Ao analisar as perspectivas teóricas investigativas de Thompson, Melo Júnior (2011) reitera:

Thompson buscou em seus trabalhos historiográficos dar voz a homens e mulheres esquecidos nas análises de historiadores marxistas afinados com as teorias estruturalistas. Para tal, buscava perceber através da luta de classes a formação de experiências históricas do operariado inglês do século XVIII. **O conceito de experiência serviria para Thompson, como um modelo unificador das ações dos trabalhadores** (p.2, grifo nosso).

A partir das análises de Thompson é possível apreender a constituição dos mecanismos de resistência à opressão, de rebeldia à ordem dominante, de construção de protestos, bem como de luta pela manutenção dos costumes e tradições (GOHN, 2008).

Penso que a práxis dos educadores de jovens e adultos do Assentamento Paulo Vinha, na ótica dos costumes e tradições em Thompson, está relacionada não somente à manutenção, mas também a um resgate e (re) construção da organização geográfica comunitária, sobretudo, camponesa, que supostamente “foi perdida”, juntamente com determinados valores e tradições. Dessa forma, esses sujeitos caminham no contra-fluxo da afirmação de Benjamin (1994) sobre o homem moderno:

[...] Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficam saciados e exaustos [...] (p.118).

Se em Benjamin (1994, p.201) “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes [...]”, no Assentamento Paulo César Vinha os educadores jovens e adultos militantes retiram das práxis as narrativas de experiências geográficas coletivas.

É na práxis do Movimento Sem Terra que professores se tornam educadores e sujeitos se tornam militantes, uma vez que suas geografias são transformadas na práxis, com a experiência da conscientização. Esses educadores constituem um amontoado de experiências ao se encontrarem que se tornam comuns nas práxis dos territórios de reforma agrária, ou seja, caracterizam-se como uma comunidade

sem terra que, apesar da conquista da terra, do assentamento, da escola, entre outros, continua na luta na perspectiva de realização plena da reforma agrária que culminaria em uma Nova Comunidade, ou Nova Geografia Comunitária Camponesa Sem Terra, na seguinte perspectiva:

[...] neutralizar a ofensiva neoliberal que, da academia e da prática política, está se desenvolvendo na América Latina ao pretender apresentar uma inevitável evolução da agricultura familiar para o agronegócio, no contexto da agricultura industrializada, em sua atual versão transgênica [...] (SEVILLA GUSMÁN, 2005, p.10-11).

Tendo como referência essa perspectiva, a geografia comunitária camponesa sem terra compreende que a solução para a problemática socioambiental está no manejo ecológico dos recursos naturais, em que apareça a dimensão social e política da agroecologia, baseada na agricultura sustentável do modelo camponês em sua busca pela soberania alimentar (SEVILLA GUSMÁN, 2005).

Na práxis, esse sujeito militante se reconhece enquanto sem terra, herança histórica e geográfica de um passado de perdas, inconformismos, negações e idealizações. Ele compreende então que nasceu sem terra, porém não precisa continuar sendo ou morrer sem terra.

Essa perspectiva da comunidade surgiu no “apagar das luzes” dessa tese, mais como narrativa conclusiva e menos que uma fundamentação teórica. Para superar minimamente a narrativa superficial dessa categoria, encontrei no alemão Ferdinand Tönnies (1973) a compreensão das relações comunitárias como toda vida social de conjunto, íntima e exclusiva, enquanto as relações societárias se constituiriam justamente como a sociabilidade do domínio público.

Para Tönnies (1973), há três padrões de sociabilidade comunitária: os laços de consaguinidade, de coabitação territorial e de afinidade espiritual. Cada um desses padrões convergem para os três tipos de comunidades: a) comunidade de sangue (parentesco); b) comunidade de lugar (vizinhança); c) comunidade de espírito (amizade). Na análise desses padrões de sociabilidade em Tönnies, Brancaleone (2008) afirma:

Esses padrões de relações comunitárias se realizariam territorialmente através de três núcleos espaciais: a casa, a aldeia/vila e a cidade. Ainda que se possa ponderar a predominância da sociabilidade de família na

casa, de vizinhança na vila, e de afinidade espiritual na cidade, enquanto formas comunitárias de sociabilidade [...] (p.100).

Lançando mão desses conceitos e das narrativas dos sujeitos envolvidos na investigação, posso designar a casa e o lote dos educadores dessa investigação como a comunidade de sangue; a agrovila do Assentamento Paulo César Vinha como a comunidade de lugar; e Pedro Canário e das demais cidades como comunidade de espírito. Entretanto:

[...] Quanto menos os homens ficarem em contato uns com os outros, associados à mesma comunidade, mais eles se comportarão em relação aos outros como sujeitos livres dependentes de sua vontade e de seu poder próprios. E essa liberdade é tanto maior quanto menos dependente, quanto menos experimentada pela vontade pessoal previamente determinada e quando, conseqüentemente, essa vontade menos depender de uma vontade comunitária qualquer [...] (p.101-102).

Considerando que a comunidade é mais que o conjunto ou a reunião de sujeitos com experiências comuns; que a comunidade não é a-espacial, ou seja, a dimensão do tempo não está desconectada do componente geográfico; e que a dimensão da práxis é fundamental na categorização da comunidade; cheguei à conclusão de que a geografia comunitária sem terra camponesa é constituída a partir das experiências geográficas das práxis de educadores.

CAPÍTULO 3: A GEOGRAFIA COMUNITÁRIA CAMPONESA SEM TERRA DE EDUCADORES DO ASSENTAMENTO PAULO CÉSAR VINHA, CONCEIÇÃO DA BARRA-ES

“Minha vida é andar por este país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei
Andando pelos sertões
E dos amigos que lá deixei”

Luíz Gonzaga

Na experiência dessa pesquisa não andei pelo Brasil, como Luíz Gonzaga retrata em sua música, mas me aventurei pelo Estado do Espírito Santo com a esperança de encontrar um “descanso feliz”. Nessa aventura de flâneur, produzi com os educadores de jovens e adultos sem terra, do Assentamento Paulo César Vinha, as narrativas de suas experiências geográficas de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização, produzidas nas práxis com o campo, com a “roça”, com a cidade, com a “rua” e com “outros mundos”; e que se transformam dialeticamente em experiências geográficas das práxis. Nesse sentido, realizei essa exposição, enveredando por três caminhos: a) as experiências geográficas com o campo e a “roça”; b) as experiências geográficas com a cidade e a “rua”; c) as experiências geográficas das práxis.

Essas experiências de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização caracterizam-se como componentes de unificação das práxis dos educadores, constituindo as seguintes geografias de vida: a geografia da perda; a geografia da negação; a geografia do inconformismo; e a geografia da idealização, numa perspectiva de unidade dialética entre objetividade e subjetividade, entre prática e teoria, rejeitando tanto o objetivismo mecanicista, que concebe a consciência como réplica e puro objeto da realidade que, então, se transformaria a si mesma; quanto o subjetivismo, tendo em vista que a transformação de uma realidade simplesmente imaginada seria um absurdo (FREIRE, 2007).

Portanto, caro flâneur, por não se tratar de uma perspectiva romancista ou historicista, que apresentam uma relação estreita com o vencedor, não há lugar aqui para uma geografia de grandes feitos e acontecimentos. Segundo Benjamin (1994):

[...] O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente do seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um dos seus momentos [...] (p.223).

Assim, caso queira pode interromper a sua leitura por aqui e buscar a leitura de um “romance” acadêmico, porém fique sabendo de antemão que “[...] o leitor de um romance é solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional) [...]” (BENJAMIN, 1994, p.213).

Caso decida continuar a leitura, saiba que estive mais preocupado com as perdas, as ausências, as separações, as rupturas, as descontinuidades e as idealizações do que com as vitórias e conquistas. Mas não fique surpreso se aparecerem alguma(s) vitória(s) nas narrativas, elas fazem parte dessas geografias de vida, como “méritos” de perdedores que são capazes de fazer mais do que a leitura de mundo e a leitura da palavra, perdedores capazes de realizarem a recriação geográfica do mundo.

Apesar de alguma(s) pequena(s) vitória(s), você não encontrará uma grande façanha neste trabalho, algo que se realize de forma plena, o máximo que encontrará são realizações incompletas e não realizações. Analogamente, ao chegar ao “fim” deste estudo você perceberá um texto que se afirma genuinamente de forma incompleta e aberta...

Ao flâneur que alcançou essa paisagem do texto, preciso lhe confessar que as experiências da exposição e da investigação tornaram-se, paradoxalmente, tanto enfadonhas e inseguras neste momento, como a rua em determinados instantes; quanto prazerosas e seguras, como a casa. Reforço também que, assim como Benjamin (1987), que por meio de Moscou aprendeu a ver Berlim mais rapidamente que a própria Moscou, a minha incursão no Assentamento Paulo César Vinha me levou tanto a conhecer a geografia do presente do lugar onde vivo, quanto a compreender mais profundamente a geografia do passado do meu lugar, ou seja, retornar a um “mundo” que não existe mais em minha geografia de vida: o meu bairro (r)urbano das décadas de 1980 e 1990; tampouco na geografia de vida de minha mãe: o campo onde ela viveu uma parte de sua vida. Rememorei, neste

momento, que ao perguntar ao meu tio paterno se o meu pai realmente veio da roça, ele me respondeu que o bairro, aonde ele veio morar em Vitória, era tudo roça.

Qual a conclusão dessa divagação, flâneur? Precisamos realmente concluir? Infelizmente, eu tenho que te dizer que estou narrando em boa parte dos tempos uma geografia perdida, da qual eu, os meus pais e os educadores não fazem mais parte: um “mundo perdido”. Mas não fique desapontado com essa revelação. Ao mesmo tempo, narramos uma geografia idealizada, tanto do passado, quanto do presente e do futuro. Dessa forma, ao olhar para o passado estamos olhando também para o futuro.

Ao tomar como referência as experiências geográficas coletivas, eu não estou falando somente de sujeitos singulares, mas de sujeitos que apresentam experiências comuns a sujeitos de outros espaços e territórios. Nesse sentido, esses sujeitos caracterizam-se como representantes de geografias do campo e da cidade, não somente do Brasil, mas de outros países com formações socioespaciais semelhantes, como o Chile, prefeririam os freirianos-miltonianos. Mais do que isso, pretendi expor ainda as diferenças com outras experiências geográficas contraditórias, os bastidores das formações socioespaciais, sobretudo dos últimos séculos. Mas, por favor, não espere, nesta exposição, a exaltação da reprodução de padrões conceituais e metodológicas das narrativas da pesquisa educacional, apesar de que em alguns momentos ficamos tão absorvidos por *cette époque* que não conseguimos encontrar a saída desses “labirintos” acadêmicos: o sonho do pesquisador de gabinete.

Os sujeitos que contracenam nessa experiência da exposição não são indivíduos isolados, tampouco apenas históricos, mas carregam marcas das experiências geográficas de inúmeros outros sujeitos marginalizados e excluídos da sociedade, os “esfarrapados do mundo” nos dizeres de Paulo Freire. Aqui você encontrará tanto o sujeito de “rua” que foi para a “roça”, quanto o sujeito da “roça” que migrou para a “rua”, retornando ao campo; além dos sujeitos que “nunca migraram” do campo, tampouco da cidade.

Nessa jornada de entrelaçamento das experiências e das práxis, flanando pelas narrativas, encontrei novamente, a partir da interpretação de Benjamin (1994) um

novo olhar em meio a esses sujeitos. Esse notável flâneur concebia a existência de dois grupos de narradores: o grupo do camponês sedentário e o grupo do marinheiro comerciante:

[...] O **Mestre Sedentário** e os **aprendizes migrantes** trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário (p.199, grifo nosso).

Algo semelhante acontece com os educadores (narradores flâneurs) dessa pesquisa, pois encontramos neles, tanto os saberes das experiências geográficas da comunidade do Assentamento Paulo César Vinha (Mestres Sedentários), quanto os saberes das experiências geográficas externas à comunidade (Aprendizes migrantes). Enquanto o educador sedentário viveu a experiência geográfica com o lugar e, portanto, apresenta narrativas geográficas da comunidade; o educador migrante viveu a experiência geográfica com outros lugares, apresentando, sobretudo, narrativas geográficas da experiência migratória, ou seja, geografias de outras comunidades.

Não podemos esquecer neste momento sobre a frase de Dardel (2011, p.34): “[...] Um mesmo país tem um significado para o nômade, outro para o sedentário. Na mesma existência, uma ruptura profunda pode quebrar a relação com a terra natal sob o efeito de um estado emocional violento [...]”.

3.1 As Experiências Geográficas dos Educadores Sem Terra com o Campo e a “Roça”



Figura 22: Paisagem da Rodovia ES – 209:
Estrada de Acesso ao Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

“Ó pedaço de mim,
ó metade arrancada de mim
Leva o vulto teu,
que a saudade é o revés de um parto
A saudade é arrumar
o quarto do filho que já morreu”¹¹⁹

(Chico Buarque de Holanda, Pedaço de Mim)

Na experiência que venho trilhando entre a geografia e a educação, tenho atravessado a literatura. No entanto, chegou o momento de parar e observar mais atentamente. Ao aguçar esse gosto literário passei a ver os conceitos científicos na estética literária. Logo percebi que a saudade de Chico Buarque guardava semelhanças com o que você verá até a (in)conclusão dessa exposição. Semelhantemente ao *flâneur* de Baudelaire na ótica de Benjamin, a Paulo Freire, a Milton Santos, a Karl Marx, ao próprio Walter Benjamin e outros autores territorializados nesse texto, os educadores dessa pesquisa demonstram também a melancolia da alienação, as marcas da negação, o espírito do inconformismo e as

¹¹⁹ Estrofe da letra da música “Pedaço de Mim”, composta por Chico Buarque de Holanda. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/pedaco-de-mim-cifrada.html>

fantasias da idealização, sobretudo geográficas, em suas narrativas, tanto de experiências vividas, quanto de experiências coletivas de seus pais, educandos e de outros sujeitos contemporâneos, antepassados e “ficcionais”.

Não, os meus pais **nunca tiveram terra**, nunca tiveram, sempre o meu pai trabalhou de diarista, de meeiro, nunca tiveram uma oportunidade de ter uma terra não (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

Assim eles contam uma porção de coisas que não acontecem mais, mas assim eles contam com alegria, mas assim é eles contam com alegria as tradições como eram antes e como é hoje, mas assim eles contam as histórias de vida deles também que **antigamente as coisas tinham mais dificuldade**, ter as coisas, hoje as pessoas esbanjam então assim como eles passaram por essas fases então **eles contam as coisas tristes** eles falam que antigamente não tinha isso pra gente ir numa festa de São João era difícil a gente ter uma roupa, alguma coisa assim pra poder se vestir e hoje não hoje as pessoas esbanjam igual é teve uma aluna que ela falou que antigamente assim pra ela ir numa igreja ela não tinha uma roupa e hoje não hoje as pessoas escolhem, meu Deus hoje eu não vou na igreja porque eu não tenho porque eu não comprei uma roupa e **antigamente não era mais dificuldade, eles contam** as histórias de vida deles assim (Educadora Vanessa Soares, grifo nosso).

Tem muita, trajetória de vida deles assim tem muitos que é marcante, entendeu? Tem muitas pessoas que já sofreram muito pra chegar onde chegou até hoje, entendeu? Igual esse senhor que eu falei, Senhor Josias, finado Josias, ele foi para o acampamento, ele era casado, a mulher não foi junto com ele, a mulher falou que se ele quisesse que ele fosse sozinho, ele foi sozinho, a mulher não veio com ele aqui, ele contando tudo, a mulher não veio, ele morou sozinho, nem filho e nem a mulher dele não veio, ele ficou naquela casinha dele ali, sozinho, mas ele não desistiu da terra (Educadora Marta Alves).

Foi muito difícil, muito complicado, onde sobreviviam da caça e da pesca, era muito difícil mesmo, a minha mãe era muito sofredora, o meu pai ele fazia de tudo para não faltar as coisas em casa, onde tinha o meu avô e o meu avô morava perto, o meu avô era cego e era o filho que morava próximo que cuidava do meu avô, do pai dele, do meu avô, Antônio Bonelar e assim ele conta com muita dificuldade porque naquela época tudo era feito no jegue, tudo pegava e tudo ele pegava os filhos dentro do jacá e saia carregando aquela renca, onde eu não era nascida ainda, mas já tinha já cinco filhos já, já tinha cinco filhos, então tudo onde quanto é lugar que ele ia levava aquela renca de filhos, então era tudo muito difícil, pra conquistar o pão de cada dia, o plantar, tudo dele ta muito difícil, foi isso que levou ele a ir trabalhar nessa fazenda para construir uma casa melhor (Educadora Maria).

Meu pai na época trabalhava, ele era vigia de uma empresa e aí é o grupo de militantes do movimento reuniu a comunidade pra estar montando um acampamento nessa região, na época minha mãe não queria ir, nós éramos todos muito pequenos, ela tava grávida e meu pai foi sozinho, largou emprego e foi acampar, aí ele ficou eu acho uns dois meses mais ou menos acampado sozinho nós eu, minha mãe e meus irmãos ficamos lá no Km 13, aí depois ele veio cá, buscou a gente, nós fomos, aí nós ficamos acampados à princípio lá no Km 35, aí depois, mais ou menos dois meses depois nós fomos por Km 41, aí cinco meses que a gente tava acampados saiu a posse da terra, aí nós fomos pra Ecoporanga, isso eu tinha oito anos na época (Educadora Jádima Gomes).

Nesse sentido, os educadores narraram as experiências geográficas dos pais e dos educandos da EJA (Figura 23) com o campo, marcadas pela alienação com a terra, resultado do processo de concentração fundiária de caráter capitalista no território brasileiro. Nessa experiência geográfica da perda da terra, o camponês é obrigado a encontrar alternativas para a sua sobrevivência e de sua família, como o processo de assalariamento, por meio da venda da força de trabalho no campo ou na cidade. Nesse contexto, o “[...] O espaço, habitação do homem, é também o seu inimigo, a partir do momento em que a unidade desumana da coisa inerte é um instrumento de sua alienação” (SANTOS, 1997, p.23).

Apesar dessa experiência da alienação com a terra, transmitida por gerações anteriores; bem como as dificuldades de vida no campo, os educadores afirmaram que os seus pais rememoram com alegria as experiências das tradições que foram sendo perdidas pelas gerações seguintes. Essa perda das tradições apresenta como pano de fundo as seguintes perdas: da arte de narrar, da existência de narradores e, conseqüentemente, da comunidade de narradores ou comunidade da experiência. Ao falar sobre a perda da arte de narrar, Benjamin (1994) afirma:

Um das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis (p.198).

Essa perda da comunidade de narradores é caracterizada pelo declínio da arte de narrar experiências, devido à difusão da informação. De acordo com Benjamin (1994):

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações [...] (p.203).

Nessa suposta aldeia global ou fábula da globalização (SANTOS, 2001), temos mais acesso a informação de outros lugares do que narrativas orais de nossas próprias comunidades. Na perspectiva dessa narrativa da globalização, precisamos nos tornar não aldeados de nossas “aldeias” locais para nos tornar “aldeados” globais.



Figura 23: Cartaz com a relação de Educandos da EJA da Escola Córrego do Cedro
 Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Nessa fronteira do texto, gostaria de destacar a narrativa da educadora Marta Alves sobre a experiência geográfica de um educando da EJA da Escola Córrego do Cedro que não faz mais parte do mundo desses educandos expostos no cartaz da figura anterior, possivelmente transita no mundo de Brás Cubas:

Senhor Josias, finado Josias, ele foi para o acampamento, ele era casado, a mulher não foi junto com ele, a mulher falou que se ele quisesse que ele fosse sozinho, ele foi sozinho, a mulher não veio com ele aqui, ele contando tudo, a mulher não veio, ele morou sozinho, nem filho e nem a mulher dele não veio, ele ficou naquela casinha dele ali, sozinho, mas ele não desistiu da terra (Educadora Marta Alves).

Se por um lado, senhor Josias sonhou o sonho sozinho no contexto de sua família, por outro, idealizou coletivamente a “(re)experienciação” geográfica com a terra, juntamente com a Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha.

Os educadores sem terra, envolvidos nesta pesquisa, possuem em comum essas memórias coletivas e geográficas dos seus pais e de seus educandos, sobretudo da Educação de Jovens e Adultos, alcançando uma posição privilegiada de mirante na observação das experiências da comunidade. Portanto, configura-se para além do

que Benjamin denominou de experiência histórica, ou seja, consistem também em marcas da experiência geográfica de formação socioespacial da alienação com a propriedade da terra. Na verdade, mais do que a separação da propriedade rural, esses educadores viveram a experiência da alienação afetiva com a própria terra, transitando na “rua”, território caracterizado pela “impermeabilidade” às experiências íntimas com a terra. Segundo Dardel (2011):

[...] Imensas populações nascem e se movem na grande cidade, um número enorme de homens é, praticamente, “de desenraizados”, sem ligações duráveis com a terra ou com um horizonte natural, seres nos quais os observadores mais “objetivos” concordam em reconhecer o caráter irritadiço, volúvel, sujeito a psicoses ou a contágios afetivos (p.29).

Nessa aventura geográfica, percebi que as experiências geográficas de alienação da terra e da luta pela (re)conquista da terra, vividas pelos pais dos educadores e educandos da EJA da Escola Córrego do Cedro, conforme narrativas dos educadores, são comuns às experiências geográficas dos meus pais. Apesar dessas conquistas terem se dado em territórios distintos: por um lado, os educadores e educandos no campo; e por outro lado, os meus pais na periferia da cidade; as experiências geográficas desses sujeitos apresentam semelhanças.

De modo semelhante ao silenciamento dos combatentes que viveram experiências na guerra, tomando como referência a narrativa de Walter Benjamin, os pais dos educadores e seus educandos também voltaram silenciosos e desumanizados das experiências geográficas dramáticas vividas no campo e na cidade, como a experiência da perda da terra e da perda da comunidade.

Nesse momento, preciso interromper essa narrativa e levar você a observar um detalhe presente nas narrativas dos educadores: a expressão história de vida. Esse detalhe vem para reforçar a minha desconfiança em relação aos perigos das metodologias de história de vida, portanto aqui percebemos a exemplificação da ideia de história como um trajeto a ser percorrido ou da absurda noção da vida como uma história (BOURDIEU, 2006). Mas, por favor, não me interprete de forma errônea, não estou inferiorizando as narrativas dos sujeitos, mas problematizando-as, uma vez que enquanto:

[...] o historicista apresenta a imagem “eterna” do passado, o materialista histórico faz desse passado uma experiência única. Ele deixa a outros a

tarifa de se esgotar no bordel do historicismo, com a meretriz “era uma vez”. Ele fica senhor das suas forças, suficientemente viril para fazer saltar pelos ares o continuum da história (BENJAMIN, 1994, p. 230-231).

Regressando da digressão: ao se tornarem educadores sem terra, esses sujeitos assumem o papel de *flâneur*, por meio das experiências dialógicas com os pais, com os educandos da EJA, com os educados do ensino regular e outros sujeitos, pois vão se constituindo enquanto observadores de uma multidão, atentando-se para os detalhes que essa mesma aglomeração de sujeitos marginalizados não consegue observar. Ao mesmo tempo, também se voltam para a observação da estética desses sujeitos, assim como Baudelaire (2003):

Ruiva e branca a aparecer,
Cujas roupas deixa ver
Por seus rasgões a pobreza
Como a beleza (p. 97).

Para alguns educadores, as narrativas das experiências geográficas com o campo na infância são marcadas por uma suposta perda geotraumática dos espaços e tempos do “brincar”, uma dimensão da formação da criança. Essa marca da perda ou ausência da condição de brincar nas experiências da infância e, conseqüentemente, a suposta “experiência” não vivida de maneira plena na infância apresenta muita força na narrativa do Educador Gerles Gonçalves:

Sim, aí morando assim distante, a minha infância, mas **não foi muito aquela infância que toda a criança quer ter, foi um pouco assim, era trabalhoso, sempre tinha tarefa pra executar**, então brincadeiras era poucas, brincadeiras, quando chegava, tinha brincadeira quando eu ia pra casa da minha mãe em Pedro Canário, vídeo game, começou a aparecer, aí tinha os coleguinhas que brincava de bola na rua, às vezes eu ia pra sede lá nessa fazenda, ia pra sede pra jogar bola com os meninos então foi um pouco misturado com trabalho mesmo, trabalhava, tinha as atividades então era pouca atividade assim de brincadeira (Educador Gerles Gonçalves, grifo nosso).

Dessa forma, além do elemento da perda, encontramos também o componente da negação nas narrativas das experiências com o espaço geográfico do campo, no sentido da descontinuidade, tanto na geografia da infância, quanto em outras experiências geográficas dos educadores. Entretanto, precisamos ficar atentos para não considerar a dimensão da infância sob a ótica urbana:

O entendimento do trabalho infantil vem do entendimento do urbano, ou seja, tem uma relação com o trabalho diferenciado. Por exemplo, o urbano tem uma separação entre o espaço da casa, da escola, do trabalho, do lazer: é tudo separado. Essa é uma lógica da cidade atual. Essa separação

também se pensa pelos tempos: o tempo do estudo, o tempo do trabalho, do brincar, tudo separado. Para a agricultura familiar, esses espaços acontecem no mesmo lugar e ao mesmo tempo.¹²⁰

Para a agricultura familiar, os espaços da casa, do trabalho, da escola e do lazer acontecem no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Para Scarim (2015): “[...] Criminalizaram o trabalho, mas uma coisa é a exploração do trabalho infantil, outra coisa é o trabalho. Na agricultura familiar a criança está aprendendo pelo trabalho aquilo que a família tem que ensinar. O trabalho é o fazer”.

No caso da Educadora Jádima Gomes, a experiência da perda de um ano letivo nos estudos também lhe marcou neste momento da vida, configurando-se como uma experiência dramática, semelhantemente às experiências de descontinuidade escolar dos educandos da EJA:

Olha, a minha infância assim, eu não lembro muito, eu lembro que a gente trabalhava muito, nós éramos muito felizes também, muitos irmãos, a gente sempre brincava, mas eu lembro que **as responsabilidades de adulto já foi nos apresentada muito cedo** nós éramos em muitos irmãos, então os mais velhos cuidavam dos mais novos, **então a gente já ia assumindo essa responsabilidade de cuidar da casa**, meu pai pegava empreitada, logo quando formou o assentamento 22 de Julho, onde os meus pais moram até hoje na região de Ecoporanga como início de assentamento não se produzia muita coisa aí o meu pai pegava empreitada nas fazendas vizinhas e a gente sempre ajudava capinando, plantando, então eu lembro assim que a gente trabalhava muito. [...] É mais marcante assim, eu acho que o que mais marcou a minha infância nessa época assim talvez de **forma negativa** foi o fato da, naquele ano que **a gente foi para o acampamento eu perdi o ano letivo**, tanto eu quanto meus irmãos e todas as crianças que estavam acampadas, a gente perdeu o ano letivo, então isso marcou **muito assim às vezes eu fico pensando, mas não assim é não foi porque não tivesse oportunidade de ter uma escola dentro do acampamento para que a gente garantisse o ano letivo**, também isso é uma questão política, mas é, mas eu acredito que essa perda não, a perda do ano letivo não influenciou muito porque hoje graças a Deus os meus pais tem um pedaço de terra pra plantar, pra colher e hoje eles tem outra vida porque antes ele trabalhava em fazendas, eram empregado, tinha essa dependência e hoje ele é autônomo, ele faz as coisas dele, do jeito dele é outra vida, mas assim eu lembro bem porque, como eu gosto muito de estudar eu fico pensando nesse ano letivo que eu perdi, mas acho que isso tá superado. (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Não estamos falando aqui de uma experiência pontual e apenas individual, mas de uma experiência vivida coletivamente por milhões de crianças brasileiras que foram e são explorados no trabalho. Por outro lado, os educadores relativizam essa perda,

¹²⁰ Trecho da entrevista com o Prof. Dr. Paulo César Scarim, professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, disponível em <http://territoriodobrincar.com.br>

narrando a experiência idealizada de uma infância que encobre o difícil contexto do campo.

Nessa reflexão sobre a experiência da idealização, lanço mão da abordagem freudiana sobre a criança enquanto objeto dos pais. Para Freud (1976) a atitude terna de muitos pais para com seus filhos precisa ser reconhecida como revivescência e reprodução do seu próprio narcisismo abandonado. Desse modo:

Os pais são levados a atribuir à criança todas as perfeições — que um observador neutro nelas não encontraria — e a ocultar e esquecer todos os defeitos, algo que se relaciona, aliás, com a negação da sexualidade infantil. Mas também se verifica a tendência a suspender, face à criança, todas as conquistas culturais que o seu próprio narcisismo foi obrigado a reconhecer, e a nela renovar as exigências de privilégios há muito renunciados. As coisas devem ser melhores para a criança do que foram para seus pais, ela não deve estar sujeita às necessidades que reconhecemos como dominantes na vida. Doença, morte, renúncia à fruição, restrição da própria vontade não devem vigorar para a criança, tanto as leis da natureza como as da sociedade serão revogadas para ela, que novamente será centro e âmago da Criação (FREUD, 1914/1976, p.108).

Para situar a criança, seu lugar e seu valor na estrutura familiar, Freud (1976) parte da explicação do amor e do investimento libidinal dos pais nas crianças a partir da idealização:

Ela deve concretizar os sonhos não realizados de seus pais, tornar-se um grande homem ou herói no lugar do pai, desposar um príncipe como tardia compensação para a mãe. No ponto mais delicado do sistema narcísico, a imortalidade do Eu, tão duramente acossada pela realidade, a segurança é obtida refugiando-se na criança. O amor dos pais, comovente e no fundo tão infantil, não é outra coisa senão o narcisismo dos pais renascido, que na sua transformação em amor objetual revela inconfundivelmente a sua natureza de outrora (p.37).

Se na perspectiva freudiana, a criança se torna objeto dos pais, passei a conceber nessa experiência da pesquisa que a própria infância se torna objeto dos educadores sem terra desse estudo. Dessa forma, encontramos uma experiência de idealização da infância, conectada às experiências de negação e de alienação, que guardam traços de uma perspectiva teleológica de recriação de um futuro seguro.

Bom, **momentos tristes eu não tive não**, mas muito felizes eu tive, foi a questão da minha mãe falar assim, você vai ter que estudar, mas você ter também que brincar, não vou tirar a sua liberdade de brincar, então assim ao mesmo tempo que ela falava assim você vai ter que estudar, ter compromisso nas tarefas de casa e depois você pode brincar, então nisso ela deu liberdade pra mim, então hoje seu eu tenho uma infância boa também dedico à minha mãe que ela soube dividir esses espaços, **não me colocava pra trabalhar** (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

Eu lembro com saudade na verdade porque nós éramos muito então a gente brincava muito, depois na adolescência também a gente sempre reunia e brincava, brincadeiras saudáveis, brincadeiras que eu cultivo e tento passar pras minhas filhas. (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Foi um período muito bom, desde quando eu fui pra lá, a gente morava na roça, meu pai sempre aprendendo a lidar com a terra, aqueles valores da família, do trabalho, eu aprendi muito, devo muito aos meus pais isso aí o que eu aprendi enquanto pessoa, a própria formação da personalidade foi um trabalho que os meus pais fizeram, os valores humanos que eu aprendi dentro de casa (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

[...] **minha infância eu considero que foi tão boa**, foi tão bem vivida ali no campo com toda a simplicidade e eu não imaginava, eu pensava que a minha vida ia ser toda ali, era um, eu penso que é um modo de pensar ingênuo naquela época, que eu tinha naquela época, eu não me via num outro lugar [...] (Educadora Aracélia Hupp, grifo nosso).

A narrativa sobre o campo como lugar tranqüilo, tanto nas experiências do passado, quanto nas experiências do presente, reforçam os mitos forjados sobre o campo pela metanarrativa global capitalista, que concebe o campo como vazio e pacífico. Na realidade concreta, o contexto do campo apresentava tantas dificuldades nesses contextos pretéritos, quanto nos contextos atuais. Corroboro com a seguinte afirmativa de Tuan (1983) sobre a idealização do passado:

Em geral, podemos dizer que, sempre que uma pessoa (jovem ou velho) sente que o mundo está mudando muito rapidamente, sua resposta característica é evocar um passado idealizado e estável. Por outro lado, quando uma pessoa sente que ela mesma está dirigindo as mudanças e controlando os assuntos importantes para ela, então a saudade não tem lugar em sua vida: a ação em vez, em vez de lembranças do passado, apoiará seu sentido na identidade (p.208).

Na abordagem da narrativa da experiência do desenvolvimento no Estado do Espírito Santo, Paulo Scarim (2008) problematiza esses mitos do atraso e do vazio do campo, forjados sobre o contexto do campo nesse estado:

[...] a ideologia do desenvolvimento vai dizer que a única saída para o Espírito Santo é a industrialização, aí vem a ditadura militar e aí começa então, ou seja, a idéia de que esse atraso tinha que ser modernizado rapidamente e que grandes áreas do Espírito Santo, que eram cobertas de mata são designadas, nomeadas como vazio não se reconhece quem vivia dentro daquelas matas e que chamando de vazio poderia ser ocupado principalmente pela monocultura, algumas monoculturas, que é o caso do gado, o caso da cana, o caso do eucalipto ,então pelos grandes projetos, então é isso que vai ser a modernização do Espírito Santo, ou seja, vai ser o foco da modernização principalmente essa desterritorialização camponesa violenta nesse momento e por trás dessa modernização você tem o discurso técnico científico ou seja essa modernização também vem na idéia de que tem que ser modernizar também a mentalidade e o que se vai dizer, ou seja, o que foi dito ao camponês, foi dito ao camponês que ele tinha que

mudar a sua mentalidade que a sua mentalidade também era uma mentalidade atrasada [...]

Essa narrativa do desenvolvimento não considerava o atraso do campo. O atraso era o próprio campo. Nessa experiência geográfica de idealização do passado no campo, a dimensão da liberdade espacial é marcante nas narrativas de educadores:

[...] desde quando eu vim pra cá, pra ficar acampado com os meus avós de pai eu tinha 10 anos, aí pra mim foi muito boa a minha infância, brincava muito, eu me divertia, tinha **liberdade** pra brincar até na hora que eu quisesse porque as brincadeiras eram assim bem divertidas e não tinha maldade nem malícia, então ficaram marcadas as brincadeiras de infância, tudo que era de infância ficou marcado em minha memória, nunca vou esquecer (Educadora Euniy Soares, grifo nosso).

[...] eu sempre morei no interior e no interior, a gente tem esse contato com a natureza, quintal grande que não oferece perigo, os vizinhos todos amigos, então a gente era muito livre mesmo, a gente brincava com **liberdade** (Educador Gerles Gonçalves, grifo nosso).

Entretanto, ressalto que idealizações geográficas como esta podem ser desconstruídas no retorno do sujeito ao lugar onde viveu em sua infância, onde, por exemplo, os elementos do espaço parecem maiores. Durante o período dessa experiência da pesquisa, retornei com minha esposa à terra onde ela viveu em boa parte de sua infância e adolescência. Percebi que em muitos momentos ela narrava que os elementos do lugar, como as casas, as igrejas e as ruas, pareciam bem menores do que o lugar que estava em suas memórias da infância, ou seja, a geografia objetiva contrastava com a sua geografia interior.

Esse componente da idealização do passado, que compõe as experiências geográficas das práxis, atrelado à dimensão da liberdade espacial, aponta para um aspecto fundamental nesse trabalho: a necessidade dos sujeitos recriarem e alcançarem uma suposta liberdade nesta Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha.

Fino leitor, percebo que essa idealização do passado também está presente atualmente nas narrativas de educadores brasileiros sobre as turmas de EJA de décadas anteriores, pois destacam a suposta situação de uma quantidade maior de adultos e um número menor de adolescentes e jovens nestas turmas. Na realidade, as classes da EJA enfrentavam tantos problemas no passado, quanto nos dias atuais. Entretanto, idealiza-se uma EJA que, possivelmente, nunca existiu

efetivamente. Além disso, almeja-se um retorno ou recriação de uma classe comunitária formada somente por sujeitos de suas gerações ou de gerações posteriores. É como se as novas gerações não pudessem participar dessa comunidade, devendo esta ser composta idealmente por adultos e idosos.

Esse contraste entre as experiências de vida dos pais no campo, o contexto histórico de dificuldades nesse território e as narrativas positivas dos educadores sobre o campo está conectado às suas experiências objetivas e subjetivas com o espaço geográfico do campo, desde a infância, que proporcionaram uma percepção encoberta da realidade do campo no Brasil, marcada pela exclusão, expropriação e negação de direitos. Tal contraste é evidenciado em narrativas geográficas existenciais dos educadores com elementos naturais e culturais, sobretudo do campo:

Eu me lembro das brincadeiras mesmo, lá tinha, logo quando a gente chega assim no assentamento, na verdade o que limita o assentamento de uma fazenda é uma ponte, então **eu lembro dessa ponte** com água que dava pra ver o fundo com bastante areia e aí os jovens, as crianças, todo fim de tarde ia brincar, a gente brincava, pescava, eu lembro disso com **saudade** (...) a água vinha às vezes escorregava porque tinha lodo, então eu lembro daquele lajedo assim nós todos sentados ali e água passava, eu lembro com saudade (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Eu lembro de minha infância com os meus dois irmãos, eles inclusive moram lá na Bahia, meus dois irmãos eles moram na propriedade, são camponeses, assim como o meu pai **eu lembro muito das nossas brincadeiras lá no meio da roça de milho, roça de feijão**, aquelas brincadeiras de moleque os passarinhos que pegavam, as arapucas que nós fazíamos, as esperas que nós fazíamos (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

À noite a gente brincava quando a lua estava clara porque não tinha energia na época, aí a gente, o pessoal, a minha avó, eles tinham uma farinheira e quando eles começavam a fazer farinha, no final da farinha era fazer o beiju, aí eles faziam o beiju à noite, eles faziam até meia noite, uma hora da madrugada fazendo beiju, enquanto eles estavam lá fazendo o beiju, os filhos, os primos, era aquele monte de primo na época, a gente estava do lado de fora brincando, brincando de pique pega, brincando de correr, brincando de caiu no poço e aí a gente brincava, brincava até cansar, isso com a luz da lua que tava clara que era a única luz que a gente tinha, era a claridade da lua, mas foram os momentos mais marcantes da minha vida [...] **Eu tinha a minha região, aquele espaço ali, eu não imaginava sair dali, pra mim, a minha vida se resumia naquilo dali, eu não tinha conhecimento de mundo, de um outro lugar, cidade era uma coisa, o município, Conceição da Barra pra mim era uma coisa muito distante do lugar onde eu morava, pra mim era um outro lugar, eu não tinha essa noção, eu não conseguia fazer essa relação de que eu estava dentro do município, que eu morava apenas dentro da zona rural, pra mim era um lugar que eu não queria ir, eu queria ficar lá na roça, naquele mundinho, só que aquele mundo que eu tava, que eu vivia, que eu vivi por quatorze anos,**

ele, quatorze não, perdão, foi até dez anos, foi até dez anos, aí **aquele mundo**, aí chegou um momento que eu tive que sair (Educadora Aracélia Hupp, grifo nosso).

[...] eu me lembro, nunca me esqueço da minha avó, de todas as vezes que era semana santa, que ela morava, a gente morava na parte de cima, era a parte que eu mais gostava da minha infância, na semana santa, onde ela nos recebia com todo o carinho do mundo, **aquela mesinha velha**, antiga, onde a gente dormia lá na esteira no chão, ela dormia na esteira e dava a cama pra gente, ela dormia na pior parte que era o colchão da esteira e dava cama pra gente e ali ela recebia a gente com tudo o que era tipo de coisa, pratos, aqueles muchás, coisas, da minha infância, a melhor parte de minha infância que eu lembro, a melhor parte é essa, onde ali a gente pescava no brejo ali, passava o dia ali com ela, dormia ali [...] (Educadora Maria, grifo nosso).

Nesses relatos, percebi a geografia interior e primitiva desses educadores, na fronteira entre o mundo material e o mundo imaginário. A ponte e o lajedo descritos por Jádima em sua narrativa despertam nela o sentimento de saudade dos tempos da juventude no Assentamento 22 de Julho. Aqui mais uma vez percebemos uma nostalgia dos educadores ao narrarem experiências geográficas da infância. Considerando o esquecimento como elemento que torna possível a compreensão de nossa saudade, Benjamin (1987), afirma que jamais poderemos recuperar o que foi esquecido, ou seja, podemos superar o sentimento nostálgico de nossas lembranças.

No caso de Edmauro Pereira, as suas lembranças mais marcantes da infância estão associadas às brincadeiras nas roças de milho e feijão, ou seja, estão conectadas ao trabalho na lavoura. Ao classificar os irmãos como camponeses percebi a rememoração nostálgica e o desejo de retorno a uma geografia comunitária camponesa. Aqui não está presente apenas o desejo de reviver as experiências do passado, mas também as experiências coletivas de povos antepassados.

De forma semelhante, percebi na narrativa de Aracélia que rememora a produção de beiju e, principalmente, a relação com a lua, satélite natural da Terra. Essa experiência com a natureza foi perdida após a chegada da eletricidade. Semelhantemente à Aracélia, Walter Benjamin (1989) retrata as mudanças na cidade com a chegada da luz elétrica em Paris:

No florescimento do Segundo Império, as lojas nas ruas principais não fechavam antes das dez horas da noite. Era a grande época no noctambulismo. “O ser humano – escreve Delvau no capítulo de *As Horas Parisienses* dedicado à segunda hora depois da meia-noite – pode de tempos em tempos repousar; pontos de parada e estações lhes está

franqueadas; não tem, contudo, o direito de dormir. As margens do lago, Dickens se lembra nostalgicamente de Gênova, onde tinha duas milhas de ruas iluminadas para vagar à noite sem rumo certo. Tempos depois, quando, devido ao declínio das galerias, a *flanerie* caiu de moda e mesmo a luz de gás já não se tinha como elegante, o derradeiro *flâneur* a vagar tristemente pela *Passage Colbert* teve a impressão de que o chamejar dos bicos de gás apenas exibia o medo de sua chama de não ser paga no final do mês. Foi então que Stevenson escreveu sua elegia sobre o desaparecimento dos lampiões a gás. Seu lamento se deixa levar sobretudo pelo ritmo no qual os acendedores de lampião seguem pelas ruas, de um lampião a outro. No princípio, esse ritmo se distingue da uniformidade do anoitecer, mas agora contrasta com o choque brutal que fez cidades inteiras se acharem de repente sob o brilho da luz elétrica [...] (p. 48-49).

As narrativas positivas das experiências da infância são carregadas do caráter geográfico, uma vez que tratam de elementos do espaço, da região, do lugar e do território. Entretanto, precisamos ficar atentos, flâneurs, pois esses relatos podem se transformar em narrativas encobridoras, apresentando conexões com as narrativas encobertas.

Na contramão dos demais educadores que tiveram que “desbravar a rua”, abandonando a “roça”, a educadora Marta Alves precisou “desbravar a roça”, “emigrando” do mundo da “rua”:

Foi muito difícil, até hoje eu sinto a diferença. Quando eu vou à casa de minha mãe, não dá vontade de vir embora não, até hoje, olha que eu moro aqui há 17 anos, eu tenho 22 anos de casada, já tenho filho casado já, ele tem 21 anos e quando eu fui pro assentamento, eu nunca fui morar na roça, eu trabalhava durante a semana, quando dava na sexta-feira, eu vinha embora pra rua, quando dava na sexta-feira e acabava as aulas eu rachava fora, precisa de ir a pé eu andava a pé dez quilômetros pra eu chegar no Km 41 pra eu ir embora, pegar o ônibus e ir embora (Educadora Marta Alves).

De modo semelhante à Marta precisei também desbravar o campo em minhas experiências geográficas de vida, sobretudo, a partir de minha inserção na academia e das experiências de pesquisa e formação de educadores. Nessa experiência, precisei me deslocar do meu lugar acadêmico comum da geografia para ter a possibilidade de alcançar outra posição, a fim de observar sob outra perspectiva os marginalizados e esfarrapados do campo e da cidade. Além disso, a experiência me levou a sair da ótica convencional de parcela significativa das pesquisas em educação, por meio de estudos dos sujeitos ignorados (e não ignorantes), marginalizados (e não marginais), vencidos (e não vencedores) desse mundo injusto, excludente e desigual.

3.2 As Experiências Geográficas dos Educadores Sem Terra com a Cidade e a “Rua”



Figura 24: Paisagem da Rodovia ES-010
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Dos educadores envolvidos na pesquisa, a maioria viveu a maior parte de sua infância e juventude no campo, outros viveram alguns anos de sua vida no espaço urbano ou na “rua”, termo utilizado pelos educadores do Assentamento Paulo Vinha para designar cidade em alguns casos, como podemos perceber nas narrativas a seguir:

Eu vou à **rua**, eu vou na **rua** hoje, vou na cidade, eu vou na cidade, eu vou na **rua** (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Se você pode produzir uma horta, você não precisa ir lá na **rua** comprar as coisas [...] O feijão dá pra você comer bastante tempo, assim são coisas que a gente não consegue realmente produzir, vou tomar um suco, precisa ir lá na **rua** comprar maracujá? (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

É, porque o pessoal daqui pergunta à gente, hoje você vai na rua? Entendeu? Acho que é o vício, porque de manhã cedo aqui em casa, porque meu esposo vai muito em Pedro Canário e em Barra, aí chega de manhã e fala assim, ô Professora, a senhora sabe se Hélio vai na rua hoje? Entendeu? Acho que a gente pega, acaba pegando os costumes deles, os vícios (Educadora Marta Alves).

Ao refletir sobre esse olhar geantropológico sobre o urbano, encontro também em Dardel (2011) a narrativa geográfica da cidade como a “rua”:

[...] A cidade, como realidade geográfica, é a rua. A rua como centro e quadro da vida cotidiana, onde o homem é passante, habitante, artesão; elemento constitutivo e permanente, às vezes quase inconsciente, na visão de mundo e no desamparo do homem; realidade concreta, imediata, que faz do cidadão “um homem de “rua”, um homem diante dos outros, sob o olhar de outrem [...] (p.28).

Durante a pesquisa de campo passei a perceber a utilização costumeira do termo “rua” para designar cidade na linguagem geográfica do assentamento. Inicialmente, pensei que todas as cidades eram chamadas de “rua” pelos educadores e outros sujeitos da comunidade em todas as circunstâncias. Entretanto, no decorrer das entrevistas, conversas e observações, constatei que os sujeitos parceiros da pesquisa utilizam a categoria “rua” ou cidade, tendo como referência dois aspectos fundamentais: a localização e a orientação no espaço geográfico, neste último caso evidencia-se empiricamente a afirmativa de Dardel (2011, p.144): “[...] O tempo histórico e o espaço orientado são aspectos de uma única experiência [...]”.

Na perspectiva de orientação e deslocamento no espaço geográfico, o termo “rua” é usado para representar principalmente os centros urbanos ou sedes de municípios mais próximos ao assentamento: Pedro Canário e Conceição da Barra; enquanto os centros ou sedes de municípios mais distantes do Assentamento Paulo César Vinha são denominados pelo próprio nome do município:

Linhares, vou pra cidade de Linhares, eu só falo rua aqui, que é Pedro Canário ou Barra, São Mateus (Educadora Marta Alves).

Essa cultura da, eu acho que, agora que você tá falando assim, deu pra perceber que o pessoal daqui que tem essa cultura de falar porque aqui você pode perguntar pra qualquer pessoa, ele chega na sua casa e pergunta, dia de sábado que é dia que mais vão pra Pedro Canário, eles já vem na sua casa e falam assim, vocês vão na rua hoje? Aí eles assim, agora não, talvez mais tarde, aí vem outro, ô Hélio você vai na rua hoje? Então entendemos que rua é Pedro Canário, aí já pega o costume (Educadora Marta Alves).

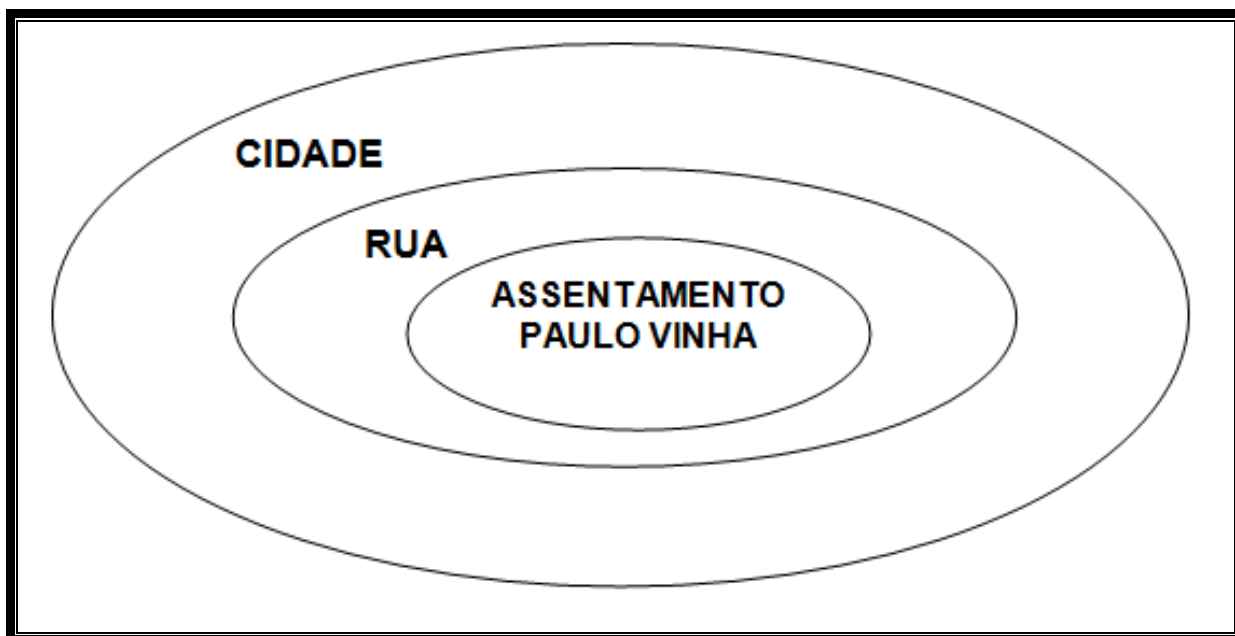


Figura 25: Diagrama de Representação da Cidade, da “Rua” e do Assentamento Paulo César Vinha, na perspectiva dos educadores da pesquisa
 Fonte: Transcrições das entrevistas realizadas com os Educadores de Jovens e Adultos da Escola Córrego do Cedro, 2015.

Para os Educadores, a “rua” (Pedro Canário e Conceição da Barra) é um espaço geográfico de transição entre o Assentamento (a casa) e os demais municípios (a cidade). A “rua” também se caracteriza geograficamente e antropologicamente como uma extensão da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha. Segundo Benjamin (1989, p.35) “[...] A rua se torna moradia para o *flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes [...]”. Semelhantemente acontece com os educadores, pois eles se sentem bem quando estão na “rua” principal: Pedro Canário. Para eles, a “rua” mais próxima e mais importante é Pedro Canário, apesar do Assentamento Paulo Vinha estar localizado no município de Conceição da Barra:

Em Pedro Canário, eu tenho ali um vínculo com o banco, trabalho com dois bancos, então sempre tenho que estar organizando a minha vida, os meus parentes, a maioria mora em Pedro Canário, então pra tá visitando a minha avó, as minhas tias, então o que eu faço em Pedro Canário é isso, compra que eu só faço em Pedro Canário (Educador Gerles Gonçalves).

Eu costumo ir mais a Pedro Canário, essa questão de banco, de médico, eu vou a Pedro Canário porque fica mais próximo, embora a gente more no município de Conceição da Barra, mas Pedro Canário tá mais próximo do Assentamento Paulo Vinhas do que Conceição da Barra (Educadora Jádima Gomes).

Pra nós aqui, Pedro Canário é mais perto pra gente tá fazendo tudo o que a gente faz é em Pedro Canário, mesmo que a gente pertença ao município

de Conceição da Barra, Pedro Canário, tudo o que a gente faz, faz compra, mexe com banco, tudo é Pedro Canário, Barra é muito difícil a gente ir (Educadora Marta Alves).

[...] o povo desgostou de Conceição da Barra, o povo não faz uso do comércio de Conceição da Barra (Educadora Maria).

Essa preferência por Pedro Canário desconsidera a localização geográfica do Assentamento Paulo César Vinha em Conceição da Barra, revelando que os sujeitos constroem as suas próprias geografias, dependendo de suas demandas, necessidades e anseios. Ao discorrer sobre o espaço construído pelo homem, Dardel (2011) elenca as diferenças entre a vila, a pequena cidade e a grande cidade:

[...] Entre a vila e a grande cidade, entre a pequena cidade provincial adormecida e a vasta cidade industrial atarefada, não há mais que uma diferença de grau, de nome ou de extensão. Trata-se de espaços que, para o homem, diferem em qualidade e significado. **A vila** encontra seu sentido nos trabalhos nos campos, que impõem ao homem seu ritmo lento e seguro. **A pequena cidade** compreende-se como um centro de relações para um grupo de vilas, centro de comércio local e de feiras. **A grande cidade** é uma grande intervenção do homem sobre a Terra, um desenvolvimento circundando um ponto, um porto, um cruzamento, uma exploração mineral ou manufatureira [...] (p. 27, grifo nosso).

Sob o ponto de vista de Eric Dardel, podemos comparar a Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha à vila; Pedro Canário, por exemplo, à pequena cidade; e a Grande Cidade às cidades maiores, como São Paulo.

“Bom mesmo é lá em Pedro Canário”, dizia o avô de minha esposa¹²¹ ao se referir à feira de Pedro Canário, visitada aos sábados pelos educadores do Assentamento Paulo César Vinha. Essas características da pequena cidade cabem bem a P.C., como é chamado esse município pelos jovens dessa comunidade.

Cabe dizer que, além de estar próximo à divisa dos municípios de Pedro Canário e Conceição da Barra, o Assentamento também está próximo à divisa do Estado do Espírito Santo com o Estado da Bahia, o que reforça o caráter de espaço de fronteira e transição.

Evidenciei também que a “rua” não está conectada somente a uma dimensão espacial estática, mas também a uma dimensão temporal dinâmica associada ao

¹²¹ A minha esposa, Ana Flávia de Miranda Santos, foi a minha principal interlocutora e incentivadora familiar em toda a experiência da pesquisa.

serviço proporcionado pela linha de transporte coletivo que atende à comunidade do assentamento. Nesse sentido, a utilização do termo “rua”, no assentamento, depende do dia da semana em que se fala e também do que se pretende fazer:

Muito comum, a eu vou à rua amanhã, eu vou à cidade, então tem essa referência, às vezes não fala nem o nome do município, como a gente tá entre dois municípios, aí gente já sabe porque é do dia do transporte, se for na segunda é a Pedro Canário, se for na terça é na Barra, aí se for também, quarta e quinta não tem transporte, se for sexta é à Barra, é Conceição da Barra e se for Sábado é a Pedro Canário (Educadora Jádima Gomes).

Dia de segunda-feira tem a Mar Aberto, que é a empresa que anda aqui dentro que pega, que vai pra Pedro Canário seis horas da manhã e vem da Barra, passa aqui, aí passa no Assentamento Valdício Barbosa até chegar a Pedro Canário, passa seis horas e retorna uma hora, aí vai pra Barra de volta, na terça-feira ele vem da Barra, pega aqui dentro e volta pra Barra, aí retorna às 3 e meia e na sexta-feira é o mesmo percurso, Barra à Barra daqui e no sábado, vem da Barra a Pedro Canário, entendeu? Aí é ônibus de linha (Educadora Marta Alves).

Pra Conceição da Barra é terça e sexta, e Pedro Canário é sábado e segunda, tinha quinta-feira só que foi tirado, então tem segunda e sábado Pedro Canário, então o pessoal vou pra rua, mas que rua? Ele até pergunta: mas que rua? Pedro Canário ou Conceição da Barra, sempre os dois acabam prevalecendo (Educador Gerles Gonçalves).

Quadro 12: Relação entre dia da Semana e destino do deslocamento no Assentamento Paulo César Vinha - 2014

Dia da Semana	Rua
Segunda-Feira	Pedro Canário
Terça-Feira	Conceição da Barra
Quarta-Feira	-
Quinta-Feira	-
Sexta-Feira	Conceição da Barra
Sábado	Pedro Canário
Domingo	-

Fonte: Áudios das Entrevistas realizadas com educadores do Assentamento Paulo César Vinha, 2014.

Entretanto, essa linguagem geográfica da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha vem se perdendo, devido ao acesso e utilização cada vez maior de veículos automotores, de acordo com o educador Gerles Gonçalves:

[...] depois desses projetos de fortalecimento do agricultor, o PRONAF, então muita gente comprou um carro, a maioria aqui tem um carro agora, são poucos que vão no transporte, então acaba, vou pra rua, que rua? São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra (Educador Gerles Gonçalves).

Essa perda da referência da rua associada ao meio transporte assemelha-se à perda da utilização do termo cidade para representar o centro de Vitória na linguagem geográfica da comunidade onde ainda vivo, a meu ver, em razão da

descentralização e desconcentração da atividade comercial que vem ocorrendo nas últimas décadas na capital do Estado do Espírito Santo. Dificilmente escuto nos dias atuais algum morador de minha comunidade afirmar que está indo para a cidade (centro de Vitória), isto porque não precisamos mais nos locomover com tanta frequência até o centro histórico para a realização de atividades bancárias, aquisições de mercadorias e serviços. Dessa forma, o termo cidade passou a entrar em desuso na linguagem geográfica de minha comunidade, sobretudo, entre as novas gerações.

Conforme pincelei indiretamente em uma das fronteiras do território desse texto, do total de educadores envolvidos na pesquisa de campo, Marta Alves é a única Educadora que viveu inteiramente a sua infância na “rua” (cidade):

Eu não era assim de roça não, no interior, pra mim era difícil porque toda a vida eu morei na rua. [...] Meus pais contam que eles foram pra Vitória, quando eu tinha dois meses de idade, de vida, eles vieram para Nova Venécia, não cheguei a morar muito tempo em Vitória, eles moraram um ano em Vitória, depois que eles me teve, aí eles vieram embora quando eu tinha dois meses, aí nós viemos pra Nova Venécia, então eu morei em Nova Venécia foi 24 anos porque casei com 24 anos, então de dois meses, eu falo que praticamente eu sou de Nova Venécia porque minha infância tudo foi lá em Nova Venécia, nasci em Vitória, mas eu falo que eu sou veneciana porque passei a minha vida toda lá em Nova Venécia (Educadora Marta Alves).

Entretanto, assim como os demais educadores envolvidos nesta investigação, bem como os outros autores com quem dialoguei nesse trabalho, Marta também compartilha do sentimento de alienação geográfica ao recordar suas experiências com a “rua”:

Eu me lembro de tantas coisas, eu me lembro do meu tempo que eu era solteira, que eu me divertia muito, ia pra muito baile, ia a muita festa, eu era muito festeira, gostava muito de baile, aí a gente fica lembrando, você lembra assim, antigamente e hoje, antigamente você tinha uma vida completamente diferente, hoje em dia é sempre aquela mesmice, é casa, é marido, é filho, é escola, não vou dizer que eu não saio, eu saio também, viajo, vou pra Vitória, nós temos apartamento lá em Vitória, a gente viaja, vai lá, vou pras praias aqui e tudo, mas não é a mesma coisa que quando a gente é solteiro, tudo muda, tudo é diferente (Educadora Marta Alves).

Conforme observamos nessa narrativa melancólica, Marta Alves destaca a perda dos tempos de solteira em que viveu na cidade. Como dizia Tuan (1983, p.155), “[...] Na ausência da pessoa certa, as coisas e os lugares rapidamente perdem

significado, de maneira que sua permanência é uma irritação mais do que um conforto [...]”. Além disso, outras perdas são destacadas por ela:

Eu ia pra trabalhar, aí quando eu comecei a namorar com o meu esposo, que eu cheguei a casar, que eu fui morar lá na roça mesmo, ele tinha que me levar todo final de semana lá em casa porque nós morávamos pertinho de Nova Venécia, quando chegava final de semana eu chorava muito porque eu só via grito de sapo, aquela coisa horrível, pra mim, eu era acostumada com aqueles barulhos de carro, aquele movimento, eu saía todo final de semana, eu ia pra aqueles trailers, aqueles barzinhos, então aí eu ficava dentro da minha casa, eu morava assim perto de uma mata, aí só via aqueles troços gritando, bicho, de negócio, aí eu falava, meu Deus o que eu fui fazer da minha vida, eu pensava, nunca comentava para o meu marido porque ele ia sentir, falava meu Deus o que eu vou fazer, porque a minha sogra morava pra lá, então eu morava sozinha, aí eu falava, quando chegava de noite, de dia passava bem, aí quando chegava a escurecer de noite você via sapo, aqueles troços cantando, o que eu vou fazer de minha vida, aí eu pensava, aí ele sempre levava eu no final de semana na minha mãe pra eu ir me acostumando, aí eu fui me adaptando, comecei a me adaptar (Educadora Marta Alves).

No caso do educador Edmauro Pereira, ele afirmou que não tem lembranças do período de sua infância na cidade de São Paulo, ou seja, viveu a experiência da perda da memória geográfica desse lugar:

Nenhuma, nenhuma, de infância que eu morei lá nenhuma, eu não sei porque mas **não me vem na memória nada**, tem hora que a minha tia fala começa a me lembrar algumas coisas que vivenciamos lá, mas **eu não consigo me lembrar** (Educador Edmauro, grifo nosso).

O Educador Edmauro narra a experiência de não se lembrar do período em que esteve em São Paulo. É como se ele nunca tivesse vivido nessa cidade. Aparentemente, esse educador não tem nada a dizer sobre a sua experiência na “rua”. De maneira simplista, aquele que está sendo não flâneur poderia chegar à conclusão de que se trata da “perda” da memória ou da incapacidade de recordação de um momento inicial da infância. Entretanto, o suposto “esquecimento” de Edmauro, ou seja, essa “não narrativa” compõe a memória coletiva dos demais educadores que reforçam a importância dada às experiências vividas no campo em detrimento das experiências vividas na cidade. Para o flâneur que ainda não viveu a experiência das narrativas de Freud encobertas neste trabalho: quem sabe as lembranças encobridoras se apliquem a Edmauro? Essa indagação não é para o especialista ignorante? Ou é para o ignorante especialista?

Diferentemente de Edmauro, que teve toda a memória da cidade encoberta pela memória do campo, a Educadora Marta apresenta narrativas da experiência de

desbravamento na “roça”, entrelaçada com a experiência na Educação de Jovens e Adultos:

Quando eu comecei não foi um gatinho não, vou fazer igual aos meninos, sofri muito, pra hoje eu estou no céu e quando eu comecei, pra mim foi difícil porque eu não tinha casa, eu ficava na casa dos outros, trabalhava com as turmas da EJA, da EJA eu trabalhei lá também no 27 de Outubro, eu trabalhei com EJA também, da EJA de lá, com jovens e adultos, mas só EJA 1º Segmento, nunca, a primeira experiência da EJA do segundo segmento foi agora, eu nunca tinha trabalhado a EJA segundo segmento não, só sempre primeiro segmento (Educadora Marta Alves).

Contudo, os demais educadores dessa pesquisa viveram a experiência “heroica” dos perdedores, arriscando-se e ousando sair do campo em direção à “rua”, sobretudo, em razão das dificuldades de continuar os estudos no campo e a concomitante necessidade de estudar na escola de rua:

Eu queria ficar lá na roça, naquele mundinho, só que aquele mundo que eu vivia, que eu vivi, até dez anos, aquele mundo, aí chegou um momento que eu tive que sair porque foi até a quarta série, não tinha mais, aí o meu pai foi e perguntou se eu queria continuar estudando, aí eu falei assim eu quero. [...] Conseguiram a casa de uma tia já em Conceição da Barra, na zona urbana, no meio urbano, conseguiram com a tia que morava na sede e eu fui morar com essa tia, lá com essa tia eu comecei a fazer a quinta série, lá na Escola João Basto Bernardo Vieira, fui aos dez pra onze anos por aí, aí comecei morando com essa tia, não me dei bem junto com ela, mudei de casa pra uma outra casa, com uma outra tia que também morava bem próximo, no bairro Novo Horizonte e continuei estudando, fui estudando, fiz a quinta, a sexta, a sétima e a oitava em Conceição da Barra, aí eu peguei o gosto, peguei o gosto e vi que o mundo lá fora também tinha muita coisa pra contribuir comigo, aí eu falei assim, eu não quero parar mais não (Educadora Aracélia Hupp).

Comecei a estudar, na adolescência, investi muito nos meus estudos, depois eu fui, eu fui fazer o magistério, fiz o magistério com muita luta, os meus pais não tinha condição de pagar, naquela época era oitenta e três reais que eu pagava, aí os meus pais não conseguiam pagar é, depois eu peguei e falei assim não, vou ser independente, fui pra Pedro Canário, cheguei lá consegui um serviço de babá, aí comecei a trabalhar, ganhava cem reais cuidando desse menino e aí com esses cem reais eu pagava a minha faculdade e deixava os meus outros quinze reais pra eu vim pra casa, pelo menos de 15 em 15 dias pra ver meus pais porque longe dos pais é sempre uma tristeza, então eu deixava esses quinze reais pra pagar a passagem de vinda e depois eles me davam pra mim voltar e aí graças a Deus consegui concluir esse curso de dois anos e meio, quase três anos, aí depois eu peguei vim embora (Educadora Eunicy Soares).

Aí depois veio o ensino fundamental que teve transporte, aí eles foram estudar em Itaúnas à noite porque começou a ofertar o transporte, a partir daí que eles foram estudar que ia e vinha, porque aí nesse período eu já estava no segundo grau, eu fazia contabilidade na Barra, então eu não podia ficar na roça, no campo, por isso que eles ficaram no campo e não nós mulheres, eu optei pelo técnico em Contabilidade porque eu imaginava outra coisa para a minha vida, sonho assim bobo assim, eu imaginava outra

coisa para a minha vida e a minha outra irmão decidiu fazer magistério (Educatora Maria).

A presença de narrativas de educadoras que migraram da “roça” para a “rua”, a fim de realizar os seus estudos, e a ausência de narrativas de educadores do sexo masculino é uma experiência marcante nessa região da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, sendo explicada pela divisão sexual do trabalho nas famílias dessa geração de educadores:

Os homens desistiram de estudar, ficaram só as mulheres, devido a essa dificuldade, muito difícil, porque naquela época era muito difícil, manter sete filhos estudando, não tinha condição, minha mãe fazia pão pra poder ir vender lá em Itaúnas pra poder manter a gente, minha mãe tinha que pagar uma mensalidade pra minha tia ficar com a minha irmã lá na Barra pra fazer o magistério, então foi muito difícil a nossa, foi muito difícil, acabou que os meninos homens ficaram sem estudar [...] Estudar, era mais fácil manter as mulheres lá do que os homens porque os homens ajudavam na roça, entendeu? (Educatora Maria).

Sendo assim, podemos perceber nessas narrativas geográficas coletivas que as experiências migratórias espontâneas e, sobretudo, forçadas, atravessaram as vidas desses educadores. Nesse momento, vamos observar atentamente a existência de dois grupos de educadores: a) o primeiro formado por educadores que não apresentam experiências intensas de migração, uma vez que eles moraram a maior parte de suas vidas nessa região da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, ou seja, caracterizam-se muito mais como sedentários do que migrantes; b) o segundo grupo é composto por educadores que apresentaram experiências de migração, sobretudo forçadas, durante as suas vidas.

No primeiro grupo, encontramos as irmãs educadoras Eunicy Soares e Vanessa Soares (Figura 26), bem como a Educatora Aracélia Hupp, o Educador Gerles Gonçalves e a Educatora Maria.



Figura 26: Foto das Educadoras irmãs:
Vanessa Soares (à esquerda) e Eunicy Soares (à direita).
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Observe atentamente às tabelas a seguir que apresentam os lugares onde esses educadores viveram em suas experiências geográficas sedentárias e também migratórias:

Quadro 13 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Eunicy Soares

“Trajeto”	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Pedro Canário-ES	Cidade	Pedro Canário-ES	10 anos
2º	Acampamento Córrego do Cedro	Campo	Conceição da Barra-ES	6 meses
3º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Eunicy Soares, 2014.

Quadro 14 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Vanessa Soares

“Trajeto”	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Montanha-ES	Campo	Montanha-ES	10 anos
2º	Pedro Canário	Cidade	Pedro Canário-ES	3 anos
3º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Vanessa Soares, 2014.

Quadro 15 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Aracélia Hupp

“Trajeto”	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Caravelas-BA	Cidade	Caravelas-BA	Nascimento
2º	Comunidade Córrego do Cedro	Campo	Conceição da Barra-ES	10 anos
3º	Bairro Novo Horizonte	Cidade	Conceição da Barra-ES	4 anos
4º	Pedro Canário	Cidade	Pedro Canário-ES	5 anos
5º	Comunidade Córrego do Cedro (Assentamento Paulo César Vinha)	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Aracélia Hupp, 2014.

Quadro 16 – Relação de lugares onde viveu o Educador Gerles Gonçalves

“Trajeto”	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Bairro Camata	Cidade	Pedro Canário-ES	4 anos
2º	Estiva	Campo	Conceição da Barra-ES	3 anos
3º	Fazenda São Joaquim	Campo	Conceição da Barra-ES	4 anos
4º	Fazenda São João	Campo	Conceição da Barra-ES	3 anos
5º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	14 anos

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com o Educador Gerles Gonçalves, 2014.

Quadro 17 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Maria

“Trajeto”	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Itaúnas	Cidade	Conceição da Barra-ES	Nascimento
2º	Fazenda Maria Gorete	Campo	Conceição da Barra-ES	11 anos
3º	Itaúnas	Cidade	Conceição da Barra-ES	4 anos
4º	Conceição da Barra-ES	Cidade	Conceição da Barra-ES	3 anos
5º	Propriedade Individual – Distrito de Itaúnas	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Maria, 2015.

No segundo grupo, encontramos os educadores Edmauro Pereira que, apesar de ter nascido na cidade de São Paulo-SP, viveu parcela considerável de sua vida na Bahia e migrou para o Assentamento Paulo César Vinha, a fim de trabalhar na Escola Córrego do Cedro; a Educadora Jádima Gomes, que apresenta narrativas de experiências geográficas em São Mateus e outros municípios capixabas; e a Educadora Marta, que nasceu na “rua” e migrou para o campo.

Quadro 18 – Relação de lugares onde viveu o Educador Edmauro Pereira

Trajeto	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	São Paulo-SP	Cidade	São Paulo/SP	5 anos
2º	Licínio de Almeida-BA	Campo	Licínio de Almeida-BA	13 anos
3º	Assentamento Castro Alves	Campo	Pedro Canário-ES	4 anos
4º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com o Educador Edmauro Pereira, 2014.

Quadro 19 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Jádima Gomes

Trajeto	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Km 13	Campo	São Mateus-ES	8 anos
2º	Acampamento no Km 35	Campo	São Mateus-ES	2 meses
3º	Km 41	Campo	São Mateus-ES	5 meses
4º	Assentamento 22 de Julho	Campo	Ecoporanga-ES	15 anos
5º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Jádima Gomes, 2014.

Quadro 20 – Relação de lugares onde viveu a Educadora Marta Alves

Trajeto	Lugar	Espaço	Município/UF	Período
1º	Vitória	Cidade	Vitória-ES	2 meses
2º	Nova Venécia	Cidade	Nova Venécia-ES	24 anos
3º	Assentamento 27 de Outubro	Campo	São Mateus-ES	-
4º	Assentamento Paulo César Vinha	Campo	Conceição da Barra-ES	Atual

Fonte: Áudio da Entrevista realizada com a Educadora Marta Alves, 2014.

Em relação às experiências vividas no campo e na cidade, chegamos ao seguinte quadro síntese dessas experiências de migração:

Quadro 21 – Experiências geográficas dos Educadores no campo e na cidade

Educador/ Campo- Cidade	Aracélia	Edmauro	Eunicy	Gerles	Jádima	Maria	Marta	Vanessa
1º	Cidade	Cidade	Cidade	Cidade	Campo	Cidade	Cidade	Campo
2º	Campo	Campo	Campo	Campo	Campo	Campo	Cidade	Cidade
3º	Cidade	Campo	Campo	Campo	Campo	Cidade	Campo	Campo
4º	Cidade	Campo	-	Campo	Campo	Cidade	Campo	-
5º	Campo	-	-	Campo	Campo	Campo	-	-

Fonte: Áudio das Entrevistas realizadas com os educadores, 2014-2015.

Percebe-se claramente que a migração forçada tem sido uma marca presente nas experiências geográficas vividas pelos educadores, assemelhando-se às experiências de exilados brasileiros, durante o período do nosso último regime ditatorial militar, como Paulo Freire e Milton Santos. Nesse sentido, a experiência de vida e trabalho de alguns educadores na Comunidade do Assentamento Paulo César caracteriza-se como uma “geografia do exílio”, tendo em vista que muitos não tiveram opção, pois as experiências históricas e geográficas os levaram para esse lugar. Nas narrativas a seguir, percebemos componentes dessa experiência geográfica do exílio na terra estrangeira do Assentamento Paulo César Vinha:

[...] tenho boas recordações, amigos que eu fiz nessa época que são meus amigos até hoje toda vez que eu vou lá na Bahia, todo final de ano eu vou e faço questão de reencontrar com essas pessoas, onde nós lembramos desses períodos damos risadas de coisas boa [...] eu me sinto parte de lá na verdade eu nasci em São Paulo por acaso porque os meus pais foram pra lá, mas eu não me sinto paulista, eu me sinto baiano né a minha origem é baiana porque o meu pai e a minha mãe eram todos baianos e eles estavam em São Paulo quando eu nasci não significa que eu sou paulista (Educador Edmauro Pereira).

Nasci em Vitória, mas eu falo que eu sou veneciana porque passei a minha vida toda lá em Nova Venécia [...] Vou, mas é muito difícil porque é distante daqui à Nova Venécia e eu trabalho com meu marido porque ele trabalha com, além dele ser agricultor, ele também trabalha com transporte escolar, ele que leva os alunos, ele que pega os alunos daqui da redondeza e leva pra escola, então ele trabalha aqui e em Dunas, Itaúnas, ele leva o Ensino Médio, ele leva daqui pro Ensino Médio lá, então a vida dele é corrida, uma hora ele ta aqui, outra hora ele ta lá em tal lugar, ele é um dos coordenadores do Assentamento também, então não é todo o dia que ele pode ta andando, eu passo seis, tem vez que eu passo seis, sete meses sem ir à casa da minha mãe, eu falo com minha mãe todo dia pelo telefone (Educadora Marta Alves).

Meus tios moram lá ainda, eu fui lá o ano passado, vou sempre, eu passo lá quando eu vou pra casa dos meus pais porque é na beira da BR, mas eu vejo que o lugar em si desenvolveu pouco, isso tem 25 anos atrás, a

comunidade já tem uns trinta anos e assim muito carente, as casas muito carente, muito precárias, não tem o posto de saúde, a comunidade é dependente de água vinda de carro pipa, então eu acredito que se a gente tivesse morando lá até hoje a gente não teria avançado muita coisa não porque pelo menos 80% das famílias que moram lá até hoje não conseguiram progredir então é vejo na época a gente acampou, assentou e tudo como uma oportunidade de crescimento financeiro, pessoal mesmo (Educadora Jádima Gomes).

Esses educadores “migrantes” viveram a experiência da perda da geografia comunitária de modo oposto à experiência da perda da geografia comunitária vivida pelos “sedentários”. Essa experiência do “nomadismo” ainda continua presente na vida de alguns educadores no Assentamento Paulo Cesar Vinha, devido à condição de agregados, ou seja, a situação de não assentados. Nesse sentido, “[...] Por ser um espaço assim inclusivo e, simultaneamente, exclusivo, a casa [o Assentamento] pode ter também seus agregados” (DAMATTA, 1986, p.18). Dentre os Educadores agregados, a Educadora Jádima narrou com mais intensidade as suas experiências “nômades” na Agrovila do Assentamento e a Educadora Marta Alves narrou a sua experiência “nômade” em outros assentamentos:

O fato de ser agregada isso me incomoda bastante porque ora você tá numa casa, ora você tá em outra você não tem um espaço [...] é **fixo** então isso dificulta, eu tenho uma casa em Pedro Canário, mas seria fora de mão eu morar lá pra vir trabalhar aqui, mas o fato de eu não ser assentada no local isso dificulta muito assim em termo mesmo de casa. [...] Já, logo quando eu e meu esposo a gente casou nós morávamos numa casa na rua do meio, aí depois nós fomos pra uma casa vizinha dessa casa que a gente morava, depois nós fomos pra uma casa de um rapaz lá embaixo, aí depois viemos pra casa de um outro cara, **essa já é a quinta casa em 6 anos de casamento**, então você imagina como que isso é chato, é constrangedor, você ficar mudando, mudando, mudando, isso me deixa um pouco assim meio desanimada às vezes por não ser assentada e ficar nessa dependência mesmo, da casa dos outros (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Eu fiquei na casa de umas três famílias, primeiro eu fiquei na casa de Léia lá no 27, aí quando chegou na metade do ano, ela foi pra Rondônia visitar os pais dela, aí ficou o marido dela em casa sozinho, eu não ia ficar na casa dela com o marido dela sozinho, aí ela fica Marta, falei não, eu não vou ficar na sua casa, você viajando e eu com o seu esposo, aí fui pra casa de dona Lourdes, aí terminei o ano na casa de dona Lourdes, aí no outro ano Léia falou vem pra cá, falei não, vou permanecer, aí fiquei na casa de dona Lourdes uns tempos e depois eu fui pra casa de outra mulher lá na casa de Gorete, aí terminei o ano, aí eu logo casei, fiquei em quatro casas, aí eu não tava aguentando ficar na casa de família não, porque você vive na casa da família, você também tem que contribuir, tem que fazer feira, tem que fazer tudo, trabalhar, não é ficar lá dormindo o dia inteiro na casa da pessoa e tudo e naquela época você recebia o salário, você recebia no outro ano, você fazia o contrato como se fosse janeiro e você recebia em janeiro do outro ano, o salário saía na metade do ano e quem me bancava era minha mãe e meu pai, me bancava assim, eu não ia pra casa dos outros, jamais,

sem ter a contribuição, então é difícil, as coisas sempre difícil, mas eu consegui superar, aí depois casei, tudo bem (Educadora Marta Alves).

Ao constatar o desbravamento da “rua”, principalmente pelas educadoras, percebi uma geografia heroica caracterizada como “[...] uma manifestação da iniciativa individual na qual o sujeito se arrisca pessoalmente, se evade do horizonte da tribo ou do clã para outro. Não sem levar consigo hábitos mentais e preconceitos adquiridos em seu “meio” de origem [...]” (DARDEL, p.71, 2011). Por outro lado, ao se arriscar essas educadoras tiveram que “perder” o campo, uma vez que deixaram a “casa”, ou seja, as suas famílias e suas comunidades e “se perderam” nos labirintos da “rua”. Ao discorrer sobre essa geografia heroica, que concebe o espaço geográfico como espaço a descobrir, Dardel (2011) afirma:

[...] Ela abarca, de fato, dois aspectos bem diferentes: é obra do “herói”, personagem meio fabuloso meio histórico, se produzindo na atmosfera da “fábula”, em um mundo legendário em que se exaltam as virtudes viris, conquistadoras. Mas ela entra mais plenamente no horizonte de uma consciência histórica, quando essa geografia se torna “heroica” pelos riscos assumidos, pelo **espírito corajoso e empreendedor** [...] (p.71, grifo nosso).

Nessa heroicidade geográfica, os educadores (sobretudo as mulheres) viveram experiências negativas com a “rua”, sobretudo para prosseguir nos estudos:

[...] **quando eu morei em Montanha um ano com minha tia nossa foi muito difícil** porque ficar longe dos meus pais aí eu fiquei lá e nem consegui estudar direito, acabei vindo embora, mas aqui, eu não troco o meu lugar por lugar assim nenhum não. (Educadora Vanessa Soares, grifo nosso).

Bom, eu era bastante pequena, quando **eu morei lá em Pedro Canário e assim eu não gostava muito de morar lá** porque assim não tinha privacidade de você brincar nem nada entendeu? Porque a gente sempre morou no campo, fomos pra cidade e depois voltamos pra cá de novo. (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

Porque foi o primeiro momento, o momento do susto, sabe de separação daquele mundo que eu tinha e o que eu tava vendo naquele momento, o que eu visualizei porque quando eu cheguei no pátio, as filas já estava formadas e o pátio estava todo completo com as turmas todas enfileiradas, então quando eu cheguei que eu tive aquela visão eu fiquei muito impressionada com aquilo, então aquilo ali me deixou um, ficou na memória [...] Era tudo, era tudo, então assim, aí eu comecei, me matriculei no curso de Contabilidade, como eu tava, já estava trabalhando muito ao dia, o meu corpo cansava muito (Educadora Aracélia Hupp).

Essa dificuldade de estudar, devido ao cansaço físico, também é narrada frequentemente pela minha mãe ao falar sobre os estudos em sua infância e adolescência, enquanto trabalhava na casa de uma família, distante de seus pais e

de seus irmãos, logo após a chegada à “rua” (Vitória-ES). Hoje, consigo perceber que ela se juntou a uma massa de sujeitos da Educação de Adultos da cidade no processo de transição demográfica do Brasil, intensificado a partir de meados do século XX.

A Educadora Aracélia Hupp, por exemplo, precisou sair do campo para morar e estudar na “rua”, ficando na casa de uma prima, onde enfrentou tantas dificuldades que chegou a se comparar à “gata borralheira”¹²² na experiência da entrevista:

[...] então eu me achava assim, o mais fraco na história, então era melhor eu ficar calada nem pra minha família eu tinha que falar, eu poderia falar, os meus pais sempre me monitorando, Célia como é que tá aí? pai, tá indo, passou, reprovei o primeiro ano, continuei, de novo, Contabilidade no outro ano, também não rendi, reprovei novamente Contabilidade, não consegui, sempre era Direito e Matemática, não conseguia render, mas assim o fator disso era o excesso de trabalho porque eu assumi a casa só que os meus pais não tinham ciência disso e eu não podia abrir o jogo, não podia falar, sempre assim, é tipo a gata borralheira dali daquela casa e aquilo no meu pensamento que ainda não tinha uma visão muito crítica das coisas, mas eu já ficava imaginando, cara eu tenho que sair dessa casa, senão eu não vou conseguir avançar no que eu quero porque em mim eu já tinha metas e eu tava vendo que tava sendo ali, aquela situação tava me tirando as minhas oportunidades (Educadora Aracélia Hupp).

Assim como a “gata borralheira”, Aracélia também se considera a mais fraca nas suas experiências vividas na casa de sua prima. Na “rua”, Aracélia precisou trabalhar para custear o próprio alimento:

[...] eu me senti fazendo um trabalho, não sei se seria um trabalho escravo, mas assim, poxa complicado você ter que dar conta daquilo tudo pra ganhar comida, a comida pra estudar, tipo assim, tá estudando, o pai deixou aqui pra estudar pra ela comer, pra ela viver, pra ela estudar, ela vai ter que fazer isso, o sacrifício dela é esse, é manter a ordem na casa, a ordem assim de organização [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Ao rememorar as experiências negativas com a “rua”, Aracélia nos proporciona relatos geográficos existenciais:

[...] mas relembro de tudo, relembro de toda aquela situação que eu vivi ali junto com eles e eu olho assim, lembro até do lavatório de roupas que era lá embaixo, **aquele lavatório de roupa**, quando eu via aquele cesto de roupa desse tamanho pra ser lavado na mão porque naquele período dificilmente alguém tinha uma máquina ou um tanquinho de lavar roupa e eu amanhecia o dia e ela ditava, hoje é as roupas, depois que secar, passar tudo, então até seis horas da tarde eu estava passando ferro, passava o ferro em toda... lavava a roupa, depois passava o ferro em todas as roupas, dobradinha, separava pra quando ela chegar, a vida dela era muito tranquila, ela

¹²² Moça que, por obrigação ou servidão, realiza serviços domésticos; cinderela.

trabalhava, trabalhava na educação também, professora, chegava, tava tudo certinho pra ela, então eu cumpria ordens (Educadora Aracélia Hupp, grifo nosso).

Semelhantemente às narrativas existenciais dos educadores com elementos da natureza, principalmente, no território do campo, evidenciei também relatos geográficos existenciais de educadores com elementos geográficos da “rua”:

[...] Eu pensava, tinha salas embaixo e salas em cima, mas naquele momento ali eu não sabia, aquilo ali tudo era uma surpresa, eu não sabia o que é que me esperava lá em cima, quando ela falou sobe, aí eu pensava no meu imaginário, subir pra onde, eu não sabia, não é uma coisa que vamos supor hoje [...] **subi a primeira escada**, subi a segunda escada, quando eu subi a segunda escada, a escola é grande, era um corredor enorme [...] eu fiquei imaginando o que me esperava lá em cima [...] (Educadora Aracélia Hupp, grifo nosso).

De maneira similar à narrativa de Aracélia sobre a escada, Benjamin (1987) afirma: “[...] a escada que eu pisava revelava-se como a morada de um pesadelo, que, a princípio, me deixava pesado e sem força em todos os membros [...]” (p.96).

3.3 As Experiências Geográficas das Práxis dos Educadores: A Perspectiva de Recriação da Geografia Comunitária Camponesa Sem Terra



Figura 27: Paisagem do Entorno do Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

De maneira análoga à narrativa de Milton Santos (2001) de que vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido que apaga as memórias das experiências geográficas e históricas dos vencidos, constatei na experiência de observação participante e no diálogo com os educadores de jovens e adultos sem terra, do Assentamento Paulo César Vinha, que as suas narrativas do campo, produzidas a partir de suas experiências, tanto com esse espaço geográfico, quanto com o espaço da “rua” e da cidade, contrastam com o contexto objetivo de conflitos rurais pela terra no Brasil, conforme narrativas a seguir:

Porque é um lugar muito **tranquilo**, desde pequena aqui já me acostumei com o lugar, quando eu vou pra cidade eu acho totalmente diferente (Educadora Vanessa Soares, grifo nosso).

Não, porque assim, eu sempre morei no interior e no interior a gente tem esse contato com a natureza, quintal grande **que não oferece perigo**, os vizinhos, todos amigos, então a gente era muito livre mesmo, a gente brincava com liberdade sim. (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

[...] amo ser camponês, não suporto morar em cidade, amo morar na **paz do campo** [...] (Educadora Maria, grifo nosso).

Desse modo, estranhei a ênfase das narrativas de alguns educadores na paz, tranquilidade e sossego do campo, diferentemente da “rua” (cidade), concebida como espaço da insegurança e da dificuldade. Segundo Tuan (1980, p.117) “[...] as virtudes do campo requerem sua antiimagem, a cidade, para acentuar a diferença e vice-versa [...]”. Diferentemente do que se possa pensar, essa experiência de idealização do campo caracteriza-se como uma um componente que pode ser unificado e transformado nas práxis, caracterizando-se como experiência geográfica da práxis na perspectiva da recriação de um espaço geográfico comunitário seguro, ou seja, o amontoado de experiências desses educadores é transformado na práxis do MST na perspectiva de recriação e fortalecimento de uma geografia comunitária ideal, um paraíso que consiste na esperança em meio a um processo de transição, uma teleologia geográfica. Assim, semelhante ao cristianismo que idealiza a comunidade da Nova Jerusalém, destinada aos sujeitos que viveram a experiência comum de conversão ao evangelho de Jesus Cristo, a geografia comunitária ideal dos sem terra é destinada aos sujeitos que possuem experiências geográficas coletivas agregadas e modificadas nas práxis.

Compartilho da seguinte noção de Y-Fu-Tuan (1983, p.3): “[...] o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro. Não há lugar como o lar [...]”. Assim, no flamar com esses educadores, percebi uma idealização do campo na atualidade, como lugar tranqüilo e pacífico, uma leitura de mundo conectada, tanto à tentativa de retornar ao campo da infância, que foi perdido e não se recupera mais plenamente, mas que pode ser recriado a partir da memória das experiências geográficas; quanto ao discurso único da globalização (SANTOS, 2001) que reproduz a narrativa da paz do campo. Nesse sentido, as práxis desses sujeitos estão conectadas a essa busca em reconstruir essa geografia camponesa no presente, tendo como referência o passado; semelhantemente ao adulto da EJA que, ao retornar à escola após longo período de interrupção dos estudos, traz consigo uma imagem da escola que está atrelada às experiências escolares, vividas anteriormente:

Alguns até se saíram bem nos estudos, mas não puderam prosseguir pelos mais diversos motivos; outros passaram por processos de exclusão ou fracasso escolar. Quando esses jovens e adultos voltam à sala de aula, seu passado escolar muitas vezes é causa de sentimentos de baixa auto-estima; alguns se mostram tímidos, reservados, com muito medo de errar. Os mais jovens, geralmente, revelam uma auto-imagem traduzida em

insegurança, atitudes indisciplinadas ou mesmo afirmações de incapacidade e derrotismo perante desafios (BRASIL, 2002, p.144).

Ao perceber essa narrativa idealizada sobre a paz do campo rememorei o dia em que participei de um evento na UFES cujo tema da discussão foi a problemática dos conflitos agrários. Naquele dia, participaram professores e um número considerável de estudantes universitários, sobretudo dos cursos das chamadas ciências humanas, bem como representantes do Movimento Paz no Campo, desconhecido até então para mim. Recordo-me que, ao chegar ao auditório, onde acontecia o evento, fiquei surpreendido ao perceber que aquele movimento era composto por empresários ruralistas contrários às ações de movimentos sociais do campo, como o MST, que militam pela reforma agrária. Para o Movimento Paz no Campo, o Movimento Sem Terra traz insegurança para o campo, devido às ocupações de terra.

Conectada a essa narrativa do campo que o retrata como lugar tranqüilo e pacífico, evidenciei também nas narrativas de educadores o amor pelo lugar onde vivem e trabalham – a comunidade do Assentamento Paulo César Vinha:

[...] aqui é **melhor** do que lá, aqui sempre foi melhor do que lá. (Educadora Vanessa Soares, grifo nosso).

[...] eu já gostava de viver no campo, **depois que eu vim pra cá, passei a gostar mais ainda**. (Educadora Eunicy Soares, grifo nosso).

[...] eu não vou falar assim aqui é roça, a roça é aquilo que nós cuidamos lá, mas eu poderia te dizer Júlio que aqui é uma comunidade camponesa dentro do campo **e temos muito orgulho de morar aqui**. (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

[...] eu não me vejo morando lá na cidade, **eu prefiro morar aqui mesmo** se eu conseguisse não trabalhasse aqui eu trabalhasse em outro ambiente que fosse na cidade eu acredito que eu iria e voltava todos os dias ou pelo menos uma vez por semana, mas o meu, a minha referência de moradia seria sempre aqui (Edmauro Pereira, grifo nosso).

[...] Olha, **eu gosto no sentido de que é uma comunidade pacata**, onde as pessoas são receptivas, eu fui muito bem recebida aqui, tanto pela equipe, quanto pela comunidade [...] (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

[...] tem pessoas que tem vergonha de falar que é um assentado, que mora num assentamento, pra mim é orgulho eu morar, eu moro no assentamento, eu falo assim, eu moro no assentamento, sou assentada, trabalho na escola de assentamento, o meu endereço é tudo aqui, não tem esse negócio, eu moro em Itaúnas, eu não moro em Itaúnas, eu moro a treze quilômetros de Itaúnas, tem muita diferença, muita gente aqui, você vê as pessoas dando endereço, endereço de outros lugares, tem vergonha de falar que é

assentada e quando vê um assentado vira a cara e esconde, porque os assentados são pessoas humildes (Educadora Marta Alves).

Esse sentimento do amor pela comunidade do Assentamento Paulo César Vinha caracteriza-se como saber da experiência geográfica das práxis dos educadores na perspectiva de recriação do passado e idealização do futuro. Entretanto, trata-se do saber do amor por um lugar que não existem objetivamente, mas subjetivamente, ou seja, uma geografia interior, conforme narrativa da Educadora Jádima Gomes sobre o Assentamento 22 de Julho¹²³, onde ela viveu experiências em sua juventude:

Quando nós chegamos pra lá era muito jovem, tinha muitos jovens, muitas crianças, era animado, assentamento que tem criança principalmente ele se torna um local animado, com o tempo a maioria das famílias que era da época de acampamento, elas foram embora, eram 12 aí é somente quatro estão lá até hoje que participaram do acampamento, na época do acampamento, os demais foram pessoas que foram comprando, por outros interesses que não necessariamente de morar no campo, de ter uma terra, de plantar, de colher, alguns mesmo porque dessa questão da aposentadoria porque vê que morando no campo tem uma facilidade de se aposentar, então o assentamento hoje é constituído 90% de idosos, a maioria dos jovens foram embora para tentar a vida fora do assentamento e crianças se tiver algumas são netos que os avós criam, mas a maioria mesmo é idoso, o assentamento é constituído mais por idosos mesmo (Educadora Jádima Gomes).

Considero essa experiência como amor geoplátônico, dada a impossibilidade de recuperação objetiva plena dessa geografia pretérita. Nesse sentido, ela não ama com tanta intensidade o lugar onde vive, ama um “não-lugar” na ótica da inexistência objetiva. Entretanto, percebi também nas narrativas geográficas do Educador Gerles Gonçalves e da Educadora Maria que, apesar da tranqüilidade e da paz, o campo vem passando por algumas mudanças recentemente:

[...] muito tranquilo até que de uns tempos pra cá começou a aparecer fatos assim que a gente não está acostumado a ver, porém pra mim é um local que tá longe da, não muito, porém dá pra se viver melhor [...] Que fatos? Por exemplo, a chegada da droga mesmo na roça, antes não tinha isso, você via na televisão, ouvia em rádio fatos em capitais, por exemplo, mais capitais, depois cidades, se expandiu até chegando na roça porque tem tráfico, pessoal dessa juventude mesmo que começou também a inserir nesse processo aí de tá usando a droga, deixando a escola, até os pais, e daí o que é que eu percebo nesses jovens, muitos já começam a usar ali na roça já pensa, eu vou pra cidade porque lá eu vou ter como ter mais pessoas pra mim tá assaltando ou adquirindo os recursos financeiros pra tá comprando, que seja o lado ruim, ou matando ou roubando (Educador Gerles Gonçalves).

Hoje, o adolescente ele está roubando isso pra comprar uma droga, ele está roubando, então dois dias depois chega uma na cozinha, na segunda-feira

¹²³ Localizado no município de Ecoporanga, Estado do Espírito Santo.

na escola, a escola arrombada pelo telhado, onde levaram toda a merenda da cozinha, televisão, a bomba e a câmera, aí aquele ato, acionamos a polícia, a polícia pediu que fosse lacrada toda a área que foi roubada (Educadora Maria).

Essa experiência de alienação, na dimensão da perda da tranquilidade e sossego do campo, não é descartada, tampouco desvalorizada, mas transformada dialeticamente na práxis do MST, resultando na síntese das experiências geográficas das práxis. Em outras palavras, a experiência da perda consiste em um componente de unificação das práxis dos educadores sem terra, caracterizada pela luta histórica para reviver as experiências do passado no contexto do presente e do futuro. Trata-se então de uma teleologia às avessas, uma vez que o fim é determinado pelas experiências do passado, tanto as experiências geográficas de alienação (perda, ruptura, descontinuidade e separação), quanto as de negação (ausências e carências), de inconformismo e de idealização do passado e do futuro.

Conectado ao saber do amor pelo lugar, verifica-se na narrativa a seguir o saber da preservação ambiental, resultante das experiências geográficas inconformistas, diante do antagonismo entre a geografia da monocultura do eucalipto e a geografia camponesa:

Pouquíssima e muito barrenta também devido a essa questão da monocultura do eucalipto que hoje tem na região, então muitos rios secaram, poços, e a gente vê que isso é trouxe um impacto pra qualidade de vida mesmo daquelas pessoas, elas, os rios secos, só passa um fiozinho de água, os poços não existe mais é bem limitado mesmo, eu atribuo isso à monocultura do eucalipto. (Educadora Jádima Gomes).

Nessa perspectiva, reflito que as narrativas geográficas idealizadas do campo estão conectadas às narrativas encobridoras de inexistência da luta e conflito pela terra, que contrastam com a concentração fundiária e o avanço da monocultura do eucalipto em torno do assentamento, a geografia dos “vencedores” do agronegócio, conforme narrativa de Edmauro Pereira:

Aqui bem pertinho da Agrovila do Assentamento, é um córrego onde já se morou várias pessoas várias, já se tinha uma comunidade, comunidade Córrego do Cedro, onde foram todas extintas, hoje virou tudo eucalipto, onde já moraram muitas famílias (Educador Edmauro Pereira).

Além disso, encontrei também educadores que narraram experiências de dificuldades no campo, inclusive no contexto dos territórios da reforma agrária:

[...] nós passamos muito dificuldade, inclusive tem até quem dava apoio ali era a minha vó, porque a gente morou um pouco na casa dela, então ela é que segurou as pontas até o meu pai arrumar um trabalho na fazenda, quando é que começou a melhorar (Educador Gerles Gonçalves).

É mais marcante assim, eu acho que o que mais marcou a minha infância nessa época assim talvez de forma negativa foi o fato da, naquele ano que a gente foi para o acampamento eu perdi o ano letivo, tanto eu quanto meus irmãos e todas as crianças que estavam acampadas, a gente perdeu o ano letivo, então isso marcou muito assim às vezes eu fico pensando, mas não assim é não foi porque não tivesse oportunidade de ter uma escola dentro do acampamento para que a gente garantisse o ano letivo, também isso é uma questão política, mas é, mas eu acredito que essa perda não, a perda do ano letivo não influenciou muito porque hoje graças a Deus os meus pais tem um pedaço de terra pra plantar, pra colher e hoje eles tem outra vida porque antes ele trabalhava em fazendas, eram empregado, tinha essa dependência e hoje ele é autônomo, ele faz as coisas dele, do jeito dele é outra vida, mas assim eu lembro bem porque, como eu gosto muito de estudar eu fico pensando nesse ano letivo que eu perdi, mas acho que isso tá superado (Educadora Jádima Gomes).

A despeito da Educadora Jádima considerar, nessa narrativa, outra faceta dessa experiência negativa com o campo, evidenciei que essa experiência também foi transformada na práxis, tornando-se necessária e válida na recriação geográfica comunitária:

Meus tios moram lá ainda, eu fui lá o ano passado, vou sempre, eu passo lá quando eu vou pra casa dos meus pais porque é na beira da BR, mas eu vejo que o lugar em si desenvolveu pouco, isso tem 25 anos atrás, a comunidade já tem uns trinta anos e assim muito carente, as casas muito carente, muito precárias, não tem o posto de saúde, a comunidade é dependente de água vinda de carro pipa, então eu acredito que se a gente tivesse morando lá até hoje a gente não teria avançado muita coisa não porque pelo menos 80% das famílias que moram lá até hoje não conseguiram progredir então é vejo na época a gente acampou, assentou e tudo como uma oportunidade de crescimento financeiro, pessoal mesmo (Educadora Jádima Gomes).

Nesse sentido, associei essa valorização da experiência geográfica negativa com o componente do sofrimento na experiência de formação no MST, explorado por Oliveira (2005, p.44): “As práticas de formação da militância no Movimento assumem de certa forma esta ênfase. Dentre os aspectos observados nas propostas de formação de militantes, o ensinar pelo sacrifício faz parte do conteúdo [...]”. Dessa forma, ocorre a transformação das experiências geográficas do passado na projeção teleológica:

Eu não gostava, eu não gostava, eu precisava viver aquilo, hoje, eu analiso dessa forma, porque eu aprendi muito mesmo com as coisas ruins daquela casa, eu aprendi a ver o outro lado da vida, eu não gosto muito de contar essas coisas (choro) porque assim mesmo eu tendo aprendido muito, mas foi assim um momento muito, eu me senti escravizada naquela casa, eu me

senti escravizada porque, olha só uma coisa é você, eu cheguei, ela falou assim, nossa! Eu me lembro das palavras, nossa que bom que você veio Célia, que bom que você veio, você vai apenas fazer isso, tipo assim, eu tinha treze pra quatorze anos, você vai lavar as vasilhas e vai me ajudar a cuidar dos meninos, era duas crianças que hoje são adultos, vejo direto na rua, no início foi esse diálogo, mas depois veio a casa, veio a roupa, veio os filhos, veio a comida, ou seja, tudo e o que mais talvez assim que me deixou marcas era o relacionamento familiar, era um relacionamento muito tumultuoso, muito cheio de conflitos, muita confusão, muita briga e eu dentro, naquele meio e eu participava de tudo aquilo ali, por quê? Como que eu participava? Vendo. Então isso assim eu sei que algumas coisas serviram pra mim refletir na minha vida, mas assim não foi, não tenho uma boa lembrança daquilo, é tanto que eu pedia, eu falava assim, eu quero me libertar dessa casa, eu preciso sair, eu preciso sair dessa casa e eu não podia abrir o jogo pra minha família [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Nessa narrativa da Educadora Aracélia, podemos constatar novamente a experiência geográfica inconformista antagônica e contraditória, diante do espaço opressor, marcado pela exploração do trabalho, pela sujeição, pelo autoritarismo:

No final eu tinha uma loucura muito grande, eu tinha uma vontade muito grande de me libertar daquela casa (Educadora Aracélia Hupp).

Tendo como referência a perspectiva de experiência coletiva em Walter Benjamin (1989) e como inspiração a concepção de Sigmund Freud (1996) sobre o esquecimento, posso aferir inicialmente que essa infância idealizada pelos educadores em suas narrativas de caráter predominantemente positivas consistem em narrativas geográficas encobridoras de narrativas opressoras de caráter negativo. Essa constatação é evidenciada pelo contraste entre as narrativas dos educadores sobre a vida tranquila no campo e as narrativas das experiências de resistência e de dificuldades dos pais e dos educandos da EJA no campo, como podemos verificar a seguir:

[...] passaram, tem alguns que participaram de todo o processo de acampamento, de ocupação da terra e estão aqui hoje, outros já moravam aqui muito quando era fazenda, alguns moravam antes de serem as fazendas, quando eles começaram, só tinha mata, antigamente aqui só tinha mata, muitos relatam como que era essa vivência aqui onde tinha aqueles grupos de famílias que moravam no meio da mata, da floresta mesmo, não tinha mais nada, não tinha aqueles carreirinhos pra chegar a Pedro Canário, carreirinhos pra chegar em Conceição da Barra, não tinha nem carreirinho, era pelo rio (Educador Edmauro Pereira).

Eu vivi 8 anos, depois de 8 anos, quanto eu tinha oito anos, aí os meus pais, meu pai na época era, ele trabalhava, ele era vigia de uma empresa e aí é o grupo de militantes do movimento reuniu a comunidade pra tá, prá tá montando um acampamento nessa região, na época minha mãe não queria ir, nós éramos todos muito pequenos, ela tava grávida e meu pai foi sozinho largou emprego e foi acampar, aí ele ficou eu acho uns dois meses mais ou menos acampado sozinho nós eu, minha mãe e meus irmãos ficamos lá no

Km 13, aí depois ele veio cá, buscou a gente, nós fomos, aí nós ficamos acampados à princípio lá no Km 35, aí depois, mais ou menos dois meses depois nós fomos por Km 41, aí cinco meses que a gente tava acampados saiu a posse da terra, aí nós fomos pra Ecoporanga, isso eu tinha oito anos na época. (Educadora Jádima Gomes).

Na época, Júlio, nós tínhamos, nós vivíamos, os meus pais trabalhavam na roça e pelo fato de ser uma região do sertão da Bahia, a seca era num período muito prolongado, os meus pais, eles batalhavam muito [...] (Educador Edmauro Pereira).

Constatai que os educadores e os seus pais também são afetados pela dificuldade em transmitir experiência. Nesse sentido, narrativas de experiências transmitidas oralmente vêm se tornando mais raras, não somente na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, mas em nosso mundo contemporâneo. Por isso, colecionei a narrativa de Aracélia tão rica de experiências e saberes:

Ele orientava sobre a lua, a lua, eu aprendi praticamente essa experiência mais com a família do que na escola, porque a escola dá conta do científico, de falar da questão das fases da lua, mais nessa questão científica, mas em saber, em mostrar, apontar logo, vai vir a lua tal, aí contava lá nos dedos que era de sete em sete dias, se eu não me engano, aí ele apresentava a próxima lua que tava se aproximando e daí também na roça, ele fazia a mesma coisa, olha a gente vai começar a limpar a terra porque vai vir a lua tal que é pra plantar o feijão ou pra plantar mandioca, senão se plantar em outra lua vai encher de lagarta, vai ser assim (Educadora Aracélia Hupp).

Embora eu tenha colecionado essa narrativa de Aracélia, de maneira geral, predominaram narrativas pobres de experiência na pesquisa de campo, confirmando, assim, a seguinte reflexão de Benjamin (1994):

[...] Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios: de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, **diante da lareira**, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem tentar, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (p.114, grifo nosso).

Compreendo que os pais desses educadores, bem como outros sujeitos do campo, são silenciados nas experiências geodramáticas de conflitos, resistência e expropriação da terra no campo, tornado-se pobres em experiências comunicáveis. Posso notar, assim como Benjamin observou nos soldados que lutaram na guerra, que os pais desses educadores voltaram silenciosos do campo de luta pela terra.

Esses sujeitos são silenciados também por práticas pedagógicas domesticadoras, elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágica da palavra na perspectiva de transmissão do conhecimento. Ao problematizar essas práticas opressoras e silenciadoras, Freire (2007) destaca:

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade (p.17).

A despeito de alguns educadores nunca terem o acesso à terra ou nunca terem vivido a experiência objetiva de luta pela terra em suas infâncias e juventudes, os seus pais e demais antepassados viveram a experiência geográfica da perda, sendo transmitida de geração em geração. Diante disso, constatei também nas narrativas de alguns educadores, como Edmauro Pereira, o saber do amor e pertencimento à terra:

A terra, pra mim, é a base de toda a vivência, por causa da terra que estamos aqui e por isso que temos que cuidar da terra porque dela que nós podemos tirar todo o sustento pra manter a nossa família, manter a comunidade e manter também a cidade porque o que a cidade come vai daqui na nossa comunidade nós produzimos aqui, as famílias produzem até alimentos que estão sustentando pessoas, outras famílias lá da cidade de bairros onde a renda é muito pequena, onde as famílias não tem uma terra pra poder trabalhar então nós temos uma terra pra nós podermos trabalhar [...] (Educador Edmauro Pereira).



Figura 28: Cartaz de Atividade de Educando da EJA da Escola Córrego do Cedro.

Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Ao abordar essa experiência do amor pela terra (Figura 28), Y-Fu-Tuan (1980) afirma:

O apego à terra do pequeno agricultor ou camponês é profundo. Conhecem a natureza porque ganham a vida com ela. Os trabalhadores franceses, quando seus corpos doem de cansaço, dizem que "seus ofícios formar parte deles". Para o trabalhador rural a natureza forma parte deles - e a beleza, como substância e processo da natureza pode-se dizer que a personifica. Este sentimento de fusão com a natureza não é simples metáfora. Os músculos e as cicatrizes. testemunham a intimidade física do contato. A topofilia do agricultor está formada desta intimidade física, da dependência material e do fato de que **a terra é um repositório de lembranças e mantém a esperança**. A apreciação estética está presente, mas raramente é expressada. (p.111, grifo nosso)

A partir dessa reflexão de Tuan, verificamos também a visão da terra como lugar de armazenamento, organização e preservação das lembranças, ou seja, das experiências, mantendo assim a esperança. Além dessa importância repositória, alguns educadores também consideram a terra como mãe e fonte de vida:

[...] **eu considero a terra como mãe**, como diríamos assim usando essa metáfora no sentido de produção mesmo de sustentabilidade da própria comunidade, onde devemos trabalhar, cuidar pra gente ter sempre (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

[...] eu faço e até mesmo já consegui fazer essa reflexão, tem algumas músicas ou alguns textos que falam da **mãe terra** porque mãe é aquilo que gera, aquele ser que gera, que dá vida, então eu vejo a terra nesse sentido também como algo que dá vida no sentido de manter, de as pessoas vivas se alimentarem, é dali que a gente se mantém, sobrevive [...] (Educadora Aracélia Hupp, grifo nosso).

[...] **a terra pra nós hoje é a vida**, é onde você tira o seu alimento, se você for olhar tudo, você entra num supermercado, tudo ali veio da terra, nada ali não, tipo até a sacola veio da terra, petróleo, então você pode olhar, nada ali, nada que tenha ali dentro que não venha da terra, então hoje a terra hoje que move o mundo, a terra é que move o mundo, se não fosse a terra, se não existisse o solo, a terra, então seres humanos também não iam existir (Educador Gerles Gonçalves, grifo nosso).

Nesse sentido, apreendi nessas narrativas a ligação muito estreita com a feminidade e função maternal da terra. Nessa dimensão, a terra está conectada a um universo mítico, que a concebe como origem de todas as coisas, conforme afirma Dardel (2011, p.48) “[...] é a fonte da vida, é de onde os homens saem, assim como todos os seres e os contrários que eles vigiam durante toda a sua vida, é fonte das relações e das obrigações filiais [...]”. Na perspectiva de superar a separação entre ser humano e natureza (terra) para a promoção da educação do campo, Merler, Foerste e Shültz-Foerste (2013) afirmam:

Um projeto popular-libertador de educação do campo, intrinsecamente articulado com as lutas dos trabalhadores do campo, ressignifica a ideia de desenvolvimento e progresso. Parte-se do princípio de valorização da vida, não somente no sentido de sua preservação, mas também de sua reprodutibilidade. **A dicotomia homem versus natureza perde significado, na medida em que a Terra é a mãe terra**, que abriga a todos e que precisa ser cuidada e não explorada para atender a interesses de acumulação de riquezas em detrimento da vida. (38, grifo nosso).

Considerando essa narrativa feminina da terra, o campo assume o papel da casa, enquanto a terra assume a representação da “mãe” e a cidade é considerada a “rua”. Essas narrativas de amor pela terra e de sua feminilidade, componentes significativos da recriação da geografia comunitária pretérita, não consistem apenas em trazer perspectivas de esperança e segurança para os contemporâneos, mas também para os antepassados, pois “[...] os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 1994, p.225-225).

Contudo, trata-se de uma perspectiva comunitária específica: a geografia comunitária camponesa sem terra. Ao recriarem as narrativas do passado, sobretudo, geográficas, os educadores não recordam as memórias dessas experiências, simplesmente expressam experiências geográficas transformadas nas práxis. Nesse sentido, constatamos que os educadores tomam distância do mundo, objetivando-o e tornando-se seres com o mundo, ou seja, passam a conhecer a si mesmos e ao mundo (FREIRE, 2007). Observei as diferenças entre a geografia comunitária sem terra e outras geografias na narrativa de Edmauro:

Aqui do lado nós temos uma fazenda, onde a Fazenda São José em que uma grande fazenda e existem vários, muitas famílias que moram lá, até uma, todas aquelas famílias moram em um território que é de um único proprietário e todas elas estão sujeitas a este proprietário, tipo a comunidade São José é uma comunidade que está dentro do campo só que ela, como a gente, eu não posso chamar de comunidade camponesa porque elas são todas sujeitas a um latifundiário, a um sujeito que determina o que pode e o que não pode, numa comunidade camponesa as pessoas constroem os seus princípios, os seus valores, as suas normativas, o seu jeito coletivamente o que é diferente de uma comunidade, por exemplo, de uma agrovila do Assentamento Paulo Vinhas que eu considero diferente da comunidade São José que é uma, acredito eu umas dez a doze famílias que moram lá, mas dentro de uma fazenda, acaba sendo uma Comunidade São José como referência que se tem aqui, porém as pessoas lá não tem essa liberdade que nós temos aqui, é diferente uma bem próximo da outra, diferente uma coisa da outra (Educador Edmauro Pereira).

Para Edmauro, enquanto os sujeitos da Fazenda São José, adjacente ao Assentamento Paulo César Vinha, vivem a experiência da sujeição, da exploração e da opressão em sua “comunidade”, os sujeitos do “Paulo Vinhas” vivem outras experiências geográficas, marcadas, sobretudo, pela liberdade, componente essencial para a *vocação do ser mais*, ou seja, essa comunidade apresenta condições concretas favoráveis para o processo de humanização (FREIRE, 2001). Em outra narrativa do Educador Edmauro Pereira, encontramos mais pistas sobre os traços fundamentais dessa geografia comunitária camponesa sem terra:

Por exemplo, essa, por exemplo, aqui tem toda uma coletividade, são vários proprietários, são várias pessoas que tem esse pedaço de terra que, alguns nem tem a terra, mas moram aqui na agrovila, moram em uma casa aqui cedida por alguém e lá são [...] (Educador Edmauro Pereira).

Constatamos nessa narrativa de Edmauro e em outras narrativas anteriores a centralidade da terra na recriação da geografia comunitária camponesa sem terra, isto é, essa concepção de comunidade está condicionada à relação do homem com a terra, que se constitui como o maior princípio de unidade e agregação comunitária. Entretanto, segundo Dardel (2011, p.56), a Terra é mais do que isso: “[...] a pátria no sentido original do termo. É da Terra que são extraídos os membros do grupo, a argila de que são feitos. Enfim, é a comunidade vivida e compreendida como comunidade, em sua forma durável e fundamental”.

Além da (re)conquista da terra apresentar centralidade na recriação da geografia comunitária camponesa sem terra, observei na pesquisa de campo, bem como nas narrativas dos educadores, a importância da recriação de outros espaços comunitários:

Primeiro é a terra, a terra que eu acho que é o mais e é por isso que nós estamos aqui, depois nós temos as próprias pessoas, as famílias que são os elementos fundamentais pra fazer acontecer essa comunidade, nós temos a **escola**, temos também as **igrejas** que são fundamentais, é importante as pessoas terem uma referência religiosa, uma crença pra fundamentar, mistificar a própria vida e nós temos também alguns locais não tão bem adequados para o lazer dos jovens que assim dentro dessa questão das dificuldades dos **campinhos** que eu considero ambientes importantes pra juventude porque nós temos que trabalhar essa juventude também (Educador Edmauro Pereira, grifo nosso).

Portanto, a (re)conquista do direito à terra pelos sem terra caracteriza-se apenas como o início da experiência geográfica de (re)conquista de outros direitos

fundamentais para a existência humana: o direito à educação, o direito à saúde, o direito ao lazer, entre outros. Em uma explanação sobre as demandas da educação do campo, durante a realização do II Seminário PROEJA-ES¹²⁴, Paulo Scarim (2008) realizou a seguinte reflexão:

[...] qual é a demanda de formação do campo? todas as áreas, todas, porque no urbano você pode ter uma universidade com todas as áreas, artes, música, tecnologia. E o campo é o que? é técnico agrícola? É isso? Ou seja, o direito à educação em todos os níveis, em todas as áreas que queiram, ou seja, o agricultor não pode fazer, pode ser pintor, não pode ser artista não pode fazer teatro, é isso então? Qual é a demanda? a demanda é pra um milhão de pessoas em todas as áreas do conhecimento.

Após essa aventureira experiência geográfica de pesquisa, em quase quatro anos, chegamos juntos, perseverante flâneur, à seguinte (in)conclusão:

- As experiências geográficas das práxis dos educadores sem terra, sintetizadas a partir da unificação e transformação das experiências geográficas de alienação, negação, inconformismo e idealização, vêm recriando, ou seja, objetivando as seguintes geografias comunitárias camponesas sem terra no Assentamento Paulo César Vinha: a) geografia comunitária habitacional sem terra (Agrovila); b) geografia comunitária econômica sem terra (Produção no Entorno, Programa de Aquisição de Alimentos - PAA¹²⁵, pluriatividade); c) geografia comunitária educacional sem terra (Escola Córrego do Cedro); d) geografia comunitária religiosa sem terra (Igrejas); e) geografia comunitária do lazer e da saúde sem terra. Sendo assim, nessas geografias vem sendo recriadas as especializações, organizações e culturas camponesas, articuladas às práxis do MST, na perspectiva de contribuir na “[...] construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana [...]” (SANTOS, 2001, p.20).

Nesse viés, mais do que escrever uma nova história (SANTOS, 2001), os educadores se voltam para a (re)espacialização de suas geografias de vida, por meio das experiências geográficas das práxis, transformando a comunidade e a si

¹²⁴ Realizado nos dias 27 e 28 de Novembro de 2008, no antigo CEFETES-Vitória, atual IFES-Campus Vitória, Estado do Espírito Santo.

¹²⁵ O PAA é um instrumento de política pública instituído pelo artigo 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, e regulamentado pelo Decreto nº 4.772, de 02 de julho de 2003, o qual foi alterado pelo Decreto nº 5.873, de 15 de agosto de 2006. O objetivo do PAA é garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar.

mesmos, uma vez que a consciência e o mundo se dão simultaneamente. Portanto, ao modificar o mundo, por meio das experiências geográficas das práxis os educadores mudam a si mesmos. Essa perspectiva de transformação de si mesmo é destacada pela Educadora Maria:

[...] Sou membro do setor de educação, defendo a educação do campo, acredito na educação do campo que ela é educação, que vai dar certo e dá certo, mas precisamos de educadores transformados, precisamos de educadores que acreditam na luta e que façam a luta diferente, precisamos mesmo, precisamos de educadores da base, precisamos de educadores diferentes, a educação do campo ainda, precisa ainda ser modificada e moldada, nós temos essa dificuldade imensa ainda (Educadora Maria).

O transformar a si mesmo, através da dialética da geografia comunitária, reforça o caráter de incompletude humana e do espaço geográfico, revelando a perspectiva do retorno, da recriação e da (re)experienciação da **geografia perdida e/ou da geografia idealizada e/ou da geografia negada**. Nesse sentido, os educadores não apenas deixam as marcas do seu trabalho no mundo, transformando-o e a si mesmos (FREIRE, 2007), mas deixam nele também os vestígios de suas experiências geográficas.

Para os desatentos que não perceberam os detalhes e contornos conceituais da geografia comunitária, vou parar a fim de redundar. Essa geografia consiste na recriação espacial das experiências geográficas das práxis em nosso *lócus* de pesquisa. Fino flâneur, os educadores sem terra recriam no/com o Assentamento Paulo César Vinha as suas experiências geográficas vividas com a “roça”, o campo, a “rua” e a cidade.

Apesar dos educadores apresentarem múltiplas experiências geográficas vividas, evidenciamos as experiências comuns de negação, idealização, alienação e inconformismo. Dessa forma, não estamos mais falando de experiências vividas, mas de experiências coletivas que são transformadas nas práxis, espacializando-se no Assentamento Paulo César Vinha.

Portanto, as experiências geográficas de alienação, de negação, do inconformismo e de idealização são modificadas na práxis, caracterizada pela luta pela reforma agrária, que não envolve somente a luta pela terra, mas também a luta por outros direitos como a habitação, a subsistência, a educação, a saúde, o lazer, entre muitos

outros. Dessa forma, as experiências geográficas das práxis apresentam a perspectiva de recriação espacial de elementos geográficos de comunidades idealizadas, negadas e alienadas, ou seja, a produção de uma **geografia comunitária** na perspectiva de reconstruir uma comunidade de experiências que permite a produção de narrativas orais, a (re)experienciação e recriação geográfica da experiência íntima com a terra e de outras experiências dos povos antepassados, a produção de um espaço geográfico seguro e a liberdade espacial.

Entretanto, nesse movimento dialético, as práxis do Movimento Sem Terra se transformam em uma melancólica experiência comunitária no Assentamento Paulo César Vinha, contrapondo-se à teleologia dos princípios do movimento. Nesse sentido, trata-se de uma dinâmica transgressora em que as experiências geográficas transformadas nas práxis do MST ressignificam essa própria práxis, sobretudo, na perspectiva de produção de uma comunidade pacata que busca recriar as experiências geográficas vividas na “rua”.

3.3.1 A Geografia Comunitária Habitacional Sem Terra

Narrei em outra divisa dessa exposição que o Assentamento Paulo César Vinha é organizado espacialmente em Agrovila e Entorno (lotes de produção). Contudo, esse modelo geográfico de agrovila é questionado pelas seguintes educadoras:

[...] aqui no assentamento tem muitos agregados, tem muito mesmo, se você for fazer, porque nós somos em 63 famílias, dessas 63, maior parte mora aqui dentro da agrovila e outros moram dentro de suas terras, aí fechou suas casinhas na agrovila e foi pra terra, as casas fechadas estão tudo ocupadas pelos agregados, **tem gente que você nem conhece, não sabem nem quem é**, entendeu? Então, isso é bom para o assentamento? Não é, não é porque isso não faz o assentamento crescer, se você for contar aqui, tem muita gente aqui e professores aqui que é agregado, que mora aqui dentro, que não é assentado [...] Isso é uma péssima, a Agrovila não presta, a melhor coisa é você morar na sua terra, não fazer igual foi aquilo [...] aqui é a mesma coisa que eu tivesse morando na rua, morando no bairro meu onde eu moro, bairro Margarete, em Nova Venécia, eu to no bairro Margarete, porque a única coisa que aqui não tem é muros nas casas, mas o que separa uma casa de outra na rua são os muros, aqui eles faz cerca, na minha casa eu vou murar agora, mas a cerquinha, mas é a mesma coisa de uma casa com a outra assim, uma no fundo e outra (Educadora Marta Alves, grifo nosso).

Eu **não concordo com o sistema de agrovila**, eu concordo com o sistema de moradia em lote, entendeu? (Educadora Maria, grifo nosso).

Dialogando com as narrativas dessas educadoras convém destacar, por um lado, que a “rua”, sobretudo Pedro Canário, caracteriza-se para os educadores como extensão da “casa”: o Assentamento Paulo César Vinha. Dessa forma, a seguinte reflexão de Damatta (1986, p.16) é pertinente para essa comunidade: “[...] o grupo que ocupa uma casa tem alto sentido de defesa de seus bens móveis e imóveis, e, junto com isso, da proteção de seus membros mais frágeis, como as crianças, as mulheres e seus servidores [...]”. Por outro lado, entendo que a “rua” também se estende para dentro do Assentamento, por meio da organização da Agrovila (Figura 29), uma vez que as casas ficam próximas, semelhantemente à configuração espacial da periferia e favelas das cidades brasileiras. De acordo com DaMatta (1986):

[...] assim como a rua tem espaços de moradia e/ou de ocupação, a casa também tem seus espaços "arruados". Seja porque fazem a ponte entre o interior e o exterior - como as janelas, varandas, salas de visitas, cozinhas, entradas de serviço, dependências de empregadas e quintais -, seja porque o próprio desenho da casa tradicional urbana brasileira [...] (p.56).



Figura 29: Paisagem da Agrovila do Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Isto posto, a decisão coletiva dos assentados pelo modelo de organização espacial do Assentamento em Agrovila teria levado à reprodução da comunidade da periferia citadina, não contribuindo para a recriação da comunidade camponesa sem terra, uma vez que configura-se como uma geografia entre o campo e a cidade, entre o rural e o urbano (rurbano):

Pra mim, isso aqui eu to morando num bairrozinho, numa cidade, que se diz agrovila, que você conhece lá na cidade você não conhece muito as pessoas, porque as pessoas ficam o dia inteiro trabalhando e os muros separam e você vê assim, e aqui você conhece o vizinho, só isso (Educadora Marta Alves).

Os assentados do “Paulo Vinhas” não se adaptaram a esse modelo, deixando suas casas da agrovila para a ocupação de novos moradores, denominados de agregados; ou mesmo as abandonando para construir outras casas nos lotes do Entorno. Evidenciei que a transformação da estrutura latifundiária da fazenda em um assentamento não constitui um ato mecânico, que concebe os assentados como puros objetos de transformação. Segundo Freire (2007):

Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar os seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, “enchê-los” com o que aos técnicos lhes parece certo são expressões, em última análise, da ideologia dominante (p.36).

A própria educadora Marta Alves, que é assentada, expressou desejo em abandonar a Agrovila:

[...] vou fazer uma casa na roça pra que, eu quero só ampliar agora, eu vou fazer outra casa [...] (Educadora Marta Alves).

Para a Educadora Maria, uma das implicações das experiências de mudanças geográficas na Agrovila tem sido o enfraquecimento da comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, com o aumento da violência, a chegada de sujeitos desconhecidos, entre outros fatores:

[...] aqui todos acataram em morar em Agrovila, depois com o passar do tempo alguns foram se arrependendo, aí quando veio aquele projeto da moradia a maioria fez casa nos lotes e com isso ficaram muitas casas vazias e hoje nós temos 60 ou 70% de agregados, onde nós não sabemos quem é bom, quem é ruim (Educadora Maria).

Esse enfraquecimento comunitário tem levado à perda da geografia habitacional sem terra. Essa Agrovila, que consiste em uma geografia recriada pelo MST na luta

pela reforma agrária, altera a maneira do sem terra estar na realidade objetiva e percebê-la, tornando-se inviável para a continuação da produção familiar, diante de fatores como a distância geográfica ou a reprodução de outra modalidade de comunidade, a comunidade da periferia urbana, distante das necessidades e anseios dos assentados.

Paradoxalmente, embora o abandono das casas das agrovilas e a chegada de agregados serem encarados como aspectos negativos para essa comunidade, o agregado também tem sido considerado importante para a continuidade da existência desse modelo de Agrovila no Assentamento “Paulo Vinhas”, conforme podemos observar:

A Agrovila está deserta, abandonou a agrovila, está todo mundo nos lotes, aqui vai acontecer a mesma coisa, **não está acontecendo, devido aos agregados** (Educadora Maria, grifo nosso).

Portanto, a recriação da geografia comunitária habitacional sem terra no Assentamento Paulo César Vinha tem sido efetivada no cerne de contradições entre um modelo que transita entre os anseios rurais e urbanos dos sujeitos que habitam essa comunidade.

3.3.2 A Geografia Comunitária Econômica Sem Terra

Na visualização da recriação da geografia comunitária econômica sem terra, constatei que, do total de educadores que participaram da experiência da pesquisa, apenas as educadoras Eunicy, Vanessa e Marta são assentadas, ou seja, apenas elas possuem terra no entorno do “Paulo Vinhas” (Figura 30), conforme narrei em outro momento. Já os educadores Edmauro, Jádima, Aracélia e Gerles são agregados, enquanto a educadora Maria possui uma pequena propriedade rural que não está situada no território do assentamento. A nossa flâneur Marta Alves narra a situação de cada um dos educadores:

Aracélia tinha terra e vendeu a terra, ela tinha a terra dela, vendeu a terra dela, Jádima, igual Célia mora na terra do pai dela [...] Gerles mora na terra do pai, só, tem mais alguém? Não tem [...] Vanessa e Eunice são assentadas, Maria mora na fazenda vizinha, não é assentada aqui, mas mora na fazenda vizinha, Edmauro também não é assentado, mora aqui também na terra (Educadora Marta Alves).



Figura 30: Paisagem do Entorno da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Nesse sentido, a (re)criação e a (re)experienciação geográfica camponesa com a terra, tanto no entorno do “Paulo Vinhas”, quanto em território externo do assentamento, ficaram concentradas nas narrativas das Educadoras Eunicy, Marta e Maria:

[...] quando eu saio da escola, eu vou, faço uma horta, as minhas irmãs mesmo sempre vão nossa que horta bonita eu vou lá você vê aquilo que você plantou com carinho ali tudo cuidando é maravilhoso (Educador Eunicy Soares).

A minha terra não, a minha terra depois da agrovila, final da agrovila a minha terra é a segunda, você vai quando você vai a primeira à direita você entra, ali onde tem a plantação de coco, pimenta, ali é a minha terra (Educadora Marta Alves).

[...] eu no meu final de semana eu faço horta, tenho a minha horta, eu tenho as minhas roças, as minhas coisas, plantadas, então assim [...] (Educadora Maria).

Acredito que alguns flâneurs perceberam que não há narrativa da assentada Vanessa Soares sobre a recriação geográfica camponesa com a terra. Digo para todos, inclusive aos desatentos, que essa educadora foi sorteada e recebeu

recentemente uma parcela e o direito de uso da terra no Assentamento Paulo César Vinha, uma das possíveis razões da narrativa encoberta.

Durante as experiências das conversas informais e das entrevistas, constatei que, atualmente, a Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha participa do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). Esse programa, coordenado pela Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN) do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), compra alimentos produzidos pela agricultura familiar, com dispensa de licitação. Esses alimentos são distribuídos gratuitamente a pessoas ou famílias que estão em situação de insegurança alimentar e nutricional, bem como para entidades de assistência social, restaurantes populares, cozinhas comunitárias, banco de alimentos, entre outros (BRASIL, 2015). Entretanto, os alimentos produzidos pela Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha são repassados para a Associação dos Trabalhadores Rurais do Assentamento Nova Conquista, situado no município de Pinheiros-ES.

Do total de educadores (08) envolvidos diretamente na experiência da pesquisa, apenas as educadoras Eunicy Soares e Maria afirmaram no questionário que participam do Programa de Aquisição de Alimentos. Em entrevista, a Educadora Maria destacou a importância desse programa, sobretudo, para a mulher camponesa:

É um projeto de alimentação, alimentícia familiar, por quê? O projeto do PAA ele é especificamente para a mulher do campo porque a mulher do campo ela precisa ser ocupada, geralmente o homem é ocupado, o homem acha que a mulher só deve ficar em casa, lavando, cozinhando só, e a mulher ela tem que fazer uma horta (Educadora Maria).

Na narrativa dessa educadora, observamos a ênfase dada pelo PAA à participação da mulher do campo na produção da lavoura. Nesse sentido, a perspectiva de transformação das mulheres da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha em mulheres envolvidas diretamente com o trabalho na lavoura caracteriza-se como experiência geográfica da práxis de “recriação” da mulher camponesa.

Nesse processo de recriação da geografia comunitária econômica sem terra, a organização de uma associação própria tem sido um dos desafios da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha:

[...] nós estamos agora organizando a Associação dentro da comunidade, eu tenho me dedicado a isso aí, as reuniões com os próprios grupos dos assentados, também tenho contribuído, na vida social da comunidade eu considero como boa a participação (Educador Edmauro Pereira).

Além da renda obtida pelo trabalho na terra e no Programa de Aquisição de Alimentos, bem como a renda obtida pelo contrato temporário como Educador em Designação Temporária (DT), verifiquei também no diálogo com os educadores, experiências geoeconômicas de subsistência, por meio da complementação de renda em pousadas, sorveteria, entre outros espaços, principalmente, nos períodos de “temporada” em Itaúnas; caracterizando-se como experiências econômicas de pluriatividade (OLIVEIRA, B.L.C., 2004).

3.3.3 A Geografia Comunitária Educacional Sem Terra

Na experiência de retorno do campo, ainda encontrei tempo para recolher, por meio da narrativa da Educadora Maria (a última flâneur), algumas experiências coletivas que os educadores da Escola Córrego do Cedro (Figura 31) vêm vivendo em 2015, com o fechamento de turmas promovido pela Secretaria de Estado da Educação do governo de Paulo Hartung:

[...] os técnicos foram visitar todas as escolas, quando chegou na metade das visitas, parou as visitas, só pediram o número de educandos por telefone, não visitou mais, então hoje assim, hoje nós temos três oposições na Superintendência de São Mateus, que são os três cabeças do governador que são os três trios gestores, onde só manda e-mail, tal turma foi juntada, na sexta-feira eu cheguei aqui de manhã e eu recebi a má notícia que a minha turma foi multisseriada com a outra, ou seja, uma outra fica desempregada (Educadora Maria).



Figura 31: Paisagem da Escola Córrego do Cedro
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Considerando a importância da Escola Córrego do Cedro na (re)criação da geografia comunitária educacional sem terra, a política de fechamento de turmas desse governo, fundamentada na narrativa da necessidade de “corte de gastos”, na qual prefiro nomear como negação do direito à educação, pode levar ao enfraquecimento no Assentamento Paulo César Vinha, assim como vem ocorrendo em outras comunidades do campo e da cidade, devido às políticas governamentais de nucleação das escolas rurais. Entretanto, devido aos valores da coletividade, da lealdade e da resistência, essa experiência coletiva é vivida de forma particular nessa comunidade:

Pra cortar gastos, então assim por ser um coletivo nós vamos redividir a carga horária, aí se fosse escola de cidade o que aconteceria? Uma iria ser mandada embora [...] então existe essa diferença no coletivo, quando eu te falo que um dos maiores valores é a vida no coletivo, tem que ser preservada e a lealdade (Educadora Maria).

Soma-se a essa dificuldade que a Escola Córrego do Cedro vem enfrentando atualmente, assim como outras escolas do campo do Espírito Santo; outras

dificuldades, principalmente relacionadas à formação docente de áreas específicas do conhecimento:

Então, na verdade as escolas de assentamento elas tem a situação bem precária quanto à formação na área, hoje depois de muita luta a gente tem uma pessoa na Escola formada em História, porém ela não consegue pegar toda a carga horária da escola, tem uma pessoa formada em Geografia e Ciências têm duas pessoas formadas, em Letras tem duas e todos são Pedagogos, quatorze que atuam na escola, todos são Pedagogos aí a gente tem essa dificuldade ainda de cada um estar na sua área devido à, deveria ter mais de uma pessoa formada na área pra conseguir pegar toda a carga horária (Educadora Jádima Gomes).

A recriação da geografia comunitária educacional sem terra, objetivada, sobretudo, através da Escola Córrego do Cedro, ocorreu a partir da transformação da própria escola, com a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

[...] eu estava acostumada era com o ensino normal, o ensino tradicional que a gente vinha, que eu vinha trabalhando até mesmo que eu não tinha muita experiência, eu também tava no início da carreira, eu iniciei em 95 e o Assentamento se constituiu em 96 se formalizando ou se legalizando em 97, mas foi dessa forma [...] Olha, essa nova forma de educação, ela logo no início eu percebi que era diferente, era diferente do que eu fazia, a metodologia era diferente, o jeito de pensar ela, de fazer, tinha que ser diferente, eu não entendia o por que, não sabia o por que disso, eu não sabia o por que daquilo, mas eu tinha um monte de por quês na cabeça, muitos questionamentos e às vezes eu não tinha resposta também [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Apesar de já apresentar o caráter comunitário, anteriormente à chegada do MST, a Escola Córrego do Cedro ainda não apresentava as marcas da experiência geográfica da práxis sem terra. Considerando que a escola é constituída pelos sujeitos, a transformação dos educadores, a partir da Pedagogia inconclusa do Movimento Sem Terra, levou à transformação da própria escola e de sua geografia, na perspectiva de superação do ensino tradicional e de seus valores impregnadas da narrativa capitalista neoliberal excludente, objetivando a promoção do fortalecimento comunitário dos educadores e demais sujeitos que integram a Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha:

[...] tem pessoas que não conseguem ir num banco assinar um projeto, isso eu fico triste porque assim eles vão lá as pessoas ficam [...] de ver aquele idoso que fica quase uma hora pra assinar o nome, por isso que eu vejo que é importante os alunos estudarem aí sempre eu falo com eles assim, não venha pra escola pra conseguir um emprego, venha pra escola pra você ser um agricultor especializado, saber calcular quanto que você vai gastar pra ajudar na roça, quanto que você vai ter lucro, que dia que eu vou lá assinar um projeto pro meu investimento, que dia que eu vou poder calcular quantos pés de pimenta eu tenho, de café, então eu vejo eles eu sempre

motivo eles nessa lógica, não venham pra escola pra conseguir um emprego, venham pra escola pra você, pra você ser independente, não depender de ninguém, filho vem cá fazer uma conta aqui pra mim, agora não pai to ocupado, então um agricultor que ele se sente assim acredito que ele fica muito reprimido quando ele não sabe... meu filho quanto custa um saco de café quanto que custa um saco de feijão então pra ele ser dono do seu próprio nariz ser uma pessoa que não precisa ficar dependendo dos outros [...] (Educador Eunicy Soares).

Diante das velhas e das novas experiências que vem surgindo na comunidade, os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha se unem nas lutas e transformam essas experiências na perspectiva de recriação contínua da geografia comunitária educacional sem terra, de acordo com perspectiva semelhante à de Paulo Freire (2007):

[...] a ação cultural, como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como um problema, exercer, com os camponeses, uma volta sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida na realidade em transformação.

3.3.4 A Geografia Comunitária Religiosa Sem Terra

Na experiência da pesquisa de campo, constatei o envolvimento de educadores sem terra da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha com as religiões universais de matriz cristã, tanto em suas narrativas de seus tempos de juventude, quanto em suas narrativas dos tempos atuais de adulto:

[...] somente os domingos que a gente tinha aquela rotina de se cuidar, de limpar as unhas, tipo, ir na igreja, então a gente tinha essa, a rotina era essa [...] (Educadora Aracélia Hupp).

Eu participo da igreja católica, eu faço parte do grupo de liturgia, visito as famílias, essas rotinas que a igreja promove eu to sempre participando [...] a gente visita as famílias, levando a palavra de Deus mesmo, resgatando essas famílias do convívio social, muitas delas, muitas delas são afastadas desse convívio social e aí a gente faz esse trabalho dentro da igreja católica. (Educadora Jádima Gomes).

Observei a presença de cinco Igrejas de denominações religiosas na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha: a) Igreja Assembleia de Deus (Figura 32); b) Igreja Maranata (Figura 33); c) Igreja Católica; d) Igreja Batista Nova Jerusalém (Figura 34); e) Igreja Cristã do Brasil (conhecida pela comunidade como igreja do véu).



Figura 32: Paisagem da Igreja Assembleia de Deus - Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.



Figura 33: Paisagem da Igreja Maranata – Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.



Figura 34: Paisagem da Igreja Batista Nova Jerusalém
Assentamento Paulo César Vinha.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

De todas essas igrejas, apenas a Igreja Católica (Figura 35) não está localizada geograficamente no território do Assentamento Paulo César Vinha, pois se situa na localidade Santa Izabel, vizinha a essa comunidade sem terra.



Figura 35: Paisagem da Igreja Católica, localidade de Santa Izabel.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Durante a Observação Participante, sobretudo nos dias de fim de semana, observei a participação de agregados e assentados nas celebrações e outras atividades das igrejas da comunidade do Assentamento Paulo César Vinha. Em meio à realização de uma das entrevistas, presenciei a seguinte situação:

Durante a entrevista com Edmauro, a sua esposa e suas filhas saíram. Não sei para onde foram. Não tive coragem de perguntar. Talvez tenham ido para a igreja, uma vez que ela é evangélica (Diário de Campo, 16 de Agosto de 2014).

Do total de educadores, 7 (sete) se consideram católicos, enquanto apenas 1 (um)¹²⁶ declara que é evangélico (Quadro 22). Apesar do crescimento das igrejas de matriz protestante no Brasil, no Espírito Santo e até mesmo na Agrovila do Assentamento Paulo César Vinha, o catolicismo ainda se destaca entre esses educadores:

Quadro 22: Número de Educadores, segundo a Religião

Católica	Evangélica
7	1

Fonte: Dados dos questionários aplicados com os Educadores, 2014-2015.

Cabe rememorar que a Igreja Católica possuiu papel fundamental na constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Assim como as CEBs e a CPT foram importantes para os sem terra, a participação nessas igrejas é encarada pela educadora Maria como elemento fundamental para o fortalecimento da comunidade:

Eu entendo que isso é necessário, o setor de educação vem discutindo isso muito, tanto que eu to te falando que um dos pontos primordiais que a educação discute que uma das coisas que ele tem de proposta é os educadores participarem de alguma forma da comunidade, seja de uma igreja, participando de alguma forma porque se ele participa de alguma igreja ele vai ajudar, de alguma forma ele vai ajudar, ali dentro vai surgir. E ele vai precisar ajudar (Educadora Maria).

Essa experiência da práxis que constrói aproximações entre a religião e a educação, com vistas ao fortalecimento comunitário, é encontrada também na práxis de Martinho Lutero, protagonista da Reforma Protestante:

¹²⁶ Educadora Aracélia Hupp.

[...] Com vistas à realização dessa obra, ou seja, educar as crianças, são necessários professores competentes, que tenham uma boa formação cristã e que dominem os conhecimentos necessários. Com uma equipe de supervisores, Lutero propôs ações concretas para a reforma do ensino nas escolas inferiores, como parte de um projeto de renovação da vida comunitária [...] (FREITAS, 2006, p.28).

Martinho Lutero atribuía importância, tanto à educação secular, quanto à educação religiosa na perspectiva de renovação comunitária. Percebi ênfase semelhante nos educadores sem terra, principalmente aqueles envolvidos de maneira mais intensa com as igrejas, pois valorizam tanto a educação escolar, quanto a educação eclesial. Ao ser indagada sobre como tem sido a sua experiência na igreja, a Educadora sem terra, Maria, afirmou:

Uma das partes mais fácil pra gente exercer a militância é na igreja, dentro da igreja, onde você visita os doentes, onde ali você percebe os problemas, onde ali você faz algumas explicações de alguns problemas reais que estão acontecendo, politicamente nós estamos aí com um problema sério, da Petrobrás não é isso? Não estamos? Com problema? Problema está na Petrobrás hoje, mas será que o problema é só a Petrobrás? (Educadora Maria).

Alguns educadores, apesar de declararem que são católicos, não se envolvem intensamente com as atividades relacionadas a essa igreja. No entanto, consideram fundamental a participação em uma comunidade religiosa:

Temos também as igrejas que são fundamentais, é importante as pessoas terem uma referência religiosa, uma crença (Educador Edmauro Pereira).

Eu nasci na Católica, sempre ajudava, quando eu tava lá na São Joaquim mesmo eu já ia fazer leitura na igreja, quando cheguei pra cá minha esposa sempre era da Batista, da Maranata e passou pra Batista, aí nós fizemos o casamento até foi dentro da Batista, então acabei passando pra Batista, porém to lá na Católica, porém eu to bem um pouco afastado agora [...] (Educador Gerles Gonçalves).

Católica, participava um tempo, mas agora depois de alguns anos eu não fui mais não [...] quando eu ia assim na igreja, na igreja católica eu fazia celebração e as mensagens na igreja, participava fazia teatro, as coreografias tudo eu participava só que depois que eu fui morar mais o meu marido aí eu não participei mais não porque ele é de uma igreja e eu sou de outra aí a gente não [...] Hoje, ele não frequenta mais, a gente visita, a gente sempre visita, eu assim agora nós estamos gostando da Mundial, geralmente eu sempre vou, a gente dá um jeitinho e vai mais pela televisão mesmo que a gente assiste à Mundial (Educadora Vanessa Soares).

Ressalto que vivi na observação participante, outras experiências com a religiosidade dos educadores sem terra, como poderá ser visualizado na narrativa a

seguir, que foi registrada no Diário de Campo, referente ao dia 17 de Agosto de 2014:

No dia seguinte, acordei e soube que Jádima iria como uma de suas duas filhas para a celebração na Igreja Católica. Tive vontade de ir junto, mas como não tinha roupa apropriada tive que ficar. Fiquei então com Marcelo e uma de suas filhas (Diário de Campo, 17 de Agosto de 2014).

Na re(criação) da geografia comunitária religiosa sem terra no Assentamento “Paulo Vinhas”, a predominância da opção religiosa pelo catolicismo, entre os educadores da Escola Córrego do Cedro, consiste em um dos vestígios das experiências do Movimento Sem Terra com as CEBs e a CPT. Considerando a importância da CPT como mediadora da luta pela terra, Valadão (1999) narra as origens das primeiras mobilizações pela terra no Estado do Espírito Santo na Favela do Pé Sujo, periferia do município de São Mateus, formada por uma população que vivia as experiências de baixa qualidade de vida, de ausência de condições dignas de habitabilidade do lugar. No cerne dessas experiências dramáticas, as CEBs e a CPT foram fundamentais no processo organizacional desses sujeitos, através de articulação, da informação e da formação em torno de questões que os envolviam direta e indiretamente:

Os católicos entre essa população encontravam, nas reuniões da Comunidade Eclesial de Base, algum sentido de pertença social. A CPT encarregou-se de acompanhar a trajetória desse grupo de católicos e a ela emprestou um sentido no qual o passado – do povo da Bíblia, em busca da “terra prometida” – alimentava a perspectiva de mudança no presente (VALADÃO, 1999, p.91).

Por meio da leitura e interpretação da realidade à luz das orientações bíblicas da doutrina cristã, a CPT se envolveu no trabalho de formação dos grupos de “sem terra” que começaram a surgir nas periferias dos diversos municípios que formam a Região Norte do Espírito Santo, na perspectiva de reflexão com os grupos trabalhados sobre o direito do povo à terra prometida por Deus para todos os homens, superando a interpretação ou leitura fatalista da relação homem/mundo (VALADÃO, 1999). Essa articulação entre a militância dos sem terra e a religião católica na formação da base é marcante na narrativa da Educadora Maria:

Então na atual conjuntura tá difícil e qual é a base que precisa ajudar? São os educadores, os educadores querendo ou não ficaram muito sobrecarregados, você tem a função militante, você tem que saber envolver o militante com a igreja e dá aula, você tem várias funções (Educadora Maria).

Conforme pudemos perceber, os educadores envolvidos na experiência da pesquisa, de maneira geral, não participam de forma ampla e intensa, nas comunidades religiosas de matriz protestante do Assentamento Paulo César Vinha, ficando concentrados na comunidade religiosa católica. Ressalto também que, apesar do envolvimento religioso menos intenso de alguns educadores, todos declararam que possuem uma religião, possuem familiares que participam de igrejas e enfatizam a importância de participação em alguma comunidade religiosa. Portanto, consideram que a religiosidade é fundamental na recriação da geografia comunitária camponesa sem terra. Portanto, esses educadores sem renunciar às suas posições cristãs vão tornando-se cada vez mais comprometidos com a causa da libertação das classes dominadas (FREIRE, 2007).

3.3.5 As Geografias Comunitárias da Saúde e do Lazer Sem Terra

Além das geografias comunitárias habitacional, econômica, educacional e religiosa camponesa sem terra, os educadores retrataram em suas narrativas geográficas das práxis a recriação das geografias comunitárias da saúde e do lazer.

A Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha possui uma unidade de saúde, denominada “Paulo Vinhas” (Figura 36). Entretanto, em diálogo informal com a Educadora Jádima Gomes, fui informado que o estabelecimento funciona a cada 15 (quinze) dias, devido à carência de profissionais. Tendo em vista que os educadores não narraram nas entrevistas a situação dessa unidade, percebi uma experiência conformista, que apreende a realidade como *algo que é* e não como *algo que está sendo* (FREIRE, 2007).



Figura 36: Espaço da Unidade de Saúde Paulo Vinhas
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Apesar da implantação de uma unidade de saúde no Assentamento, a recriação da geografia comunitária da saúde sem terra ainda não avançou como, por exemplo, a geografia comunitária educacional. Desse modo, o direito à saúde na comunidade onde vivem e trabalham continua sendo negado a esses educadores e demais sujeitos que compõem a comunidade do Assentamento Paulo César Vinha. Portanto, o fortalecimento da saúde comunitária perpassa pela criação de novas soluções, diante das demandas e situações (VÁZCQUEZ, 2011).

Diferentemente da saúde, a recriação da geografia comunitária do lazer vem se desenvolvendo na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, sobretudo, através dos espaços comunitários dos campos de futebol (Figura 37) e da quadra poliesportiva.



Figura 37: Campo de Futebol do Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Esse campo de futebol, que fica próximo à Escola Córrego do Cedro, bem como o outro campo, que fica na saída do Assentamento Paulo César Vinha, consistem em espaços comunitários de aglutinação e integração de pessoas:

O apego que eu tenho aqui na roça já é aqueles momentos de integração entre os amigos, você vê aquela amizade forte, chega o final de semana, futebolzinho, depois toma um refrigerantinho, uma cervejinha, então essa alegria, esse povo, se você tá fazendo alguma coisa, você nem convidou aquela pessoa, vai chegando, então você vê essa amizade, esse [...] aquele perto da escola, geralmente à noite, por exemplo, que tem uma iluminação, dá pra jogar porque fica futebolzinho de areia e tem aquele outro campo lá na saída já do Assentamento, na saída não, no meio da Agrovila, então tem vários [...] (Educador Gerles Gonçalves).

Essa recriação da geografia comunitária do lazer sem terra apresenta conexões com as experiências geográficas dos educadores vividas no campo e na cidade:

Olha, o que me marcou na minha infância, assim nós tínhamos um grupo de amigos, tinha aquele grupinho que quando eu, porque lá era só de primeira a quarta série, aí chegou na quinta série então a gente pegava o ônibus pra tá indo pra Pedro Canário estudar, chegava bem já de noite, então aquele momento ali de integração dentro do ônibus, sempre eu faz lembrar, eu ria demais, aquelas amizades, aí vendo hoje que teve alguns até que desviou, foi pro mundo das drogas, tem uns dois colegas meus que já se foram por isso ou que tá preso, então isso você lembrando da sua infância, então isso me marcou muito (Educador Gerles Gonçalves).

As narrativas desses educadores são marcadas por experiências em suas juventudes com as geografias comunitárias de amizade e de integração. Apesar de não viverem mais os tempos de jovem, os educadores ainda lutam pela recriação de espaços comunitários para esse segmento populacional do Assentamento Paulo César, na perspectiva do fortalecimento comunitário.

Durante a Observação Participante no Assentamento Paulo César Vinha, no ano de 2014, acompanhei a construção da quadra poliesportiva (Figura 38) e as expectativas dos educadores pela sua finalização, diante da necessidade de recriação e fortalecimento dessa geografia comunitária do lazer:

[...] agora tem a construção da quadra, todo mundo está na expectativa, aí que vai esses momentos bem bacana [...] a previsão era pra agora final de setembro, vamos ver se eles vão dar conta, estão correndo atrás. (Educador Gerles Gonçalves).

[...] nós temos também alguns locais não tão bem adequados para o lazer dos jovens que assim dentro dessa questão das dificuldades dos campinhos que eu considero ambientes importantes pra juventude porque nós temos que trabalhar essa juventude também (Educadora Edmauro Pereira).



Figura 38: Paisagem da Construção da Quadra Poliesportiva do Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.



Figura 39: Paisagem da Quadra Poliesportiva Finalizada
Assentamento Paulo César Vinha
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2015.

Infelizmente, nem todas as peças das geografias comunitárias tem sido retiradas dos escombros do passado e recriadas no Assentamento Paulo César Vinha. Alguns ensaiaram o colecionamento, mas são flâneurs dos próprios flâneurs, inclusive do narrador dessa tese, observando o que até mesmo tais sujeitos não observaram.

3.3.6 As Geografias Comunitárias Quilombolas e Indígenas “Encobertas”

Em meio a essas narrativas, vivi a experiência da dificuldade para recolher componentes ou dimensões da geografia do passado mais distantes da comunidade e de suas comunidades circunvizinhas. Somente o Educador Edmauro trouxe narrativas sobre períodos bem distantes dos períodos apresentados nas narrativas dos demais educadores:

São lendas de como que eram esses engenhos, de como que era o funcionamento deles, um Barão muito mau de Timbuíba que era o dono dessas terras, que malvadeza que eles faziam com os negros, com os escravos que se tinha na época, escravizando os índios, são histórias que o povo conta muito (Educador Edmauro Pereira).

Dessa forma, as experiências geográficas da formação de quilombos na Região do Sapê do Norte, onde está situado o Assentamento Paulo César Vinha, não

emergiram nas narrativas dos educadores, apesar da presença de comunidades quilombolas nesta região (FERREIRA, 2009). Ressalto que em uma das viagens da pesquisa de campo, observei na estrada de acesso ao assentamento a presença de uma placa de indicação de uma dessas comunidades:



Figura 40: Cartaz Indicador da Cozinha Quilombola da Comunidade Angelim I.
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

Na experiência da pesquisa de campo no “Paulo Vinhas”, predominaram as experiências de dificuldades no campo e de luta pela terra nos acampamentos e assentamentos rurais. Podemos, então, perceber nessas narrativas geográficas não ditas e rarefeitas, a perda da cultura e da memória das experiências de opressão e práxis dos escravos pela sua libertação, bem como as suas experiências geográficas das práxis na recriação das geografias comunitárias africanas, por meio da formação dos quilombos para a produção da vida e resistência na Região do Sapê do Norte.

A presença do componente da lenda sem uma precisão histórica e geográfica na narrativa de Edmauro está associada a uma geografia mítica, pois “[...] O mito não é de forma alguma a narrativa de um acontecimento ocorrido em uma data precisa e

única. Ele é absoluto, isento do tempo como data ou momento” (DARDEL, 2011, p.51).

Apesar das narrativas rarefeitas sobre a memória dos indígenas e dos escravos nessa região, os vestígios ou tempos desses períodos continuam acumulados e gravados em uma comunidade adjacente do Assentamento Paulo César Vinha distante cerca de um quilômetro e meio, segundo o Educador Edmauro Pereira:

[...] alguns são remanescentes de quilombos, tem até uns paredões até hoje do antigo engenho que tinha, tem até hoje, até o meu sogro mesmo tens uns paredões onde tinha [...] tem os índios que aqui tinha uma região muito indígena, tem uma propriedade que o meu sogro mesmo acha dentro do rio materiais de cerâmica que acredito eu que tenha aí uns 200 e 300 anos. Ele achou uma coleção, tem um pessoal da Barra, do patrimônio da Barra ele deu tanto aí pra levar, e ele sempre acha e é um povo que morava, acho que ficou aqui desde essa época ficou aí, não foram embora e aí ficou até veio a demarcação, quando veio e aí eles tiraram as madeiras e tudo, formaram fazendas, propriedades e estão aí até hoje (Educador Edmauro Pereira).

Ao ser indagado sobre a presença de remanescentes de comunidades indígenas e de quilombos na Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, o Educador Edmauro afirmou:

[...] tem mais de quilombolas e de indígena tem, mas são poucos [...].
(Educador Edmauro Pereira).

Entretanto, os sujeitos da Comunidade do Assentamento Paulo não se autodenominam, apesar de alguns terem clareza sobre a memória dos seus antepassados:

[...] acredito que alguns têm clareza, mas nem sempre se identificam, assinam nessa identificação (Educador Edmauro Pereira).

Curiosamente, no início da entrevista com a Educadora Jádima Gomes, percebi em sua narrativa uma relativa clareza sobre a sua experiência geográfica em uma comunidade de remanescentes de quilombos em São Mateus-ES, porém estranhei a sua dificuldade em se autodenominar como quilombola:

Eu nasci em São Mateus, no **quilom...** no povoadozinho, na Rodovia São Mateus a Nova Venécia, Km 13 (Educadora Jádima Gomes, grifo nosso).

Note fino flâneur que a Educadora Jádima começa a falar que nasceu em um quilombo, mas imediatamente interrompe a pronúncia da palavra e a substitui por povoadozinho...

3.3.7 A Geografia Comunitária Militante Sem Terra

Na experiência da reforma agrária, os educadores reforçam a importância do envolvimento no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por meio das práticas de inserção na escola, da resistência no acampamento, da participação no setor de educação, entre outras formas de integração:

Eu nasci em Minas Gerais e os meus pais, eles por uma condição de vida melhor, eles vieram para o Espírito Santo, aí a gente morou em Montanha uns tempo, depois a gente viemos para Pedro Canário, também moramos uns tempos, meu pai trabalhava lá e aí surgiu, a gente ficou sabendo do Movimento Sem-Terra, os meus avós começaram a freqüentar um grupo e aí eles decidiram vir pra aqui pra ficar acampado, aí o meu avô chamou o meu pai e aí a gente veio pra cá ficar acampado aqui. (Educadora Eunicy Soares).

A minha participação ela já, o próprio fato de eu estar numa escola do MST, eu já considero uma participação, eu me sinto parte da luta do MST, eu me sinto parte do próprio movimento, o movimento é formado de pessoas e eu me sinto uma dessas pessoas, assim como as outras pessoas e no próprio desejo da transformação social, sempre quando tem as atividades políticas, procuro me integrar sempre, já participei já da coordenação regional do movimento, da coordenação da escola eu já contribui também e nos setores, alguns setores que eu participo, por exemplo, o setor de educação, eu já participei do setor de educação que é parte do movimento sem-terra, por isso que eu me sinto parte da organização (Educador Edmauro Pereira).

Olha, como militante, todo militante tem que tá inserido no processo, além do defender, ele tem que tá ativo também porque as pessoas às vezes defendem e acaba tendo uma zona de conforto em casa, já ganhou a propriedade então não preciso mais e as outras pessoas que também se vira pra lá, não é por aí, então eu onde tem essa parte assim de organização fora do Estado, vamos fazer um, fazendo um acampamento lá, tá montando um acampamento fora daqui em outra região, nós vamos lá pra tá ajudando, correndo atrás de alimentação porque não é fácil, nem todo o acampamento tem ajuda do governo, do INCRA, então nós sempre faz essa parte de tá pedindo, tá fortalecendo a comunidade, eu também sou um dos coordenadores da regional da Juventude, inclusive nós está até preparando um Encontro da juventude com várias temáticas, por exemplo, inclusive uma das temáticas é a reforma agrária popular, que nós estamos inserindo e também o papel da juventude, nós está formulando o tema ainda, o papel da juventude no processo da reforma agrária popular, então nós está pensando num tema, vamos está reformulando um tema pra atender os dois, tanto o papel da juventude e tanto como passar pra eles o que é a reforma agrária popular, inclusive nós está até em busca de materiais pra fazer a leitura pra entender primeiro o que é a reforma agrária

popular pra depois tá passando pra juventude (Educador Gerles Gonçalves).

[...] participo do setor de educação, participei dois a três anos como representante do setor, hoje, atualmente, continuo participando na função de pedagoga, às vezes tem a necessidade de eu estar indo nas reuniões, então não como antes, mas como Pedagoga ainda tem essa necessidade de estar participando porque muitas informações, muitos encaminhamentos que saem nesse grupo se referem também às questões pedagógicas e aí eu tenho que tá participando pra eu tá interagindo, tá tendo conhecimento do que está sendo encaminhado e participo da maioria das formações que tem, eu estou como participante (Educadora Aracélia Hupp).

Eu participava, esse ano, eu participava do, da regional, eu compus a Regional, que é a Regional Valdício Barbosa, que é as quatro escolas de assentamento, então eu era uma representante da escola na Regional, mas o ano que vem, 2015, eu vou fazer parte do setor de educação [...] (Educadora Marta Alves).

Na verdade, depois que eu assumi sala de aula, desde 2006, a minha participação é maior assim no setor de educação, eu faço parte do setor de educação, os eventos que o setor de educação puxa dentro do movimento, a gente sempre acompanha, mas os outros setores do movimento a gente tá muito aquém realmente porque a gente não participa, a gente fica mais assim, participa mais de eventos que, ligados à educação (Educadora Jádima Gomes).

[...] o certo seria eu fazer parte do MPA porque eu sou da Via Campesina por ser pequena produtora rural, mas eu trabalho em escola de assentamento e me identifico com o MST, faço parte, sou MST e luto pela causa (Educadora Maria).

Participo, sempre participei, mesmo quando não trabalhava eu sempre participava dos encontros que às vezes minha irmã estudava lá no CIDAP e eu ia acompanhava também ela, eu cuidava da menina dela e ia pra lá sempre participava dos encontros (Educadora Vanessa).

Na experiência da pesquisa, a problemática da Reforma Agrária Popular, concebida como um mecanismo de “acúmulo de forças” para continuar avançando na democratização da terra, da riqueza, dos conhecimentos, dos bens da natureza, na perspectiva de aprofundar as mudanças estruturais na sociedade brasileira (PIZETTA, 2014), emergiu nas narrativas das seguintes Educadores:

A reforma agrária popular, não restrita, a reforma agrária não pode ser restrita, ela tem que ser popular, para toda a população (Educadora Maria).

É novo, foi duas pessoas que foi falar sobre essa palestra sobre a reforma popular, mas assim se eu te dizer a verdade eu assim, eu não consegui entender muito aquilo, será que vai dar certo (Educadora Marta Alves).

Entretanto, o debate sobre a Reforma Agrária Popular ainda é muito abstrato e vago para os educadores. De todos os sujeitos envolvidos neste estudo, apenas Marta e

Maria narraram nas entrevistas e diálogos informais, essa nova narrativa “global” do Movimento Sem Terra. Segundo a Educadora Marta Alves:

Fica rodando, rodando, rodando, só rodar igual a pião. A gente quer, como se diz, vamos à luta, mas cadê os militantes, cadê aqueles que estão lá de frente (Educadora Marta Alves).

Cabe ressaltar que a Reforma Agrária Popular é um conceito que foi criado e construído pelo MST, diante da inviabilização do modelo de reforma agrária clássica, caracterizado pela distribuição de terra pela classe dominante para dinamizar o mercado sob a lógica capitalista (PIZZETA, 2014).

Na experiência geográfica da pesquisa, as Educadoras Marta e Maria revelaram que o MST do Espírito Santo está passando pela experiência da crise, que se configura como a experiência de perda das características de um movimento que luta historicamente pela transformação da sociedade e traz como bandeira principal a perspectiva da reforma agrária:

O Movimento Sem-Terra caiu muito hoje, de 90 pra cá o movimento sem-terra, ele decaiu, vou falar pra você, no Espírito Santo, não sei pra lá pros outros lugares, eu to falando aqui do Espírito Santo, ele decaiu quase 90%, o movimento tá precisando de ajuda, decaiu [...] (Educadora Marta Alves, grifo nosso).

[...] eu digo que **está na crise** e nós hoje estamos discutindo enquanto direção estadual a reestruturação do MST no Estado do Espírito Santo, nós fazemos 30 anos do MST neste ano (Educadora Maria, grifo nosso).

Fino flâneur, (in)concluir esse trecho da narrativa com a crise do MST e a perspectiva de reestruturação desse movimento foi menos uma escolha e mais a própria experiência de elaboração artesanal de uma narrativa que foi ganhando vida e se objetivando, transformando-a nós mesmos. No tocante a isso, a melancolia desse momento expõe uma narrativa que se reafirma sem grandes vitórias e conquistas...

NARRATIVAS (IN)CONCLUSIVAS

Na experiência inesquecível dessa pesquisa, os virtuosos *flâneurs* que se perderam nas narrativas sinuosas dessa tese apresentaram as múltiplas dimensões das experiências geográficas de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização que vem sendo unificadas e transformadas nas práxis do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sintetizando dialeticamente em experiências geográficas das práxis. Em síntese, deparamo-nos com um contexto marcado pela recriação da comunidade de experiências e/ou comunidade de narradores para o fortalecimento da narrativa oral que se contrapõe à narrativa global capitalista.

Para tais educadores flâneurs, as experiências geográficas das práxis caracterizam-se pela perspectiva de, por um lado, recriar e (re)experienciar as geografias comunitárias camponesas sem terra habitacional, econômica, educacional, religiosa, da saúde, do lazer, entre outras; marcadas pela coletividade, liberdade espacial, (re)experienciação geográfica da relação íntima com a terra, entre outros traços. Paradoxalmente, buscam também recriar as experiências geográficas vividas com a “rua” e a cidade, caracterizando-se pelo rompimento com a teleologia do Movimento Sem Terra e a produção de uma geografia comunitária melancólica que encobre a realidade do campo no Brasil, com traços dramáticos de experiências de exclusão, expropriação, violência, desigualdade, concentração fundiária e negação de direitos.

Apesar de considerar que essas experiências geográficas, dialeticamente transformadas nas práxis do MST, são fundamentais na formação do educador sem terra, não posso afirmar ingenuamente que todos os sujeitos que viveram experiências semelhantes no campo e na cidade se tornarão educadores sem terra. Entretanto, destaco que esses sujeitos tiveram as suas experiências e, conseqüentemente, suas narrativas sobre o passado, transformadas, na perspectiva de contraposição às narrativas da lógica capitalista neoliberal; dessa forma, transformando a si mesmos.

Portanto, não há um único “caminho” para sujeitos se tornarem educadores sem terra, pois encontrei na flânerie da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, tanto educadores que viveram experiências predominantemente com o

campo, quanto educadores que tiveram experiências, sobretudo, na “rua” e na cidade e aqueles que não apresentam experiências de luta pela terra em acampamentos da reforma agrária. Dessa forma, não podemos conceber a existência de uma suposta história de vida dos educadores sem terra, mas a existência de experiências que são transformadas na práxis do MST que, por sua vez, transformam também essa práxis num movimento dialético. Nessa ótica, não intencionei menosprezar as relatos dos sujeitos, mas problematizá-los, buscando superar a perspectiva investigativa de caráter romântico.

Nesse sentido, constatamos entrelaçamentos entre as práxis dos educadores sem terra e suas experiências geográficas comuns de alienação, de negação, de inconformismo e de idealização. Entretanto, o que mais importa não é a suposta essência da experiência e memória dos sujeitos, mas a transformação de suas experiências e das memórias na práxis sem terra, mudando a si próprios. Assim, ocorre a produção de memórias e narrativas coletivas, que recebem as contribuições das experiências (re)criadas, inclusive de educadores que não viveram experiências intensas na luta pela terra.

Se em Karl Marx encontramos as dimensões da sociedade comunista; em Paulo Freire, Milton Santos e Walter Benjamin verificamos a perda da comunidade e da pátria; em Eric Dardel, deparamo-nos com a alienação da experiência íntima com a terra; nos educadores sem terra da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, constatamos a perda da experiência geográfica com a terra, bem como da comunidade camponesa e cidadina.

Reflito nesse momento que não são as virtudes individuais que fortalecem as lutas, são as fraquezas e as dificuldades coletivas. Quando os sujeitos se conscientizam que estão fracos, então eles são fortes. Ressalto que essa tese foi se formando entre os “espinhos” das limitações dos tempos de adulto, do corpo, intelectuais, econômicas, entre muitas outras. Nesse momento, tenho licença geográfica para afirmar que a beleza dessas experiências foi se forjando no ferreiro das experiências marcadas pelas resistências e enfrentamentos.

Em nenhum momento intencionei desvalorizar a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos do campo e da cidade. Procurei, sim, fino flâneur,

contribuir para a sua ampliação e superação, por meio da defesa da constituição da formação comunitária que não concebe a experiência desconectada da práxis, compreendendo a sua importância no fortalecimento dos educadores, enquanto classe, na luta por melhores condições de trabalho, salários, entre outras demandas, num cenário de crise e enfraquecimento dos Sindicatos brasileiros no século XXI. Uma formação comunitária que contempla experiências não restritas à escola, tendo como referência a concepção mais ampla de formação geográfica, ou seja, a formação que contempla não somente a dimensão temporal e histórica, mas também a dimensão espacial na formação de educadores de jovens e adultos.

Em última análise, essa perspectiva de formação comunitária não se volta somente para os educadores, mas também para os educandos, uma vez que está atrelada à luta de movimentos sociais pela implantação e manutenção de escolas no lugar onde os sujeitos vivem e trabalham, ou seja, em suas comunidades, fortalecendo-as e, assim, contrapondo-se às políticas de nucleação de escolas do campo e polarização de turmas da EJA que vem enfraquecendo, esfacelando e desintegrando as comunidades camponesas e urbanas do Brasil, subordinando-as à lógica excludente, desigual e combinada de reprodução do sistema capitalista. No entanto, ressalto que a formação comunitária carece de superação da perspectiva de idealizar e tentativa de recriar uma classe comunitária da EJA formada somente por sujeitos adultos e idosos, tendo em vista que reproduz a exclusão dos sujeitos adolescentes e jovens marginalizados do campo e da cidade, tanto os que já estão na escola, quanto os que não tiveram o acesso negado.

Trazendo comigo a melancolia que marcou toda a experiência dessa investigação, volto para a “triste rua”, declamando versos do chileno Pablo Neruda:

Alguém perguntará mais tarde, alguma vez
buscando um nome, o seu ou qualquer outro
nome,
por que não estimei sua amizade ou seu amor
ou sua razão ou seu delírio ou seus trabalhos:
terá razão: foi meu dever ter te nomeado,
a ti, ao bem distante e ao mais de perto,
a algum seja pela sua heroica cicatriz,
à mulher aquela pela sua pétala,
ao arrogante pela sua inocência agressiva,
ao esquecido por sua obscuridade insigne.

Mas não tive tempo nem tinta para todos.

Ou bem o desprezo da cidade, do tempo,
o gelado coração dos relógios
que bateram cortando minha medida,
algo passou, não decifrei,
não peguei todos os significados:
peço perdão ao que não é presente;
minha obrigação foi compreender a todos, delirante,
débil, tenaz, manchado, heroico, vil,
amante até as lágrimas, ingrato,
redentor agarrado em sua cadeia,
enlutado campeão da alegria
Ai, para que contamos tuas verdades
seu eu vivi com elas,
seu eu sei que sou cada um e cada vez,
seu eu me chamo sempre com o teu nome (NERUDA, 2007, p.35).

O *flâneur* logo questionará a presença de Pablo Neruda e dessas narrativas inconclusivas imigrantes do “mundo de lá”, neste texto. Assim como a (im)previsibilidade da morte, inesperadamente Neruda se intrometeu nesse “mundo de cá”. Isso se deve menos à proposta desse texto e mais à experiência dramática e realística de morte para o mundo acadêmico-moderno-geográfico, termo pomposo para a melancolia da saudade.

Sim, (in)concluí, recebi o provisório diploma, mas “[...] guardei-o, deixei- as margens do Mondego, e vim por ali fora assaz desconsolado, mas sentido já uns ímpetos, uma curiosidade, um desejo de acotovelar os outros, de influir, de gozar, de viver, - de prolongar a Universidade pela vida adiante...”¹²⁷.

Da mesma forma que já não era um escritor, também não sou mais um geógrafo... Portanto, estou sendo um ex-geógrafo talvez em busca de acolhida no “mundo de cá”... O espaço dirá... Mas saiba que estava “[...] avexado e aturdido. A jornada entrou a parecer-me enfadonha e extravagante, o frio incômodo, a condução violenta, e o resultado impalpável [...]”¹²⁸.

Portanto, este derradeiro capítulo é todo de negativas. Não alcancei a notabilidade com o estudo, não recebi grandes recomendações, não alcancei o conceito da “geografia comunitária filosofal”. No entanto, não morri em meio à guerra, não me exilei em terra estrangeira, não fui perseguido pelo totalitarismo, não tive o título negado. Mas ao me achar a este outro lado, distante da geografia moderna

¹²⁷ ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas/Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1971. p. 40

¹²⁸ Ibid., p. 13.

científica, “achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de experiências negativas: - Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado de nossa miséria.” (ASSIS, 1994, p.174).

Depois de observar e caminhar na flânerie da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha, recriei a singela narrativa melancólica de inverno do dia 17 de Agosto de 2014, que ficou amadurecendo cerca de um ano e “morre” na falésia viva dessa tese a espera de ser transformada para alcançar a esperança:

Volto para casa, enfrentando novamente a estrada de chão [...].



Figura 41: Estrada de terra: saindo da Comunidade do Assentamento Paulo César Vinha e retornando para a Comunidade de Resistência
Fonte: Júlio de Souza Santos, 2014.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Francisca Gorete Bezerra Almeida. **Educação de jovens e adultos: análise da política e da prática de formação de educadores no Programa Brasil Alfabetizado**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ALMEIDA, José Carlos de. **A disputa territorial entre agronegócio x campesinato no assentamento Santa Rita de Cássia II em Nova Santa Rita – RS**. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Convênio UNESP/INCRA/PRONERA, Presidente Prudente, 2011.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos Plausíveis**. 1a. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRADE, Simone Santos Barbosa de. **Educar na diferença: imagens e concepções sobre o processo de letramento do surdo na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, 2009.

ARROIO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

_____. **Pedagogias em Movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo sem Fronteiras, v. 3, p. 28-49, 2003.

ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas/Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1971.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 149 p. ISBN 978-85-7983-130-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos**. Revista Brasileira de Educação, (4):26-34, jan./abr. 1997.

_____. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 1 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. – (Obras Escolhidas; v. 3).

_____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras Escolhidas; v.1).

_____. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. – (Obras Escolhidas; v. 2).

BENTO, Jamilda Alves Rodrigues. **O IFES e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **Práticas interformativas e desenvolvimento profissional de professores de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. pp.183-191.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. 2. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Reflexões sobre como fazer trabalho de campo**. Sociedade e Cultura, v. 10, p. 11-28, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Resolução nº 03/2010 da CEB/CNE**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF.

BRASIL. MDS. **Programa de Aquisição de Alimentos**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do Ensino fundamental (5ª a 8ª Série). V.1. Brasília: 2002.

BRASIL. MEC/SECAD. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA**. Brasília: 2008.

BRASIL. MEC/SECAD/SETEC. **Projeto base Projovem Campo – Saberes da Terra**: programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação profissional para agricultores (as) familiares. Brasília, 2008.

CAFFÉ, Mara. **Memória**: a construção de uma narrativa. Percurso, n.13, 2/1994.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília; Secad/MEC, UNESCO, 2008.

CARDOSO, Edson Alves. **Uma análise da perspectiva do professor sobre o currículo de Matemática na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Carlos Fabian de. **A educação de jovens e adultos e a Universidade**: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CHAGAS, Eduardo F. **O Método Dialético de Marx**: Investigação e exposição crítica do objeto. Sintese (Belo Horizonte. 1974), v. 38, p. 55-70, 2011.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no campo**: Brasil-2012. Goiânia, 2012.

CONCEIÇÃO, Darinêz de Lima. **A formação continuada de professores para a afirmação dos Direitos dos Povos do Campo à Educação**: uma análise da experiência do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense, Belém, 2010.

CONTAG. **1ª Mobilização Nacional dos Assalariados e Assalariadas Rurais.** Brasília, 2012.

CONTE, Maria Helena Antonello. **A leitura como meio de interlocução de saberes – um estudo sobre a formação continuada na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, 2008.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de licenciatura em Matemática em São Mateus/ES ao profissional da educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

COSMO, Marciane. **Ser Pomerana:** histórias que desvelam a memória, a experiências e o sentido de ser professora. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

COUTINHO, Janailton. **Experiências de formação da FETAG-RJ:** educação do campo em questão. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, 2009.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. **Ensinar o que não sabe:** estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 27-38 | jan./abr. 2014

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua:** espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro, 1984.

_____. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1986.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. Tradução Werther Holzer. – São Paulo: Perspectiva, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante:** saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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

ESCOBAR, Arthuro. **La Invención Del Tercer Mundo:** construcción y desconstrucción del desarrollo. Caracas, Venezuela: Fundación Editorial el perro y La rana, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico**: Ano Letivo 2014. Conceição da Barra, 2014.

FARIA, Alessandra Rios et al. **O eixo Educação do Campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência**. In: ANTUNES-ROCHA; MARTINS (Orgs.) Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FARIAS, Adriana Medeiros. **O processo de constituição de políticas públicas para formação de educadores de jovens e adultos**: experiências formativas na cidade de São Paulo no período de 1989 a 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e Adultos**: passado de histórias; presente de promessas. In: FÁVERO, O; RIVERO, J. Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre o passado e o presente. Inter-Ação, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire**: a reinvenção de um legado. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

FERNANDES, B. M. **Agronegócio e Reforma Agrária**. In: XVII Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2004, Gramado - RS. Tradição x Tecnologia: as novas territorialidades do espaço agrário brasileiro. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. **Espaços agrários de inclusão e exclusão social**: novas configurações do campo brasileiro. Agrária (São Paulo), São Paulo - SP, v. 1, p. 16-36, 2003.

_____. **Reforma agrária no governo Lula**: a esperança. São Paulo, 2003. Texto avulso.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. **Territorialidade Quilombola do Sapê do Norte-ES**: contribuição da geografia agrária na identificação de territórios étnicos. In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2009, São Paulo. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária. São Paulo - SP, 2009. v. 1. p. 1-34.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: Uma história de vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. _____. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completa.** 20. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

_____. **A Pedagogia do Oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

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

_____. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Paulo Freire:** última entrevista. São Paulo: TV PUC de São Paulo. Disponível em <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Video&id=622>, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FICHTNER, Bernd. **O conhecimento e o papel do professor.** 2012.

FRANÇA, Magdalana Cauby. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos:** em busca da especificidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. **Escolas Paroquiais Luteranas no Estado do Espírito Santo.** Dissertação (Mestrado em Educação, Administração, Educação). Programa Multidisciplinar da Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

FREUD, S. (1914/1976). — **Sobre o narcisismo:** uma introdução II, In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, 3.ed. Rio de Janeiro: Imago, V. XIV, p.85-119.

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud:** edição standard brasileira. Sigmund Freud; com comentários e notas de James Strachey; em colaboração com Anna Freud; assistidos por Alix Strachey e Alan Tyson/ traduzido do alemão e do inglês sob a direção geral de Jayme Salomão. — Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GELATTI, Lilian Schwab. **A Formação de Educadores de Jovens e Adultos:** potencializadora e potencializada pela Educação à Distância. Dissertação (Mestrado

em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira. **Trajetória formativa de educadoras de jovens e adultos: entre o formal e o não-formal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. 7. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GOMES, Ângela de Castro. **Ideologia e trabalho no Estado Novo**. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRIMM, Flávia. **Trajetória epistemológica de Milton Santos: uma leitura a partir da centralidade da técnica, dos diálogos com a economia política e da cidadania como praxis**. Tese (Doutorado em Geografia), Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GUIRAUD, Luciene. **Concepções e saberes da Educação de Jovens e Adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOFFMANN, Rodolfo; NEY, Marlon Gomes. **Estrutura fundiária e propriedade agrícola no Brasil: grandes regiões e unidades da federação**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

IBGE. **Censo Agropecuário 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 fevereiro 2011.

_____. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicada no Diário Oficial da União em 28/08/2014**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 junho 2015.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2013**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 fevereiro 2013.

INCAPER. **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural PROATER 2011 – 2013: Conceição da Barra**. Conceição da Barra, 2011.

KAFKA, Franz. **A Metamorfose**. Literatura em minha casa. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2003.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar/Walter Omar Kohan**; [tradução de Ingrid Xavier]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Ensino de Filosofia).

KOLLING, Edgar José; CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs; CALDART, Roseli. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. v. 4. Brasília: Articulação por uma Educação do Campo, 2002.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KROEBER, A. L. **Antropology**. New York, 1948.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Tradução: Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. (do original: *La production de l'espace*: 4. Ed. Paris: Editions Anthropos, 2000) Primeira versão: início – fev. 2006.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. **A circularidade de saberes e o exercício de poder: a experiência dos coletivos de auto-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. v.5. 2. Ed. Brasília: Inep, 2004.

LIMA, Cleosanice Barbosa. **O uso do design instrucional no desenvolvimento de Curso à Distância para professores da educação de jovens e adultos do SESI-CE**. Universidade Estadual do Ceará. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada). Curso de Mestrado Integrado Profissional em Computação Aplicada da Universidade Estadual do Ceará e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2011.

LIMA, Licínio de Almeida. **Educação ao longo de vida: entre a mão direita e a mão esquerda do Miró**. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Educação formal/rural permeando as relação do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS. Tese (Doutorado em Ciências), Programa de Pós-Graduação em Agronomia da Universidade Federal de Pelotas, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

MARASCHIN, Mariglei Severo. **Formação de professores e desenvolvimento profissional na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

MARQUES, Ana Martins. **Berlim revisitada ou a cidade da memória**: “Infância em Berlim por volta de 1900”. Revista Artefilosofia, Ouro Preto, n.6, p.34-43, abr. 2009.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Para a Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Covilhã: lusosofia, 2008.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. Ed. Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf>. Acesso em: 10 jul., 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MEDEIROS, Maria das Neves de. **Formação e autoformação do professor de jovens e adultos: uma construção da ambiência escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2006.

MELO JÚNIOR, J.A.C.C. **O conceito de experiência histórica em Edward Thompson**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho 2011.

MENESES, Maria Adeilma. **Pedagogia da Terra e a formação de professores para a educação do campo na UFS e UFRN**. Dissertação (Mestrado em

Educação), Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2009.

MENESES, Paulo. **Entfremdung e Entäusserung**. Síntese. Belo Horizonte, v.27, n.89, 2000.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA; MARTINS (Orgs.) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MERLER, A.; FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE; G. **Educação do Campo e culturas: uma discussão sobre pedagogias alternativas**. Visionsi Latinoamericane, v. V, p. 30-41, 2013.

MESSER, Sylvia. **A formação dos professores da EJA e a constituição do currículo – rupturas e inovações**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA; MARTINS (Orgs.) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MONTIBELLER, Iara Tamagnini. **Histórias de vida de educadores de jovens e adultos: um caminho para a (auto) formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

MOURA, Tânia Maria de Melo. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais do Estado de Alagoas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

NERUDA, Pablo. **Jardim de Inverno**. Porto Alegre: L & PM, 2007.

NOGUEIRA, Renata de Menezes. **Reflexões sobre a política de Formação Docente em Guarulhos: com a palavra os professores da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

NOGUEIRA; A.P.F.; GARCIA; M.F. **Educação e trabalho na formação territorial dos assentamentos rurais de reforma agrária: reflexões iniciais**. Revista Pegada. v.10. n.1. Junho, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflito e reforma agrária.** Revista Estudos Avançados 15. 2001.

_____. **Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Edna Castro de. **Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas.** Boletim Salto para o futuro. Set. 2004.

_____. **Os Processos de Formação na Educação de Jovens e Adultos: A “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. **Educação e Ruralidades Jataienses.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, E.C.; BARBOSA FILHO, C.J. **Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: políticas públicas e os sentidos do direito à educação.** Interação (UFG), v. 36, p. 10-36, 2011.

OLIVEIRA, F.S. de; LEITE, L.H.A. **Atualidade do Pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil.** Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.13 p. 43-56 jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, L. B. de; SOUZA, S.T. de. **História da Educação de Jovens e Adultos: o Mobral no Meio Rural de Uberlândia – MG (1970-1985).** In: V Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais (Re)Visitando as Minas e Desvelando os Gerais -V COPEHE, 2009, Montes Claros: 2009. v. 1. p. 1-12.

OLIVEIRA, Sandra de. **Aprender por toda a vida: tramas de efeito na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos.** Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2006.

_____. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos.** In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu. 29ª Reunião Anual da ANPEd Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira.** São Paulo: Loyola, 1973.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p.

PASSOS; F.; GOUVÊA, M.; TOSTI, R.; POLITO, R. **O novo flâneur**: Personagem da Era Moderna, o flâneur ainda incita o pensamento urbano contemporâneo. *Eclética*, Julho/Dezembro, 2003.

PÉREZ, C. L. V.. **O lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professoras**: a (re)invenção da escola como uma comunidade investigativa. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da Anped nas políticas educacionais, 2003.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Formação de educadores de jovens e adultos no Programa Geração Cidadã**: relação entre saberes na proposição curricular. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

PIZETTA, Adelar João Pizetta. **A formação de educadores e a travessia de cercas invisíveis de acesso/produção de conhecimentos**: experiências do MST nas inter-relações com universidades brasileiras. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

PRADO JR., Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: editora Brasiliense, 1979.

QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso**. Porto Alegre, L& PM, 2009.

RAMOS, Fátima Maria Elias. **Abordagem dialógica do discurso de professores da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RIBAS, Eneida. **Políticas educacionais e a formação do professor da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

ROCHA, Eliete Novaes. **Protagonismo dos Movimentos Sociais e Sindicais do campo no PRONERA**: Referências para construção da Política Nacional de Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. dos; MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. de (Orgs.). *Memória e História do PRONERA: contribuições do Programa Nacional de*

Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

RODRIGUES, Edileuza Custódio. **Formação de Professores de Jovens e Adultos e necessidades de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2002.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso de Posse de Dilma Rousseff.** São Paulo: Uol, 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2015/01/01/leia-a-integra-do-discurso-de-posse-de-dilmarousseff.htm>>. Acesso em: 02 fev, 2015.

SALDANHA, J.C; ANTOGIOVANNI, L.; SCARIM, P.C. **Diálogos entre a multifuncionalidade da agricultura familiar e os projetos coletivos de educação do campo e da agroecologia no Norte do Espírito Santo.** In: Agricultura familiar: multifuncionalidade e desenvolvimento territorial no Brasil/Ademir A. Cazella, Philippe Bonnal e Renato S. Maluf organizadores. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SANTOS, Gleideston R. dos Santos. **Espaço e experiência em Walter Benjamin.** Boletim Goiano de Geografia. V.22, n.2, jul./dez. 2002.

SANTOS, Júlio de Souza. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SANTOS, Laécio dos. **Formação Continuada dos Professores de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual do sertão do Moxotó-Ipanema/Arcoverde-PE – 2001 a 2005.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

SANTOS, Lilian Almeida dos. **Professoras negras na educação de jovens e adultos: identidades, memórias e docência.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia.** São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

_____. **Sociedade e Espaço: a formação social como teoria e como método.** Boletim Paulista de Geografia. n.54, jun. 1977.

_____. **Pensando o espaço do homem.** 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SCARIM, Paulo. **A desconstrução da doutrina do desenvolvimento no Espírito Santo – Brasil.** Terra Livre, São Paulo, ano 26, v.1, n.34, p.203-220, jan.-jun./2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de Paradigmas.** 2. Ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SEMERARO, Giovanni. **Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci.** Revista Brasileira de Educação, Editora Autores Associados, RJ, v. 16, p. 95-104, 2001.

SEVILLA GUSMÁN, E. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável.** In: AQUINO, A.M.; ASSIS R.L. (Ed.) Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

SILVA, Ana Paula Souto. **Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Fábio Dantas de Souza. **Pedagogia da Terra: um encontro de saberes, vivências e práticas educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Tópicos em História recente da EJA: a formação pela vivência e convivência nos Fóruns Regionais Mineiros.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SILVA, Helen Márcia Barbosa. **Entre processos de democratização e emancipação social: a educação de jovens e adultos (EJA) nos contextos escolares do município de Cariacica/ES.** Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, Kátia Maria da. **Programa de formação de professores alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SILVA, Márcia Cristine Furtado. **Memórias e identidades: trajetórias pessoais e profissionais na educação de jovens e adultos de uma escola cooperativada.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, 2008.

SILVA, Regina Celi Delfino da. **Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Popular do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2006.

SILVA; L.H.; COSTA, V.A.; ROSA, W.M. **Educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo.** Revista Brasileira de Educação. V.16. n.48 jan./abr. 2011.

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

SOUSA, R. Á. D. ; CONCEIÇÃO, A. L. . **O Antigo e o moderno no campo brasileiro: uma reflexão a partir da teoria agrária.** In: IV Simpósio Internacional de Geografia Agrária e V simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2009, Nitéroi-RJ. A QUESTÃO (DA REFORMA) AGRÁRIA NA AMÉRICA LATINA - Balanço e Perspectiva, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST.** Pretrópolis, RJ: Vozes, 2006.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução: Denise Bottmann. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Miséria da Teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TITTON, Mauro. **Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidades e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

TOLEDO, Paulo de Tarso Gasparelli de. **O processo de formação de professoras/es para educação de jovens e adultos no Curso de Estudos Adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1998.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais.** In: FERNANDES, Florestan. (org.). Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973. p. 96-116.

TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. **Concepções e saberes da educação de jovens e adultos na visão de professores dessa modalidade de ensino (1996-2006): histórias de docência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: DIFEL, 1983.

VALADÃO, Vanda de Aguiar. **Assentamentos e sem terra: a importância do papel dos mediadores.** Vitória: EDUFES, 1999. 276 p.

VALDERATTO, Sandra. **Lo urbano como la experiencia de la modernidad: Baudelaire según Benjamin.** 1999. Disponível em: . Acesso em: 05 mai. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Filosofia e Circunstâncias.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VERDÉRIO, Alex. **A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de Pedagogia da Terra na UNIOESTE.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2011.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001 b.

WEIS, Andréia. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

WOLFF, Eliete Àvila. **Fundamentos Psicossociais da Formação de Educadores do Campo.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

WU, Roberto. **A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer.** Porto Alegre, v.11, n.19/20, p.169-198. Jan./dez. 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida. Reflexões sobre a formação de educadores de jovens e adultos em redes de ensino públicas. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ANEXOS

ANEXO I

DESCRITORES DO BANCO DE TESES DA CAPES

A. Formação de Educadores de Jovens e Adultos

Nº	DESCRITORES
1	Formação em EJA
2	Formação continuada em EJA
3	Formação de Educadores em EJA
4	Formação de Alfabetizadores em EJA
5	Formação de Professores em EJA
6	Formação docente em EJA
7	Formação de Educadores de jovens e adultos
8	Formação de Professores de jovens e adultos
9	Formação de Alfabetizadores de jovens e adultos

B. Formação de Educadores do Campo

Nº	DESCRITORES
1	Formação em Educação do Campo
2	Formação Professores Campo
3	Formação Inicial de Professores do Campo
4	Formação Continuada em Educação do Campo
5	Formação Continuada de Professores do Campo

ANEXO II**DESCRITORES DO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES****Artigos de Periódicos e Teses**

Nº	DESCRITORES
1	Educadores e Reforma Agrária
2	Formação e Reforma Agrária
3	Formação e Militância

ANEXO III

Formação de Educadores de Jovens e Adultos: trabalhos por área do conhecimento – Banco de Teses da CAPES

ÁREA DO CONHECIMENTO	TRABALHOS
Educação	39
Linguística, Letras e Artes	04
Ciência da Informação	01
TOTAL	44

ANEXO IV

**Formação de Educadores do Campo: produções por área do conhecimento –
Banco de Teses da CAPES**

ÁREA DO CONHECIMENTO	PRODUÇÕES
Educação	11
Agronomia	01
Extensão Rural	01
TOTAL	13

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES”**, realizada como atividade integrante do Curso de Doutorado em Educação (PPGE/CE/UFES) de **Júlio de Souza Santos**. A pesquisa tem como objetivo problematizar as conexões entre as experiências geográficas de formação de educadores de jovens e adultos sem terra do Assentamento Paulo César Vinha, vividas com os territórios do campo, da “roça”, da “rua” e da cidade, e as suas práxis nos territórios da Reforma Agrária.

Para obter as informações necessárias, utilizaremos para a produção de dados instrumentos como o questionário, a observação e a entrevista gravada e transcrita. Você está sendo consultado (a) sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes à sua prática como educador (a), assim como, autorizar o uso das respostas em estudos sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, entre em contato com Júlio de Souza Santos – juliogeoufes@hotmail.com - (27) 9.9967-3011.

ANEXO VI
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa “**Geografia Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES**”. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados produzidos no estudo.

Conceição da Barra-ES, _____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E ÉTNICO-CULTURAL
DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO**

Prezado(a) entrevistado(a),

As questões abaixo se referem a uma pesquisa de campo para a composição do trabalho da Tese, do Curso de DOUTORADO em EDUCAÇÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES, cujo objetivo é problematizar as conexões entre as experiências geográficas de formação de educadores de jovens e adultos sem terra do Assentamento Paulo César Vinha, vividas com os territórios do campo, da “roça”, da “rua” e da cidade, e suas práxis nos territórios da Reforma Agrária.

Responda a todas as questões, considerando a alternativa que melhor corresponda às suas características. Obrigado.

Professor Júlio de Souza Santos

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Aluno do Doutorado em Educação - UFES

Data de preenchimento do questionário: ___/___/____. **Município:** _____/ES.

Data de Nascimento: ___/___/____.

Nome completo do(a) Educador(a): _____

Município onde reside: _____

Instituição/Programa/Escola/Projeto em que trabalha: _____

Local(is) de Trabalho: _____

1 O EDUCADOR E A FAMÍLIA

1.1 Qual o seu sexo?

- (A) Feminino.
- (B) Masculino.

1.2 Qual a sua idade?

- (A) Menos de 19 anos.
- (B) 19 anos.
- (C) 20 anos
- (D) 21 anos.
- (E) Entre 22 e 24 anos.
- (F) Entre 25 e 27 anos.
- (G) Entre 28 e 30 anos.
- (H) Entre 31 anos e 40 anos.
- (I) Mais de 40 anos.

1.3 Como você se considera?

- (A) Branco(a).
- (B) Pardo(a).
- (C) Preto(a).
- (D) Amarelo(a).
- (E) Indígena.

1.4 Qual a sua religião?

- (A) Católica.
- (B) Protestante ou Evangélica.
- (C) Espírita.
- (D) Umbanda ou Candomblé.
- (E) Outra.
- (F) Sem religião.

1.5. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

1.6 Quantos(as) filhos(as) você tem?

- (A) Um(a).
- (B) Dois(duas).
- (C) Três.
- (D) Quatro ou mais.
- (E) Não tenho filhos(as).

1.7 Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos que moram na sua casa.)

- (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00 inclusive).
- (B) De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 724,00 até R\$ 1.448,00 inclusive).
- (C) De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1.448,00 até R\$ 3.620,00 inclusive).
- (D) De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.620,00 até R\$ 7.240,00 inclusive).
- (E) Nenhuma renda.

2 O EDUCADOR E A GEOGRAFIA DE VIDA

2.1 Onde você já residiu ao longo de sua vida?

- (A) Campo.
- (B) Cidade.
- (C) Campo e Cidade.

2.2 Onde você prefere morar?

- (A) Campo.
- (B) Cidade.
- (C) Não tenho preferência.

2.3 Você já viveu em acampamento de movimento social que luta pela Reforma Agrária?

- (A) Sim. Onde? _____
- (B) Não.

2.4 Você reside em assentamento rural?

- (A) Sim. Qual? Onde? _____
- (B) Não.

2.5 Você participa e/ou já participou de movimento(s) social(is) do campo e/ou da cidade?

- (A) Sim. Qual(is)? _____
- (B) Não.

2.6 Você participa e/ou já participou de sindicato(s) e/ou instituição(ões) da sociedade civil, como associações e cooperativas?

- (A) Sim. Qual(is)? _____
- (B) Não.

3 O EDUCADOR E A FORMAÇÃO

3.1 Qual a sua escolaridade?

- (A) Ensino Fundamental Incompleto.
- (B) Ensino Fundamental Completo.
- (C) Ensino Médio Incompleto.
- (D) Ensino Médio Completo.
- (E) Ensino Superior Incompleto.
- (F) Ensino Superior Completo.
- (G) Especialização Incompleta.
- (H) Especialização Completa.
- (I) Mestrado Incompleto.
- (J) Mestrado Completo.
- (K) Doutorado Incompleto.
- (L) Doutorado Completo.

3.2 Qual a sua formação profissional (incompleta ou completa)?

- (A) Antigo magistério.
- (B) Em Pedagogia.
- (C) Licenciatura. Qual(is) área(s)? _____
- (D) Outra: _____

3.3 Você teve (ou está tendo) formação para trabalhar com a educação de jovens e adultos?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não sei.

3.4 Você teve (ou está tendo) formação para trabalhar com a educação do campo?

- (A) Sim.
- (B) Não.
- (C) Não sei.

4 O EDUCADOR E A PROFISSÃO

4.1 Qual o seu tempo de atuação no magistério?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 2 anos.
- (C) Entre 3 e 5 anos.
- (D) Entre 6 e 10 anos.
- (E) Mais de 10 anos.

4.2 Qual o seu tempo de atuação na educação de jovens e adultos?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 2 anos.
- (C) Entre 3 e 5 anos.
- (D) Entre 6 e 10 anos.
- (E) Mais de 10 anos.

4.3 Qual o seu tempo de atuação na educação do campo?

- (A) Menos de 1 ano.
- (B) Entre 1 e 2 anos.
- (C) Entre 3 e 5 anos.
- (D) Entre 6 e 10 anos.
- (E) Mais de 10 anos.

4.4 Você tem outra(s) atividade(s) remunerada(s)?

- (A) Sim. Qual(is)? _____
- (B) Não.

4.5 Onde você prefere lecionar?

- (A) Campo.
- (B) Cidade.
- (C) Não tenho preferência.