

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A “PANHA” DOS GIRASSÓIS NA EXPERIÊNCIA DO PRONERA/MST

OLIVEIRA, Edna Castro de – UFES – oliveiraedna@yahoo.com.br

GT: Educação de Jovens e Adultos / n.18

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Como resultado de estudos desenvolvidos em nível de doutorado, busco responder neste trabalho alguns desafios da formação na educação de jovens e adultos dentro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA/MST, onde esta pesquisa foi realizada. A investigação buscou compreender os processos de formação de educadores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que atuaram na educação de jovens adultos, dentro do PRONERA, no Espírito Santo, no período de 2002 a 2003.

Problematizando a ênfase prescritiva e teleológica da formação, tomei a filosofia como uma das ferramentas para abordar o problema, exercitando, nessa busca, a experiência hermenêutica e a abertura de conexões, com diferentes autores, para o estudo da formação nos seus vários elementos. As questões que me moveram inicialmente na pesquisa foram modificadas, dando lugar a outras que emergiram no percurso: qual a possibilidade de se pensar a formação numa perspectiva ampla? É possível pensar a formação no sentido amplo no MST, como um movimento social de massa? Qual o sentido das experiências de formação para os sujeitos envolvidos no processo? Que saberes de experiências os educadores exercitam?

Os caminhos percorridos pela pesquisa envolveram diferentes temporalidades e são caracterizados nesta exposição por vários movimentos que tento explorar através de recortes, priorizando a contribuição para a educação de jovens e adultos, no âmbito da formação.

Num primeiro movimento, resgato o contexto onde a pesquisa emerge articulando-a com o campo da formação e com as pesquisas na educação de jovens e adultos. Com Deleuze e Guatarri exploro o *conceito*, exercício que me permitiu encontrar sentido na pesquisa e abrir conexões com diferentes formas de pensamento. Num segundo movimento, exploro o conceito de formação a partir de Gadamer, entrelaçando leituras em que se observam relações entre elementos do conceito de formação em Hegel, a teoria de formação do MST e o pensamento dos educadores. Num terceiro movimento arrisco-me a pensar a possibilidade de uma concepção ampla de formação, o que desafia

a tradição prescritiva e teleológica predominante, ensaiando, a partir de Larrosa, Freire e Gallo, alguns elementos que vão compondo o que chamei de *uma poética da formação*. Num quarto movimento, exploro o conceito de experiência, arriscando-me, a ler os sentidos das experiências de formação que vão sendo produzidos pelos educadores na práxis do MST. Num quinto movimento, ressalto os saberes de experiência dos educadores em relação com a práxis do Movimento. Nessa relação, a escuta dos educadores se faz vital para a práxis de formação do MST, como movimento social, naquilo que seus educadores-militantes indicam como perspectiva de formação.

1. No percurso da pesquisa: o acaso, opção e desafios

Esta pesquisa situa-se ao longo do percurso vivido por um coletivo de educadores do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) que vem se movendo em ações continuadas de formação, no âmbito da extensão universitária, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). As ações nesse âmbito passaram a impor a prática da pesquisa. Nos seus primeiros resultados, através da iniciação científica, foi evidenciada a necessidade de se prosseguir investigando a temática da formação com educadores de jovens e adultos.

Nesse contexto, a UFES passou a assumir parceria na formação dos educadores de EJA para a alfabetização, dentro do PRONERA, em 2000. Entre descontinuidades, o grupo experimentou o acaso envolvendo um grupo de educadores do MST que, em sua maioria, eram chamados a viver a sua primeira experiência com a EJA em 2002. Uma equipe de professores formadores, mais amadurecida, dentre os quais me situo, dispunha-se, também, a caminhar com o grupo e viver uma nova experiência na prática da formação.

Na avaliação final do Programa em 2003, mesmo em condições precárias e adversas de trabalho, quase todos os educadores reafirmaram o compromisso de continuidade com os alunos, independentemente da continuidade do PRONERA. A partir daí, pela acolhida do Movimento, comecei aos poucos a intensificar a pesquisa, e experimentar junto a eles a produção de relações de interdependência e de confiança mútua, de abertura e exposição, como as que se constroem entre os participantes, no campo da investigação narrativa, buscando uma ação colaborativa na perspectiva que Nodding (apud CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.19) denomina “uma comunidade de atenção mútua”.

1.1 Buscando novas interlocuções no campo da formação

Atenta à produção que vem sendo acumulada na área da formação docente a partir da última década do século XX, tento situar este trabalho como parte da necessária articulação da EJA com a diversidade de estudos nesse campo, o que vai se evidenciando ao longo do texto.

Essa preocupação se faz pertinente em face da análise dos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd, na série estado do conhecimento sobre “Formação de professores no Brasil: (1990-1998)”. Nessa análise há uma “significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries do ensino fundamental e [...] um silêncio quase total com relação à formação de professores para atuar no ensino superior, na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ, 2002, p.13). No caso da EJA, essa evidência é talvez justificada pela análise da mesma produção relativa ao estado do conhecimento das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação (1986-1998), coordenada por Sérgio Haddad.

Para além dessa articulação, era necessário ampliar o olhar sobre o conceito de formação. É inegável a importância dos estudos que destacam, na formação de professores, a importância da articulação teoria/prática, da ação/reflexão sobre a prática, do professor reflexivo, da atitude do professor como pesquisador etc. No entanto, o discurso da formação foi se tornando para mim esvaziado de sentido. Segundo Marli André (2002, p. 13) “um excesso de discurso sobre o tema formação e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”.

Na busca de outras interlocuções, o discurso estabelecido da formação começou a ser posto em cheque. A investigação passou então a ser movida por novos fluxos de análise, voltados para a compreensão do processo de formação do humano como devir, no sentido deleuziano do não apego a “um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE e PARNET, 1998, p.10).

Na análise da produção brasileira relativa à especificidade da formação de professores de EJA, Maria Margarida Machado (2001) evidencia a precariedade das condições de trabalho dos professores e defende a necessidade dessa formação, embora reconheça também a precariedade com que ela vem sendo desenvolvida. É possível inferir do balanço das pesquisas sobre a formação de professores que, embora a análise de

experiências seja algo tematizado em alguns trabalhos, muito pouca atenção vem sendo dada à experiência de formação a partir dos sujeitos.

Ante a tendência predominante das recentes ênfases que consideram timidamente o olhar dos sujeitos sobre o seu processo de formação, conforme sugere Nunes (2001), passei a atentar para a necessidade de explorar, com os sujeitos envolvidos, os sentidos de suas experiências.

Para essa tarefa, tomei como exigência a explicitação e a análise de alguns conceitos envolvidos nas questões de investigação. Com os escritos de Jorge Larrosa comecei a vislumbrar a formação “descolada de idéias prescritas ou de um modelo normativo de sua realização” (LARROSA, 2000, p.12). Nesta leitura fui levada a exercitar a abertura a outras interlocuções que, menos que instrumentalizar a pesquisa, me inquietaram abalando várias das certezas em que me tenho apoiado e que inspiraram a minha práxis até então.

1.2 Explorando o conceito: um exercício de filosofia

Uma outra busca que exercitei na pesquisa me levou a mergulhar no estudo da formação, explorando-a como conceito. Foi um trabalho difícil. A insistência em tomar a filosofia como ferramenta, me fez deparar com as acepções levantadas por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1992). Para eles, “o conceito não é dado, é criado, está por criar, não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, autopoisição” (p. 20). Ao mesmo tempo, fui me dando conta de que as práticas de formação com que, até então, tinha estado envolvida eram também marcadas pela ênfase da prescrição necessária e da norma, legitimando um discurso pedagógico que, ao lidar com a formação, trata o conceito como algo já pronto. Fui assim sendo tomada por um certo ceticismo que me movia a buscar saídas para construir novas práticas e, por que não, retomar o conceito de uma nova forma.

Foi na interlocução com esses e outros autores que passei a explorar a formação numa perspectiva ampla. Tecer essa compreensão de forma entrelaçada com a teoria de formação do MST tornou-se, então, um desdobramento inevitável. Fui provocada no curso da investigação a elucidar as possíveis conexões entre a concepção clássica de formação e as referências assumidas pelo MST como movimento social. Residiu neste desdobramento uma das tensões deste trabalho, ao mesmo tempo em que apontava possibilidades de sua fecundação.

A perspectiva e a insistência em mudar o foco propiciaram-me passar a ver a formação como um problema que segue desafiando as políticas e as instâncias educativas. No movimento dessa busca, encontrei novamente no aporte de Deleuze e Guattari (1992) uma abordagem do conceito que me permitiu perceber relações. Isto me abriu outras pistas para repensar as questões iniciais. Para esses pensadores,

[...] mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados. [...] Todo conceito remete a um problema, a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. [...] Evidentemente todo conceito tem uma história [e] remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes. Cada conceito tem componentes que podem ser, por sua vez, tomados como conceitos. [...] Os conceitos vão, pois, ao infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada. [...] É próprio do conceito tornar os componentes inseparáveis nele: distintos, heterogêneos e todavia não separáveis, tal é o estatuto dos componentes, ou o que define a consistência do conceito, sua endo-consistência.[...] O conceito é questão de articulação, corte, e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário (p.27-31).

Através dessas ponderações, pude perceber os fios que me eram lançados para um trabalho de certa forma artesanal, tomando-os como dispositivos de pensamento. Considerando a formação um conceito que se coloca como um problema ainda não resolvido, o que faço é apropriar-me de algumas idéias de Deleuze e Guattari, explorando-as nas suas intrincadas relações atentando para o cruzamento das múltiplas questões que se desencadeiam ao longo da pesquisa. Por exemplo, a idéia de que os componentes do conceito vão se fazendo distintos, articulados, definindo-se por sua inseparabilidade, o que se torna evidente na análise dos conceitos de formação e experiência. Também na medida em que me exercito na exploração desses conceitos, eles vão se mostrando na sua complexidade, pois “não há conceito simples”, insistem aqueles autores.

Neste início do século XXI, a formação dos docentes é uma temática em crise. No âmbito da teoria crítica, Theodor Adorno considera que “a crise da formação tornou-se a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna, [...] uma vez que o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas” (ADORNO, 1995, p. 15). No entanto, o problema da formação persiste como um dos desafios para os sistemas de educação. Não seria talvez esse caráter crítico o elemento mobilizador que torna a formação uma categoria em constante processo de resignificação?

Hans-Georg Gadamer (1997) foi um outro autor que me provocou a explorar a temática, insistindo na idéia de que “todo compreender é sempre algo mais que a mera reprodução de uma opinião alheia” (p.488). Assim, no movimento da leitura e compreensão de diferentes autores que exploram o conceito de formação, assumi a tarefa de escrever para tornar a leitura não algo que encerra certezas, mas que se abre como possibilidade de novas buscas e interpretações.

Ao explorar o conceito, fui levada a fazer fluir uma de suas características, a de ser conectivo. Conectar o pensamento de autores de diferentes marcos teóricos com quem dialogo com o pensamento dos educadores da EJA do MST, sujeitos da pesquisa, sobre suas experiências de formação, foi uma trabalho exigente. Um desafio que assumi como tarefa complexa, a partir desse exercício de filosofia, como exercício de abertura ao risco e à possibilidade de criação.

2. Sobre o conceito de formação: entrelaçamentos e tensões com a teoria de formação do MST

Buscando escapar da familiaridade do discurso recorrente no campo da formação de professores, optei por começar explorando o conceito de formação a partir de Hans-Georg Gadamer, em seu livro *Verdade e método I* (1997), por ter sido um dos autores com quem também me encontrei no exercício solitário da escrita, e que me provocou a adentrar o estudo da formação por caminhos talvez ainda não pensados, mas desejados por mim. Isso implicou envolver-me com a abordagem da hermenêutica contemporânea, lançando-me à experiência de jogar não apenas com o estranhamento mas, também, com a familiaridade, aquela que se faz necessária à antecipação e construção de sentidos (HERMAN, 2002).

A leitura de Gadamer me foi levando à interlocução com pensadores de diferentes tendências, consideradas inconciliáveis, mas que me desafiaram com suas idéias a pensar, a compor o texto, a buscar conexões, a produzir sentidos marcados por tensões e incertezas. O encontro com Carmem Pérez (2003), na sua tese de doutorado, me fez perceber que a tentativa de aglutinar alguns autores como Gadamer, Hegel, Marx, Heidegger, Adorno, Benjamin, Freire, Lefevbre, Vázquez, Larrosa e Bogo, não era uma simples junção. Como parte de um exercício de filosofia, o movimento era o de busca de conexão para compor a tessitura que tentava produzir - com e a partir dos educadores - o que venho chamando de uma perspectiva ampla de formação.

Ao abordar o conceito de formação, Gadamer busca recuperá-lo numa perspectiva histórica que, nos limites deste trabalho, se apresenta aqui de forma restrita. Cunhado no contexto do século XVIII e derivado do alemão *Bildung*, o conceito de formação é explorado por Gadamer como um conceito genuinamente básico do humanismo. Na interlocução com vários pensadores modernos, ele explora o conceito apoiando-se na tradição romântica e no idealismo alemão, detidamente no pensamento de Hegel como um filósofo que se ocupou da formação.

Na interpretação de Gadamer, foi Hegel quem elaborou de modo mais nítido o conceito de formação, com ênfase no progressivo aperfeiçoamento em direção à universalidade.

O homem se caracteriza pela ruptura com o imediato e o natural, vocação que lhe é atribuída pelo aspecto espiritual e racional de sua natureza. ‘Segundo esse aspecto, ele não é por natureza o que deve ser, razão pela qual tem necessidade de formação’. O que Hegel chama de natureza formal da formação repousa na sua universalidade. [Essa] elevação à universalidade não se reduz à formação teórica, nem significa apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o conjunto da determinação essencial da racionalidade humana. A essência universal da formação humana é tornar-se um ser espiritual, no sentido universal. [...] A formação como elevação à universalidade é pois uma tarefa humana. Exige um sacrifício do que é particular em favor do universal (GADAMER, 1997, p.47).

A idéia de elevação à universalidade e de formação humana, como o tornar-se um ser espiritual, apontam para o caráter teleológico da formação. Em Hegel, o processo de formação do humano só se concretiza na medida em que o indivíduo, rompendo a sua relação com o mundo natural, ascende ao mundo humano e

[...] participa do movimento de manifestação do Espírito que é constitutivo da história. Essa participação traduz o processo de formação do indivíduo para o universal ou o que poderíamos denominar a sua *humanização*¹, que tem lugar na esfera do espírito objetivo ou da cultura. Desde o ponto de vista da formação da consciência [...] Hegel exporá essa passagem ao universal como caminho que conduz ao saber absoluto que é o nível alcançado pela consciência filosófica moderna (VAZ, 1991, p.118 a 120).

Numa relação explícita com a cultura e a formação da consciência, os entrecruzamentos da concepção de formação em Hegel com a teoria de formação que o MST vem construindo se evidenciam. Apreender os sentidos desses entrecruzamentos, as tensões que provocam e como se materializam no cotidiano das práticas dos educadores, é também um exercício que se impõe neste trabalho.

2.1 Elementos da concepção de formação em Hegel e a teoria de formação do MST

¹ Segundo Vaz, o termo humanização não é utilizado por Hegel.

É interessante observar que categorias centrais do pensamento hegeliano se fazem presentes na teoria de formação do MST, embora já apropriadas sob a ótica do materialismo histórico tais como: a formação da consciência – como fundamento da formação – cuja materialidade se evidencia na busca de elevação do nível de consciência dos assentados; a cultura como constitutiva do processo de humanização e realização do homem como ser histórico, e o trabalho como realização humana, vistas sempre na sua dialeticidade.

Na produção e sistematização das experiências educativas vividas pelo MST, observa-se a clara reafirmação de uma teoria em construção, que vem sendo tecida no cotidiano da luta do Movimento, materializando-se em princípios que constituem a dinâmica de um projeto coletivo. A preocupação com a formação do ser humano segundo Roseli Caldart (2002, p.19) tem inserido o Movimento no debate de “questões que são universais, traduzidas em perguntas próprias do tempo histórico em que estamos”. Sem a pretensão de adentrar todos esses princípios, optei por destacar dois deles – a cultura e o trabalho – considerados essenciais à formação da consciência dos trabalhadores rurais sem terra.

2.2 A cultura como componente da formação nas práticas do MST.

O problema da cultura, na teorização do MST, tem sido objeto de estudo valorizado na formação dos assentados, em especial na formação dos seus educadores, sendo tematizado em várias produções do Movimento. Ao abordar a questão da cultura no MST fui sendo levada a interpenetrá-la por olhares que até então não percebia, talvez ainda estranhos a uma boa parte dos sujeitos do próprio Movimento e que acabam por problematizar concepções já cristalizadas. Numa primeira leitura, no contexto do MST, a cultura é considerada elemento fundante e se mostra estreitamente vinculada à concepção antropológica. No debate atual, de acordo com Alejandro Grimson (2000), o conceito antropológico de cultura foi criado para estabelecer diversidades culturais, e tem na sua origem um sentido anticolonialista, uma vez que os povos do mundo utilizam a cultura como ferramenta para o “controle de seu próprio destino” (p. 24). Nessa concepção, para o Movimento, “a cultura representa a produção material e espiritual da existência, a produção da consciência e a formulação de objetivos que poderão ser alcançados pela sucessão de várias gerações” (BOGO, 2000, p.14).

Vaz (1962, p.64), ao explorar o conceito de cultura numa perspectiva filosófica e antropológica, evidencia no seu pensamento as marcas da concepção hegeliana de homem, nos seus aspectos objetivo – que enfatiza a cultura como distinção entre o

“mundo natural” e o “mundo cultural” – e subjetivo, que considera a cultura como realização do homem.

No entanto, as formas de relacionamento do homem com a cultura, no MST, não se subordinam apenas às dimensões já apontadas. Segundo Bogo (2000), no Movimento, a cultura representa “[...] tudo o que o ser humano imagina, sente, e faz para produzir sua existência em sintonia com as demais espécies” (p.14).

A cultura como elemento formador no contexto do MST evidencia a complexidade do fenômeno e reafirma a necessidade da atualização do debate que o Movimento é chamado a fazer com os seus militantes educadores e demais segmentos da sociedade. A dimensão da universalidade, no sentido da assunção dos sujeitos sem terra de sua dimensão histórica e do acesso e apropriação dos bens culturais, é algo que continua a desafiar a produção da cultura no MST.

2.3 O trabalho como elemento formador em Hegel e sua centralidade nas práticas de formação do MST

Como um dos componentes do conceito de formação em Hegel, o trabalho ocupa lugar importante na teorização do movimento. Para o MST, o trabalho é elemento central para o desenvolvimento da consciência, uma vez que gera a convivência social e cria a necessidade de organização. “É considerado elemento central no desenvolvimento da cultura e na construção de um novo ser humano” (BOGO, 2000, p. 91) Há uma ligação estrutural entre trabalho, cultura e formação da consciência. Com essa ênfase, é possível retomar o entrelaçamento dos elementos formação teórica e formação prática em Hegel², buscando ao mesmo tempo fazer sentido dessa relação com a teorização do MST.

A formação prática que se materializa no trabalho articula-se à formação teórica, no sentido de que a elevação do homem à sua natureza universal, a cultura,

implica [que este] na satisfação das [suas] necessidades e impulsos naturais, [através do trabalho] demonstre a circunspeção e moderação que reside nos limites de sua autoconservação. [Esta] não deve se restringir nela mesma, mas ser capaz de sacrificá-la a deveres mais altos”. (HEGEL, s/data, p.313).

As práticas de formação da militância no Movimento assumem de certa forma esta ênfase. O espírito de sacrifício no MST requer do militante o “enfrentamento de

² A busca de compreensão desses elementos foi bastante conflituosa, uma vez que as interpretações da leitura de Hegel por Gadamer e sua tradução, a meu ver, são muito confusas e geraram dúvidas que permanecem, mas que também suscitaram alguns sentidos que pude elucidar, de certa forma, através das poucas fontes diretas.

situações irregulares com naturalidade, exigindo sempre que dê de si mais do que costumeiramente exige. [Volta-se sempre para] ajudar os outros, aliviar o sofrimento ou atingir metas que beneficiem a coletividade” (BOGO, 2003a, p.180). No entanto, na convivência com educadores do MST, em suas práticas formativas e nos encontros de formação do PRONERA, pude perceber que o trabalho expresso na ação militante dos educadores não deixa de produzir uma tensão permanente entre a dimensão individual e coletiva da formação. Em entrevista com a educadora Dalva³, uma das lideranças do Setor de Educação e coordenadora regional do PRONERA, a dimensão do sacrifício individual, e as tensões que provoca é reafirmada como necessária à realização das práticas de formação do MST, através de várias situações. Em suas palavras:

No Movimento, as pessoas que são integrantes dessa organização, realmente é difícil ter uma pessoa que não tem espírito de sacrifício, porque também é um valor. Você deixa de pensar só no eu e começa a pensar no coletivo. E quando você pensa no coletivo, você deixou o eu. É claro que tem alguns momentos que não dá pra deixar, você tem que priorizar a vida individual. Mas, na maioria das vezes, quantas pessoas perderam, deixaram as famílias em função do MST, não viram os filhos crescerem em função do MST, de um grupo bem maior! Então isto existe no Movimento como um todo, em todos os setores, seja na Direção Regional, Estadual, educador! Quantos educadores perdem namorada porque não querem que ela vá pra marcha, não querem que elas vão num curso de educadores porque tem que ficar um mês! Quantos maridos não querem separar das esposas porque vão fazer um curso de 30 dias, 40 dias, e um tem que ficar lá esse tempo e o outro têm que ficar em casa, principalmente quando não há essa relação mais íntima, quando o casamento não se dá entre companheiros. Quando você é casada com uma pessoa que não é militante, isso é muito complicado, o sacrifício é bem maior. Você recebe cobrança o tempo todo, do marido, dos filhos, porque o pai não compreende, não consegue trabalhar isso com a criança e a mãe só, não dá conta! A mesma coisa acontece vice-versa. E o espírito de sacrifício é o tempo todo. Quando você deixa a família e fica uma criança de um ano, fica uma criança de seis meses pra ir estudar, depois que você estuda, isso não fica só pra si, vai socializar! Então eu poderia muito bem não querer estudar, mas a necessidade, sente-se essa necessidade, porque o Movimento precisa avançar. Para o Movimento avançar também precisa haver formação. E isso tem que ter o tempo todo. O tempo todo tem que ter espírito de sacrificio, tem que ter! Porque se não tiver, quem é que vai lutar pelo coletivo? Tem que ter as pessoas pra lutar pelo coletivo. Não dá pra cada um pensar em si e cada um fazer o seu e pronto. Uma pessoa só vai derrubar montanhas? Não vai! Tem que ser o coletivo. E pra esse coletivo crescer, a gente precisa dessas pessoas que trabalham, que dê esse espírito de sacrifício.

As ponderações da educadora falam dos processos de formação do educador no MST e das marcas de suas experiências de formação. A experiência do sacrifício individual como elemento da formação prática mostra-se aqui na sua inseparabilidade, e ao mesmo tempo, como elemento distinto no processo de formação.

³ Entrevista concedida em 01 de julho de 2005, em Vitória.

Ao explorar a natureza prática e teórica da formação em Hegel, Gadamer (1997) destaca da *Fenomenologia do espírito* a idéia de “uma auto-consciência livre em si e para si, e mostra que a essência do trabalho é formar a coisa e não deformá-la” (p. 48). Para Hegel (apud GADAMER, 1997, p. 48), a consciência encontra-se a si mesma por meio do trabalho.

Essa dimensão formadora do trabalho em Hegel tem dado lugar a várias interpretações e constitui, a meu ver, um dos componentes inseparáveis do conceito de formação. Marx é um dos autores que se contrapõem a Hegel, quando problematiza a idéia de que o trabalho forma. Resulta daí, a desconsideração do seu aspecto negativo ou seja, “a sua concepção como trabalho alienado” (MARX, 1963, p. 246).

O trabalho como componente da formação reafirma o seu caráter teleológico. Ocupa lugar central na teoria de formação do MST, reafirmando a dimensão da universalidade que deve ser alcançada, mesmo sob a tensão permanente entre a satisfação de necessidades individuais e a exigência do sacrifício em favor de ideais nobres. A dimensão individual e coletiva da formação entram em conflito e colocam, ao mesmo tempo, a necessidade de se reconhecer o sentido do sacrifício individual na formação e na construção do percurso e da identidade do MST.

3. A formação numa perspectiva contemporânea: uma poética da formação?

Para explorar essa perspectiva de formação passei a focalizar mais atentamente o olhar sobre o sentido mesmo da compreensão dos processos de formação, a partir da escuta dos sujeitos, e da ênfase no pensar alguns de seus elementos. Um deles é a linguagem, componente primordial, no sentido de que desloca o foco da idéia da consciência, trazendo a compreensão de que “o homem se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2004, p.170). Nessa perspectiva, numa leitura atenta de suas proposições, Larrosa em *Pedagogia profana* (2000) nos suscita a idéia de que a formação

[...] não se entende teleologicamente em função de seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação. O processo de formação está pensado, melhor dizendo, como uma aventura. E uma aventura é, justamente, uma viagem aberta [...] em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar. [...] Na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final já o saibamos. [...] Porque leva cada um até si mesmo, na formação não se define antecipadamente o resultado. [...] A *Bildung* poderia ser entendida como a idéia que subjaz ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é. [...] Essa é justamente a temporalidade de *Bildung*, uma temporalidade que não tem uma forma linear, [...] mas uma

forma permanentemente reflexiva na qual são os acontecimentos posteriores, e as formas de consciência posteriores, os que repercutem sobre as anteriores, em processo de constante ressignificação (LARROSA, 2000, p. 52-53; 2002, p.52, 53-54).

No percurso da investigação pude encontrar, em diversos contextos, exemplos dessa tendência de formação expressos pelos educadores através da sensibilidade para criar, propor e agir, principalmente, em momentos de desnortamento. Num dos seus registros, educadora Maria Lúcia, do assentamento de Pontal do Jundiá, rememora uma dessas situações.

Em março tive outro encontro regional para avaliar o desenvolvimento das escolas e rever o planejamento. Mas não foi feito outro, ficando a cargo de cada professor. Encontrei muita dificuldade, não consegui fazer outro projeto de planejamento sozinha. Então comecei a trabalhar assuntos soltos como: profissões, plantas medicinais, alimentação alternativa, cultura, os transgênicos, a guerra. [Foi então, a partir deste desnortamento que a educadora também registrou]. A cada dia, eu fazia o planejamento pesquisando [...] procurando ser dinâmica e criativa [...]

A busca provocada pelo desnortamento de um planejamento não fechado no encontro regional desencadeou, na prática dessa educadora, a experimentação com várias propostas de trabalho. Os “assuntos soltos”, ao serem tratados, foram ganhando significado, mobilizando pessoas da comunidade para se envolverem com o trabalho da EJA.

Essa concepção, ao mesmo tempo em que propicia pensar a formação de forma diferente problematizando o seu caráter teleológico assumido pela tradição científico-pedagógica, retoma questões anteriormente levantadas que remetem ao próprio contexto da pesquisa. É possível realmente pensar a formação numa perspectiva ampla, no contexto do MST?

Prosseguindo na exploração de uma poética da formação, alguns elementos formativos vão emergindo. Esses elementos se abrem para diferentes leituras. Nos limites deste trabalho, passo a explorar a partir de Larrosa (2000) dois desses elementos confrontando-os com a idéia tradicional de formação.

3.1 O retorno a si mesmo

Inspirado nas idéias de Friedrich Nietzsche e nas novelas de Peter Handke, Larrosa (2000, p.52) abre caminhos para se compreender a formação como um voltar-se para si mesmo ou ao “como se chega a ser o que se é”. Como uma viagem aberta e interior, a formação se processa como uma experiência estética em que o que importa, como já referido anteriormente,

[...] é um alguém, a constituição desse alguém e [...] a eventual transformação desse alguém. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito modificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, *a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final converteu-se em outra coisa*. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, é levado para si mesmo. (grifos meus)

Nesse itinerário de formação, *o chegar a ser o que se é* confronta-se com a concepção normativa e teleológica da formação que preconiza, de fora, o que se espera como fim a alcançar, ou o que as pessoas devem atingir, ao final da formação.

Gallo (2002, p.172) ajudou-me de certa forma a pensar essa problemática insistindo na idéia de se buscar um processo educativo, comprometido com a transformação social, não como teleologia, mas como devir. Por sua vez, o Movimento parece abrigar e não abrir mão, na sua conformação, de uma teleologia provisória, como algo que se vislumbra num horizonte que move as pessoas, como uma utopia, no sentido da possibilidade e da abertura para o novo e para o diferente.

Nesse sentido, parece que algumas confluências vão sendo produzidas, mesmo naqueles pontos onde a filosofia “como o pensar sobre o próprio pensar, não pensa” e impede que as pessoas pensem, como sugere Walter Kohan (2002, p. 128). A partir das conversas em que pude escutar os educadores sobre suas trajetórias de inserção no Movimento, algumas inferências foram emergindo e dão o que pensar sobre o modo de constituição desse alguém educador, sobre a experiência de se tornar educador, e seu percurso de formação no contexto do Movimento. Essas inferências evidenciam-se em suas experiências: na relação de indeterminação, na relação com o próprio assentamento, com a terra e com as contingências que, no contexto de sala de aula e para além dela, eles são chamados a decidir, a participar, a se assumir como educadores. Há nessa experiência um movimento que envolve e constitui esse alguém educador de uma outra forma, sem modelo a que imitar ou reproduzir. Em entrevista com o educador Juliano, do Assentamento Piranema, no Município de Fundão⁴, pude apreender de sua fala elementos da concepção poética de formação.

Na verdade, quem é assentado é meu irmão. Eu sou dependente dele. Pra mim vai fazer agora cinco anos que moro no assentamento. Eu não cheguei a pegar nenhuma experiência de acampamento não. Nesse período eu estudava na zona urbana, nunca estudei na zona rural mas, porém, minha família toda tem raiz na zona rural, porque meu pai é da zona rural, minha mãe, meus

⁴ Entrevista realizada em São Mateus- ES, em 10/02/04

avós, mas em si, eu cresci na zona urbana. Só que eu (pausa) tinha uma perspectiva assim, de que eu iria pro assentamento, se desse pra eu ficar eu ficava. Mas só que quando você chega no assentamento e depois que chega lá, você cria um vínculo de amizade com todo mundo, que as pessoas, passam a te respeitar, a te valorizar, principalmente nesse âmbito aí da questão da EJA. Quando eu comecei foi muito gratificante, porque foi o meu primeiro serviço, foi minha primeira experiência. Quer dizer, pra mim era tudo que eu tinha. Era o começo de minha vida, era tudo pra mim, era como se eu me tornasse independente. [...] Por isso que é que eu nunca sonhava eu não tinha essa vontade de um dia aí assumir uma sala de aula. Mas foi aí que começou. Eu morava na zona urbana, depois meu irmão foi assentar, (tenho dois irmãos assentados no mesmo assentamento). Na época eu era de menor, entrei como dependente do meu irmão. Tudo que eu tenho hoje, as conquistas que tenho tá mais ligado ao meu assentamento. Eu não tinha vontade de ser professor, mas a partir do momento em que comecei a turma com a EJA, pra mim, eu já me senti um professor, me sentia um educador.[...] Mas, pra mim, eu não tinha algo de que já tava preparado, até hoje eu não me sinto preparado, porque ninguém tá preparado. Se eu não tivesse começado pela EJA eu não estaria hoje no Pedagogia da Terra. Como é que *you ia se tornar uma referência* se não tivesse mostrado aptidão? [Comentando sobre a concepção de EJA e de alfabetização do Movimento, ele traz ainda mais elementos] Não só o Movimento mas qualquer educador, quando ele vai pra sala de aula, ele não vai com a idéia de que seu aluno saia apenas aprendendo a escrever o nome. No meu ponto de vista, aprender a escrever o nome é essencial, mas a gente quer muito mais. *É uma coisa indeterminada, você quer dá tempo ao tempo para ver onde cada pessoa que ta ali vai chegar.*(grifos meus)

Foi preciso escutar esse educador atentamente, deixar calar sua voz, o modo simples e espontâneo de contar sua história, para então eu começar a perceber, como ele vai se tornando educador de EJA sem que, de antemão, observasse um caminho traçado nessa direção. É possível também compartilhar o percurso de um outro educador, o Welson⁵, do Assentamento Nova Esperança, município de Aracruz, que, ao longo da pesquisa, se ex-põe, revelando-se como militante, nas múltiplas formas de se pensar como educador e de pensar as relações complexas que envolvem a formação do educador do campo.

Veja bem, eu apenas morava no assentamento. Mas, (pausa) inclusive eu vinha saindo de uma experiência na cidade. Comecei a trabalhar de empregado, eu nunca tinha trabalhado. Uma experiência de um ano e não gostei, não me adaptei. Aí, logo depois dessa experiência de um ano, eu cheguei no assentamento com esse propósito, até porque não tinha como escapar. Tinha que ter o 2º grau e eu tinha.[...] Eu nunca tinha em mente trabalhar como educador. Eu achava que educador era um coisa muito difícil, e é, né? É uma coisa muito difícil, mas a gente pode se adaptar a ela.

3.2 A leitura de si mesmo e do mundo

É ainda com Peter Handke, nas novelas “A repetição” e “A história do lápis”, que Larrosa (2000) percorre itinerários de formação. No trajeto, a maneira de caminhar própria do jovem que se experimenta na viagem corresponde à

[...] sua maneira de ver as coisas e de ler as coisas. [...] Em Peter Handke uma

⁵ Em entrevista concedida em janeiro de 2004.

determinada forma de caminhar corresponde a uma determinada forma de olhar ao redor: caminhar não é tanto ir de um lugar a outro, mas levar a passear o olhar. E olhar não é senão interpretar o sentido do mundo, ler o mundo. (p.50)

Nessa perspectiva, a experiência constitui categoria básica e indissociável da formação. Em “A repetição”, na narrativa da viagem de Filip Kobal, cheia de simbolismos e lembranças, o mundo se lhe abre para a leitura. Uma viagem em que ele aprende a “própria leitura de si mesmo e do mundo” (LARROSA, 2000, p. 62). A formação como leitura do entorno trivial, do reacender o sentido das pequenas coisas, das lembranças e dos cenários que abrem lugar à imaginação, reúne elementos que dão ao sujeito viajante a condição de ler o mundo e a sua própria história de vida de maneira renovada.

Essa ênfase dada à leitura de mundo por Larrosa difere daquela leitura de mundo que na educação de jovens e adultos me remete diretamente a Paulo Freire, com quem aprendi a importância do ato de ler criticamente o mundo. Com forte conotação política nas práticas de alfabetização por ele desenvolvidas, o sentido da leitura crítica do mundo tem sido mais recentemente apropriado pela teoria crítica, como forma de “empoderamento” dos grupos oprimidos. “Recuperar a voz dos oprimidos é a condição fundamental da emancipação humana” (ARONOWITZ, 1998, p.113).

Essa é a leitura de mundo que tem sido enfatizada nas práticas de formação do MST, embora os educadores, no âmbito específico da alfabetização, considerem difícil exercitá-la com os adultos assentados, às vezes, por desconhecerem essa ênfase no Movimento. Em conversa com eles, alguns registros indicam um movimento de releitura de suas práticas de alfabetização e dos sentidos que vão sendo despertados ou não, entre eles e os educandos, para se ler diferente. Enilson, também um educador, do assentamento Vale Ouro, Município de Ecoporanga, conversando sobre a sua concepção de alfabetização diz o seguinte: “Eu ensinava a ler e a escrever. Quando participei da Regional eu vi que tinha que ir mais além, tinha que ter mais formação política”. Para a educadora Nelci, do Assentamento Bela Vista, Município de Montanha, “a concepção política de fazer entender as pessoas ter uma visão maior do mundo é muito difícil. Mudar a cabeça deles não é fácil”. Já o educador Welson, vê a ênfase da formação política como algo que

[...] parece que não foi percebido ainda isso. Aquela coisa só daquela formação política, política, política, mas talvez esquecendo daquela formação, é! (pausa) da educação propriamente dita das pessoas que estão ali no meio. Talvez as pessoas não conseguem absorver essa formação política como deveria ser. Talvez isso prejudica muito. Pela pessoa não ter esse [nível] de educação, ou de escolaridade.

No contexto dos assentamentos do MST, o exercício de leitura de mundo proposta por Freire é um dos componentes da formação política. As ponderações feitas pelos educadores apontam para as dificuldades encontradas no exercício dessa prática com os assentados. Parece ter lugar na fala desses sujeitos a preocupação com a formação da consciência e a elevação do nível cultural dos assentados. Isso tem demandado ações permanentes de formação que não se restringem às salas de aula, mas se estendem às frentes de massa, onde agricultores-militantes, mesmo não sabendo ler a palavra, se assumem como educadores do povo. A tarefa que se coloca para esses militantes “em áreas cuja cultura tem memória ainda preponderantemente oral”, num contexto de um projeto de Reforma Agrária cada vez mais dificultado pela concentração fundiária do nosso país, “é o de uma leitura mais rigorosa do mundo que sempre precede a leitura da palavra”, conforme Freire (1992, p. 31). Essa é uma questão também cara ao Movimento, que coloca algumas problematizações, tais como a necessidade da crítica da própria leitura crítica do mundo. Essa corre o risco de se tornar dogmática, esvaziando-se dos sentidos múltiplos de interpretação, esbarrando nas próprias limitações da ênfase da leitura crítica como forma de conscientização dos assentados. Importa também aqui atentar para o fato de que, nas práticas de alfabetização, a leitura crítica do mundo acaba sendo, muitas vezes, exercitada como forma de controle da liberdade de ler. Segundo Larrosa,

[...] a pedagogia quase sempre tentou controlar a experiência da leitura, antecipando seus resultados, reduzindo sua incerteza, submetendo sua multiplicidade e a convertendo definitivamente, em um meio para um fim previsto (2002, p.154).

A leitura de si mesmo e do mundo, como elemento da formação poética, tem também na experiência da viagem o itinerário que permite ao sujeito viajante exercitar um olhar diferente a sua volta, atentar para coisas até então, as vezes, não percebidas, que lhe afetam e produzem transformações na forma de olhar e ler o mundo. A metáfora da viagem como elemento da formação, utilizada por Larrosa, assume no contexto do MST um sentido literal. O educador-camponês-sem-terra é levado muitas vezes a transitar desde os acampamentos e assentamentos localizados nas diferentes regionais em nível estadual, até as viagens mais longas que envolvem encontros nacionais, participação nas marchas etc. A viagem como elemento de formação provoca transformações externas e

internas nos sujeitos-viajantes, como indica a educadora Margarida⁶. Ela lê assim a sua experiência:

Eu achei muito importante o nosso crescimento enquanto militante do Movimento porque eu acho, assim, fundamental a pessoa ter o acesso da lona. Eu acho que se eu tivesse passado pelo processo de acampamento, a minha formação teria sido bem (pausa) isso é muito importante pra formação da gente. É o momento mais em que a gente se forma, é quando a gente tá embaixo da lona. A formação ali é contínua, é todos os dias. Quando a gente vai pro assentamento a gente perde um pouco esse vínculo. A gente se forma mais pra fora. Por exemplo, agora no assentamento, eu quase não paro [por causa] das viagens. Trabalhar como coordenadora do EJA foi (pausa) ajudou muito na minha formação política.

4. A experiência como elemento da formação e a experiência de formação dos educadores

Como um dos componentes da formação, a experiência constitui neste trabalho um dos conceitos que se tornaram ferramentas de pensamento, utilizadas para dar sentido à busca de compreensão dos processos de formação. Inferindo a partir de Gallo (2003), optei por tratar a experiência como um conceito que se alimenta das mais variadas fontes, sejam filosóficas sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e a arte.

Com esse olhar, busquei a contribuição de Gadamer ao explorar a experiência como parte do processo histórico, na sua negatividade e abertura, bem como as conexões que foram emergindo nas interlocuções com o pensamento de Benjamin (1994), Adorno (1995) e Larrosa (2000; 2002). Esses autores, com diferentes olhares me ajudaram também a pensar a experiência numa perspectiva ampla, articulando-a com a experiência de formação dos educadores.

Gadamer (1997) busca através de sua hermenêutica romper com o cerco cientificista do qual emerge o conceito reducionista de experiência. Insurge contra a tentativa de se tomar a experiência como verdade, de se transformar a experiência em experimento, ou em caminho seguro da ciência. Ele rejeita conceber a validade da experiência na sua manifestação científica, uma vez que,

[...] quando se considera a experiência na perspectiva de seu resultado, passa-se por cima do verdadeiro processo de experiência. Esse processo é essencialmente negativo. Não pode ser descrito como a formação [de conceitos] sem rupturas de universalidades típicas.[...] A negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. A negação em virtude da qual a experiência chega a esse resultado é uma negação determinada [que ele dá o nome de] a experiência

⁶ Entrevista concedida em fevereiro de 2004.

dialética. (p. 461-462)

A dimensão da negatividade da experiência tornou-se, também, uma ferramenta de pensamento utilizada muitas vezes pelos educadores em diferentes momentos do processo, para explicitar suas inquietações, buscas, limites e retomadas permanentes do movimento que lhes possibilita seguir experimentando. Uma interlocução atenta à escuta das experiências vividas pelos educadores promove esse olhar. O conceito de experiência que emerge de suas práticas, para além da busca da certeza, da objetividade que se busca pelo experimento, e da teleologia, expressa-se em situações aparentemente insignificantes do trabalho de sala de aula e fora dela, na incerteza que mobiliza a busca de construção do novo através da experimentação do pensar – desde a percepção da negatividade – de suas práticas pedagógicas. É o que se pode observar neste texto do Welson, que transcrevo integralmente pela riqueza de seus detalhes e pelo valor da experiência de pensamento.

Tendo eu uma experiência mínima em sala de aula e, às vezes, com planejamentos pobres e esgotados, usava ingenuamente a conversa, o bate-papo, a prosa, que ocupava esse espaço vago que deixava meu planejamento. Pensava eu que a utilização desses era um passatempo, e que os mesmos colocavam em cheque meu trabalho como educador, tanto que não falava sobre [isso] *nos coletivos* de planejamento. As aulas iam acontecendo e, conseqüentemente, os planejamentos esvaziavam-se ainda mais em metodologia e conteúdos. Nesse tempo, o contato com a leitura fazia-me falta quando, meramente, [tinha] contato com o livro didático. Apreensivo, guardava essa angústia, e dentro das possibilidades que tinha restava-me uma reflexão avaliativa. Foi quando me desafiei a pensar metodologia, conteúdos, ou seja, relações diferentes daquelas convencionais. A partir dessa iniciativa, veio-me um olhar diferente daquelas conversas, [dos] bate-papos [e] das prosas que outrora pareciam-me sem valor pedagógico e agora uma ferramenta metodológica revolucionária de mediar conhecimento, haja visto que estes, em suas particularidades, revelam multiplicidades de saberes, saberes estes que abraço como suporte aos conteúdos em minhas práticas pedagógicas. É em meio ao exercício de pensar as práticas pedagógicas, ali mesmo, *no labor cotidiano com a terra, contemplava eu a profundidade e importância do método dialógico no contexto de compreensão* [que] gera aprendizagem mútua, onde os sujeitos comungam o conhecimento entre si e, como sugere Freire, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (grifos meus)

Mais uma vez, esse educador desafiou a minha capacidade de tratar a compreensão de sua experiência com a *profundidade, a importância e a singularidade* com que foi produzida e resgatada. Arrisco-me a extrair de sua experiência algumas lições que, de certa forma, reafirmam idéias já desenvolvidas:

a) a experiência, como um dos elementos da formação, compõe e reafirma a possibilidade de se pensar a formação na sua ênfase poética, numa perspectiva ampla, sem que se tenha um ponto de partida e uma definição prévia do que se pretende alcançar. Esse aspecto requer do educador, da educadora, a disposição de permanente abertura para buscar e viver a experiência de formação como algo singular e intransferível;

b) essa e outras experiências de formação, vividas pelos educadores no envolvimento com seus alunos, indicam formulações de práticas centradas em valores que materializam, de certa forma, alguns princípios pedagógicos do MST como a solidariedade e a participação mas que, também, os ressignificam através do compartilhamento de idéias, da escuta do outro, do exercício da sensibilidade para os gestos simples do cotidiano que fazem emergir novas relações entre as pessoas. Essas práticas vão configurando uma escola do campo como um tempo e espaço de educação, aberta a experiências socioculturais. É o que aponta o educador Enilson, no encontro de avaliação final do PRONERA:

O que dá pra perceber ali é a união que esse PRONERA trouxe para esses alunos. Porque antes, ali, os alunos nem sequer conversava um com o outro. Passava um pelo outro, igual pedra. Tem muitos ali que não tinha trocado uma palavra sequer com o outro companheiro. Hoje, dentro da sala, de aula já trocam idéia, dialogam mais e falam mais de sua vida, falam mais dos problemas, um contando ao outro e falam também sobre as matérias que sentam juntos para escrever. Então isso foi um grande incentivo que deu esse entendimento, e todos têm interesse em participar.

Outra situação em que a negatividade da experiência apresenta-se como a possibilidade de busca e de criação, é a que se mostra no registro da profa. Maria Lúcia, do Assentamento Pontal de Jundiá, município de Conceição da Barra, em seu relatório final de avaliação:

Em março tive outro encontro regional para avaliar o desenvolvimento da escola e rever o planejamento, mas não foi feito outro, ficando a critério do professor. Encontrei muita dificuldade, não consegui fazer um outro projeto de planejamento sozinha. Então comecei a trabalhar assuntos soltos como: datas comemorativas, profissões, plantas medicinais, cultura, e aproveitando os assuntos ocasionais como a guerra, a ALCA e os transgênicos. *A cada dia eu fazia o planejamento pesquisando livros, jornais revistas e panfletos, sempre procurando ser dinâmica e criativa, para evitar que as aulas se tornassem cansativas e monótonas.* (grifos meus)

O olhar sobre a experiência de formação dos educadores começou a problematizar, também, a ação do grupo de formadores durante o acompanhamento, colocando a necessidade de se atentar para a pluralidade das práticas de alfabetização desenvolvidas nos assentamentos, e compreendê-las a partir do percurso e dos sentidos da formação

para os sujeitos. Welson, ao explicitar a sua compreensão sobre essa questão, mais uma vez, lança criticamente o seu olhar, reafirmando a contingência como uma característica deste percurso.

[...] esse educador que é pegado a laço é muito mais fácil de ser tocado do que aquele professor que tá com aquela certeza que ele sabe, que a metodologia dele é excelente. Então esse aí é mais difícil de ser tocado. Aquele que vai lá, digamos assim, com a bagagem vazia, é mais fácil de usar a roupa nova. Agora quem já chega lá com a bagagem cheia é muito mais difícil deixar aquela velha roupa lá e trazer roupas novas para apresentar. Então, eu vejo essa dificuldade aí, de mudar o comportamento desse professor que tem 15 anos de trabalho. Então é difícil, mas não é impossível.

Algumas experiências aqui compartilhadas pela escuta paciente e interessada dos sujeitos envolvidos na pesquisa, de certa forma, confrontam a pobreza da experiência que tem afetado o mundo moderno, segundo Benjamin (1994). No contexto do Movimento, as evidências reafirmam que é possível viver e concretizar experiências de formação que operam com uma outra lógica que não a do funcionamento do capital, constituindo-se como espaços de fecundação de experiências narrativas. O tempo e o sentido do trabalho para o camponês sem terra ainda são regidos pela mística camponesa, na sua relação com a terra, nas práticas de plantio e de colheita, nas adversidades produzidas pela seca, e nas experiências que as pessoas passam a buscar como formas de resistência ao avanço do capitalismo no campo. Nesse sentido, as ponderações do educador Gildásio⁷, do Assentamento Nova Conquista na sua curta experiência de trânsito no PRONERA, focalizam algumas questões afetas a experiências vividas com seus alunos, em sala de aula, estreitamente vinculadas às relações com o trabalho, com o tempo escola e a experimentação com conhecimentos matemáticos requeridos para lidar com a produção.

[...] Um dos maiores problemas que nós estamos enfrentando aqui no Assentamento Nova Conquista é com relação ao efeito da seca. A gente sabe que quem trabalha no campo vive do que o campo produz, e essa seca prolongada tá fazendo com que as pessoas se virem para um outro lado. Vai se plantá o quê? Se não tem uma irrigação suficiente pra tá socorrendo o que se planta? E aí os alunos são obrigados a dar alguns pulos fora, trabalhar fora, coisa que quando o tempo tá equilibrado, isso não acontece. E isso reflete na sala de aula [...] tem muita falha de aluno. [...] Aqui em Nova Conquista, não é diferente dos outros assentamentos, os jovens e adultos se interessam muito pela matemática, coisa incrível isso. Mas por quê? Porque eles trabalham muito e eles têm necessidade de entender isso. Aqui em Nova Conquista, por ex. 90 % das pessoas trabalha na feira, no final de semana. Então é normal o dinheiro que vai acabá dos produtos que eles vendem. Eles aprendem a passar troco para não ser lesado, nem lesar ninguém, eles aprendem a calcular, fazer

⁷ A fala deste educador, nesse contexto, foi extraída da gravação do Encontro de Acompanhamento com os educadores e lideranças da Regional Valdício Barbosa, no assentamento Nova Conquista, Município de Pedro Canário, em final de março de 2003.

cálculo. Então a gente percebe que há essa necessidade deles de está se habilitando cada vez mais.

A dimensão estética das experiências de formação, ameaçada pela lógica da modernidade, é reafirmada nas vozes dos educadores, com muita força, pelo intercambiamento de experiências, em que a arte de contar ocupa centralidade na ação pedagógica. É o que mostra a educadora Maria Lúcia.

Para minha turma, o projeto Causos foi uma ótima idéia. Foi uma oportunidade para fazerem uma viagem ao passado. A cada dia alguém contava causos reais, imaginários, ou histórias de vida e de várias formas: escrita, oral ou dramatizada. Dessas histórias produzíamos textos dentro dos quais era possível trabalhar os conteúdos: linha de tempo, regiões, estados e municípios, família, zona rural e urbana, alfabeto, nomes próprios e gramática. Os alunos demonstravam um grande interesse pela escola.

Um dado muito comum presente no percurso das experiências é que boa parte dos educadores estavam se assumindo, pela primeira vez, como educadores de jovens e adultos – na tarefa da alfabetização – desencadeando experimentações como mestres ignorantes, na perspectiva de Jacques Rancière (2002). Essa dimensão negativa da experiência tornou-se dispositivo para a criação de estratégias de experimentação com espaços tempos múltiplos de formação, com práticas pedagógicas que resgatam a tradição da cultura camponesa, como a prática de contar histórias, “despertando as pessoas, os costumes que as pessoas tinham, e culturas”. O que recoloca a riqueza da experiência e não a sua pobreza, invertendo assim a crítica de Benjamin, à degradação da experiência, ao afirmar modos de vida dos sujeitos do campo e o estreitamento de relações de camaradagem e de vizinhança.

As experiências aqui compartilhadas sinalizam que há uma outra lógica em construção interpelando a tradição pedagógica da formação, bem como a possibilidade de construção de uma perspectiva ampla de formação expressa em elementos incompatíveis com a lógica das proposições das políticas de formação vigentes. Os olhares desses educadores sobre suas experiências de formação, a partir de aspectos considerados aparentemente periféricos para a lógica que observa os tempos, espaços e concepções das políticas conjunturais, colocam novamente a importância e a necessidade de se considerarem vários elementos: o sujeito da experiência e a experiência de formação como centrais nos processos de formação, a escuta atenta à apreensão dos sentidos das experiências vividas, aos saberes que os educadores portam, aos sentidos das práticas em que se envolvem, e de como esses sentidos se configuram na sua formação.

5. O MST como movimento social e sua práxis de formação

Na abordagem deste item, meu empenho é o de exercitar uma compreensão da práxis do MST, a partir da práxis dos educadores. Nesta tarefa busquei, principalmente, escutar o que os educadores pensam, como eles percebem a proposta do Movimento e como se percebem na relação com seus alunos, no trabalho de sala de aula, e em relação a si mesmos. Nesse sentido, importa considerar algumas das razões que têm inspirado o MST como movimento social, entrelaçando elementos de sua teoria de formação com suas práticas de formação, a apropriação e leitura que os educadores fazem dessa teorização e como esses sujeitos assumem sua práxis.

A proposta inicial de pesquisa tomava a concepção marxiana de práxis como uma categoria metodológica central e como ferramenta de compreensão dos processos de formação, tendo a trajetória dos educadores como um dos seus desdobramentos. Aos poucos, os rumos tomados pela pesquisa foram conectando outras vertentes de leitura, me permitindo perceber os limites do conceito de práxis, tal como formulado na perspectiva do materialismo histórico, me fazendo interpelá-lo e me deixando interpelar pelos sentidos que dele têm sido produzidos e apropriados, para fins da sua aplicabilidade como categoria metodológica. Por exemplo, o que considera a práxis como uma “relação essencial entre o pensar e agir dos sujeitos” (DAMASCENO, 1999, p.31), ou ainda, o sentido da práxis na produção do conhecimento, “[...] através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto”. (KUENZER, 1998 p.64)

Essa é a concepção de práxis tomada pelo MST. De certa forma invertida, quando enfatiza no *Caderno nº 8*, como um dos seus princípios pedagógicos, a relação entre prática e teoria, “[...] afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja [a idéia] de que as verdadeiras teorias são aquelas que são fruto de práticas sociais e que, por sua vez instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1999, p. 11). Ao mesmo tempo, nesses mesmos princípios, o Movimento enfatiza a idéia de que “se queremos educar sujeitos de um projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria” (Idem, p.11). Essa ênfase do Movimento incorpora o discurso do pensamento pedagógico crítico que, por sua vez, é tributário da concepção marxiana de práxis. Essa concepção tem inspirado, segundo Vázquez (1977), a idéia de que a práxis como ação do homem sobre o mundo resulta na

criação de uma nova realidade o que, conseqüentemente, envolve diferentes níveis de ação, distintas formas de práxis. Dentre elas, o autor destaca a práxis revolucionária, a práxis produtiva e a práxis cotidiana. A partir da práxis dos educadores, tomo principalmente a práxis cotidiana como dispositivo para compreensão da práxis formativa do MST problematizando o conceito e revendo a minha própria leitura.

5.1 A práxis de formação do MST: leituras a partir da práxis dos sujeitos educadores

Heidegger (1987), em Carta sobre o humanismo, traz elementos que me fazem problematizar esse conceito de práxis, ao levantar a idéia de que

Estamos ainda longe de pensar, com suficiente radicalidade, a essência do agir. Conhecemos o agir apenas como o produzir de um efeito.[...] Não é por ele irradiar um efeito ou por ser aplicado, que o pensar se transforma em ação. O pensar age enquanto exerce como pensar. Este agir é provavelmente o mais singelo e, ao mesmo tempo, o mais elevado, porque interessa à relação do ser com o homem. [...] Deste modo, o pensar é um agir. Mas é um agir que, ao mesmo tempo supera toda a práxis. [...] Mas o agir do pensar não é teórico nem prático, nem a imbricação dos dois modos de comportamento. (p. 33-34 e 94-95)

O encontro com essa leitura de Heidegger começou a me inspirar alguns caminhos para explorar a práxis dos educadores. Implicou, mais uma vez, exercitar a experiência hermenêutica com a necessária abertura para acolher o estranhamento e a possibilidade de pensar outras formas de pensar que não as que se circunscrevem à compreensão do pensamento dialético da ação-reflexão-ação, resultando essa forma de pensar como a que privilegia a reflexão crítica do educador sobre a sua prática. Essa ênfase acaba por se caracterizar como uma forma de pensamento superior, ou a consciência que se busca priorizar nas propostas de formação que observam a perspectiva do pensamento crítico. Retomo um exemplo dessa práxis na teoria de formação do MST, quando Bogo (2003a), ao abordar os níveis de consciência na teorização do Movimento, caracteriza a consciência social como um nível de consciência inferior, que permite ao homem dar conta de suas necessidades básicas. Para ele,

falta [ao Sem Terra] ainda o aspecto da consciência no nível superior para se tornar um ser político.[...] Isto quer dizer que se devem acrescentar à consciência social, já desenvolvida pela própria experiência, aspectos políticos e científicos, para que a consciência se eleve ao nível superior, atingindo o estágio da consciência política (p.166).

Nesse contexto, a problematização da práxis em Heidegger assume relevância para a compreensão da práxis dos educadores. Que elementos de pensamento são por eles mobilizados e que formas de pensamento eles exercitam? Que saberes eles mobilizam nas suas práticas? São questões que me levam a lançar mão de recortes de algumas

experiências já compartilhadas pelos sujeitos envolvidos. Uma delas, a experiência do Welson, se reveste aqui de extrema importância, como ferramenta de compreensão do sentido da práxis valorizada pelo educador, o que não substitui, a meu ver, outras formas de pensamento, no sentido heideggeriano. Vale a pena escutá-lo novamente, buscando compreender as práticas que ele exercitava, sem se dar conta, segundo ele, de que “estava usando o diálogo, tal como proposto por Paulo Freire”. Suas idéias me fizeram pensar mais detidamente, descortinando novos sentidos.

Tendo eu uma experiência mínima em sala de aula, e as vezes com planejamentos pobres e esgotados, usava ingenuamente a conversa, o bate-papo, a prosa, que ocupava esse espaço vago, que deixava meu planejamento. Pensava eu que a utilização desses era um passatempo e que os mesmos colocavam em cheque meu trabalho como educador, tanto que não falava sobre [isso] nos coletivos de planejamento. [...] Apreensivo, guardava essa angústia, e dentro das possibilidades que tinha, restava-me uma reflexão avaliativa. Foi quando me desafiei a pensar metodologia, conteúdos, ou seja, relações diferentes daquelas convencionais. A partir dessa iniciativa veio-me um olhar diferente daquelas conversas, [dos] bate-papos [e] das prosas que outrora pareciam-me sem valor pedagógico e agora uma ferramenta metodológica revolucionária de mediar conhecimento, haja visto que estes, em suas particularidades, revelam multiplicidades de saberes, saberes estes que abraço como suporte aos conteúdos em minhas práticas pedagógicas. E em meio ao exercício de pensar as práticas pedagógicas, ali mesmo no labor cotidiano com a terra, contemplava eu a profundidade e importância do método dialógico no contexto de compreensão.

O pensar como agir, suscitado por Heidegger, emerge e se caracteriza no pensamento desse educador como “um pensar singelo e ao mesmo tempo elevado”, uma vez que busca fazer sentido do que pensa. Por sua vez, o educador me provocou a pensar o seu pensamento, a problematizá-lo. O movimento de pensamento exercitado por ele transita entre o pensar da ingenuidade e o pensar da avaliação reflexiva. O pensar da ingenuidade é por ele exercitado, de certa forma, como um pensar diferente, estranho, talvez porque não fosse percebido por ele como valorizado pelas práticas privilegiadas de formação no Movimento. A sensação de estranhamento vai se traduzindo pela apreensão e angústia ou, quem sabe até mesmo, pelo medo de compartilhar com os companheiros o seu próprio pensar. O exercício de pensamento que ele faz ali, no labor da terra, articula-se com a idéia ampla de formação que abrange tempos e espaços não tutelados, inimagináveis pela lógica da formação docente. No pensar desse educador se entrecruzam distintas formas de agir, tratadas pela racionalidade moderna como dicotômicas, em que o pensar da avaliação reflexiva vai se assumindo como pensar aceitável, pretendido pela práxis de formação do Movimento. No processo, ao assumir o desafio de pensar, de forma reflexiva, o sentido ingênuo que atribuía às práticas do bate-papo, da prosa, o educador começa a perceber o valor das práticas pedagógicas simples,

tidas por ele, de forma negativa, como improvisação, como uma maneira de ocupar o tempo, ou como algo que poderia comprometer a sua imagem de educador. Aquelas práticas encerravam, como diz, uma “multiplicidade de saberes” não explicitados.

Que saberes encerram a prosa, os bate-papos, a conversa entre as pessoas de uma comunidade de assentamento, que tornam possível a experiência do encontro, e impedem a degradação da experiência? De certa forma, esses saberes distintos dos saberes científicos e de uma “forma de práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2002, p. 26) articulam com resultados de pesquisa referenciados por Gauthier (apud NUNES, 2001) quando considera a legitimidade do saber do professor como um saber prático produzido nas suas práticas sociais e culturais e um saber que assume uma outra racionalidade que não a científica. A problematização do pensar como agir se coloca aqui, novamente, interpelando a minha capacidade de escuta e compreensão de elementos simples do cotidiano das práticas da cultura camponesa, que continuam a desafiar a compreensão da racionalidade moderna.

Uma das questões iniciais desta pesquisa voltava-se também para identificar, a partir das trajetórias dos educadores, a reflexão crítica e a problematização de suas práticas no processo de formação. O encontro com o pensamento de Heidegger me fez retomar a minha própria postura, como membro da equipe de formadores, percebendo a perspectiva teleológica de formação que eu assumia no momento inicial da pesquisa. Buscava encontrar mudanças nas práticas de alfabetização, o que significava, do ponto de vista pedagógico, negar a pluralidade das práticas dos educadores que não tinham sido tocados pela necessidade de mudança de suas práticas, no sentido esperado pela equipe de formadores. A pretendida reflexão crítica sobre a prática privilegiava a assunção pelos educadores da práxis científica da alfabetização, o que apontava para a priorização de uma tendência homogeneizante e a negação das demais práticas. Alguns materiais produzidos pelo Movimento como os Cadernos de *Linguagem e Matemática* (1994; 1999)⁸, apontavam nessa direção, a partir de ênfases de pesquisas na área da psicogênese da língua escrita e da educação matemática, também enfatizadas pelo NEJA. A recente publicação do MST - Caderno de educação nº 11 (2003) - voltada para a Educação de jovens e adultos - retoma as ênfases da etnomatemática na alfabetização, ampliando-a nas suas relações com a linguagem e a cultura. As problematizações que

⁸ Caderno de educação nº 4 –Alfabetização de jovens e adultos. Didática da linguagem, e Caderno de educação nº 5 – da mesma série, Alfabetização de jovens e adultos, Educação matemática.

foram se colocando durante o processo de acompanhamento, na busca de compreensão da práxis dos educadores, interpelavam-me mais uma vez e colocavam em questão a minha própria práxis.

Não raramente encontrei exemplos, nos vários regionais, de um grande distanciamento entre a mudança pretendida nas práticas de alfabetização dos educadores e as concepções de alfabetização utilizadas, expressas no uso da silabação, nas práticas de uma grande maioria de professores. A exposição dos trabalhos das regionais, no encontro final de avaliação do PRONERA, evidenciou mais uma vez a diversidade de práticas que abriam para o grupo de formadores uma outra leitura, a da produção possível vinculada não a uma concepção pedagógica específica, mas a um projeto de sociedade.

Para o MST, como movimento social, a educação se assenta em três bases: a) é vista como atividade humana, e o conhecimento que se produz na escola é também produto da atividade humana, apreendida como práxis (MARX; ENGELS, 1993). O conhecimento produzido pela educação, como atividade política, não é neutro; b) buscase, através da educação, forjar um novo ser humano para uma nova sociedade. A transformação opera-se nas pessoas, que aprendem a transformar, transformando-se a si mesmas; c) o aprender, a apreensão e apropriação da realidade se dão numa perspectiva dialética, aplicando suas leis, como a da unidade e luta dos contrários. “Então a escola ajudará a perceber as contradições entre o trabalho e a pobreza; entre o trabalho e a fome; entre o trabalho e a propriedade; entre o trabalho e a devastação da natureza, entre dominadores e dominados, [entre latifúndio e miséria], entre opressores e oprimidos” (BOGO, 2003b, p.26).

Essas bases da educação do MST, afirmadas por Bogo, colocam em questão a idéia de um modelo de educação que, embora não seja assumido como um modelo prescrito, produz tensionamentos quando se busca a compreensão da práxis do Movimento a partir da práxis dos educadores. Ao mesmo tempo, traz de volta uma das principais questões deste trabalho, a da possibilidade de se pensar a formação no sentido amplo.

Recoloca-se novamente uma das tensões que atravessa o texto: a idéia de uma concepção teleológica de formação, afirmada na teorização do Movimento pela ênfase na formação da consciência e elevação do nível cultural dos assentados, na formação política e ideológica do MST como um dos seus objetivos políticos, de certa forma, unificadores do Movimento e no projeto político-pedagógico, das escolas de

assentamento, em construção. Se por um lado, a formação da consciência política e a firmeza ideológica dão margem para se pensar a proposta do Movimento como uma proposta fechada, como um modelo, por outro lado, há uma preocupação em se explicitarem os sentidos dessas dimensões:

[...] consciência política é o que nos exige participar das lutas sociais por um mundo melhor e que nos desafia a relacionar as ações do dia a dia com esta participação. [...] Firmeza ideológica quer dizer clareza e defesa intransigente dos interesses de classe e da organização, diante de qualquer situação ou embate. Juntas misturam convicções, sentimentos, identidade coletiva [...] E com uma atitude permanente de crítica e autocrítica, de abertura ao novo, sem sectarismos nem autoritarismos de nenhuma versão. (MST, 1999, p. 55)

No entanto, ao voltar a atenção para a práxis dos educadores, observa-se a imensa tarefa que eles assumem de incorporar os princípios filosóficos e pedagógicos do Movimento, como base de sua proposta de educação em processo de construção. A percepção da não clareza pelos educadores na base, até mesmo o desconhecimento da proposta de educação do Movimento nas escolas de assentamento por alguns, como pude observar, a não assunção da clareza da importância da educação pelas lideranças locais são evidências das possibilidades que o Movimento traz de potencializar a educação que vem produzindo, de não negar a política. Como movimento social de massa, talvez o MST tenha que experimentar permanentemente o dilema que o desafia: entre continuar produzindo uma proposta de educação que corre o risco de não ser apreendida, que não se coloca com clareza porque não é uma proposta acabada, porque demanda ser construída com a participação da militância em todos os níveis, e o risco de engessamento de toda a sua diversidade e da perda das possibilidades de prosseguir se exercitando como Movimento. A idéia de unificação da educação de base aparece como preocupação de um educador, que chama a necessidade de modelo. Como movimento social de massa que vem buscando construir novas formas de resistência ao avanço do capitalismo, através da educação do povo, importa para o MST estar alerta aos riscos de uma forma de pensar “politicamente homogeneizante, unificadora e universalizante” (KOHAN, 2002, p.128) que nega a educação como política.

A concepção ampla de formação que tenho explorado no âmbito das práticas de formação do Movimento, a partir das experiências vividas pelos educadores, indica que a práxis dos educadores no nível micro-político evidencia-se na ação militante que assumem e reúne elementos que problematizam, de certa forma a concepção teleológica de formação do MST. Ao mesmo potencializam e podem fecundar sua práxis nas ações macro-políticas. O que requer do MST atentar mais para a escuta dos seus educadores-

militantes e para o que vêm realizando no âmbito da “educação menor”, (GALLO, 2002) na práxis cotidiana, que envolve a ação individual e coletiva desses sujeitos.

5.2 Os sujeitos educadores e seus saberes: entre os saberes de experiência e as experiências de saber

Durante toda a escrita deste texto, o empenho de compreender dos processos de formação dos educadores foi trazendo, a cada item abordado, a necessidade de privilegiar a escuta deles, para apreender os sentidos de suas experiências de formação ao longo da pesquisa. Confesso que gostaria de poder ter alcançado a cada uma e a cada um. Para explorar os saberes de experiência desses educadores tive a oportunidade de contar com a disponibilidade de um bom grupo com quem mantive maior interlocução e que compartilha neste estudo suas idéias e experiências vividas. A partir dessas experiências, me deparei com a tarefa de explorar com eles, pelo dispositivo da escuta, os saberes mobilizados na tarefa da alfabetização. Suas histórias de vida perpassam também todo o texto e os percursos nômades que caracterizam a trajetória de cada um vão se constituindo, a meu ver, singularidades no sentido apontado por Deleuze.⁹

Vale retomar algumas questões que tocam a trajetória dos educadores e educadoras participantes da pesquisa. Quem são elas e eles? Que saberes mobilizam e articulam? Que necessidades individuais e coletivas de formação buscam responder? A que tipo de formação têm tido acesso? O que trazem como saberes de experiência? Que saberes são esses?

Uma característica muito marcante do grupo, como pude apreender, é que todos e todas são assentados, pessoas que vivem em estreita relação com a terra, vivem da renda da terra, e se fazem (se formam) antes de tudo no e pelo trabalho como agricultores. Como militantes do MST esses trabalhadores foram se tornando educadores, no movimento nômade que produzem, assumindo a tarefa da educação em circunstâncias diversas, semelhantes à requerida pelo PRONERA, onde atuaram especificamente na alfabetização. Alguns viveram a sua primeira experiência como educadores de jovens e adultos. Tendo o grupo uma experiência de escolarização bem diversa, durante o percurso pude observar o movimento feito por uma educadora com escolarização de ensino fundamental que, motivada pelo trabalho com seus alunos, voltou a estudar. O movimento dessa educadora inspira-se também nas demandas de formação das escolas

⁹ A esse respeito ver DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant’anna Martins. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

de assentamento – vinculadas ao Estado – por educadores com escolarização em nível de ensino médio. Assim, a escolarização dos educadores variou entre os níveis de conclusão do ensino fundamental, o curso técnico de magistério e o curso superior, *Pedagogia da Terra*, incompleto.

Pude contar com a colaboração de 17 educadores, 5 homens e 12 mulheres. Dentre eles, alguns já assumiam liderança no setor de educação e nas regionais. Esse grupo de participantes foi se definindo, não a partir de um perfil prévio, mas pelas contingências do contexto.

Detenho-me, a seguir, em explorar o saber de experiência desses educadores. A exploração desse tipo saber, como um dos componentes da formação, ocupa atenção especial neste estudo, talvez, porque vem se evidenciando nas diversas experiências já mencionadas nas práticas dos educadores. No entanto, esses saberes ocupam um lugar ainda bastante recente no campo da formação docente (NUNES, 2001).

Na tradição da EJA talvez este seja, dentre os saberes docentes, uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor e a que mais desafia o modelo prescrito de racionalidade. Gauthier (apud NUNES, 2001, p.34) abre para a possibilidade de se pensar o saber de experiência como um saber que “pode ser racional, sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”.

Essa questão ganha aqui sua relevância, na relação com a proposta inicial da pesquisa de levantar, a partir das estratégias metodológicas utilizadas por eles, a articulação que fazem com os diferentes saberes: saberes acadêmicos, saberes específicos e os saberes de experiência. Ao retomar essa questão, parto da leitura de que, no âmbito da pedagogia, a classificação desses saberes não foge à tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos), que precisa ser superada, conforme crítica de Houssaye, (apud PIMENTA, 1999), ou ainda, ampliada como sugere Ives Schwartz (2003).¹⁰

Maurice Tardif (2002) destaca que a questão sobre o que é o saber suscita uma série de respostas ligadas a diferentes correntes de pesquisa. Para ele, embora seja grandemente utilizada, a noção de saber não é clara, sendo necessário “reconhecer que não sabemos

¹⁰ Conferência pronunciada no Seminário “Trabalho e saber” em Belo Horizonte, 12 -16 de maio de 2003.

quase nada a respeito da construção dos saberes docentes, do ponto de vista dos próprios professores” (p. 185).

No caso específico de educadores do MST, a tarefa de explorar a articulação entre os saberes, a partir de suas práxis, demandou um trabalho mais exigente de escuta e de re-escuta, de leitura dos registros feitos por eles, e das relações que apresentam com a teorização do Movimento. À medida que fui intensificando a busca de compreensão desses saberes, pude perceber que não se tratava de apreender e restringir a sua abordagem ao campo da formação docente na sua vertente pedagogizante. Foi ganhando sentido a advertência de Roberto Machado (1999) para quem

[...] a investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. [...] O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (p. XXI)

Atenta a essa leitura, a re-escuta dos educadores para apreender os saberes por eles mobilizados ganhou uma nova perspectiva: a de perceber que, no contexto da educação do campo, eles vêm produzindo saberes num campo de força. Esses saberes são traduzidos por relações de poder, por exemplo, na luta que vem sendo travada pelo Movimento de articulação nacional *Por uma educação do campo*. Esse movimento constitui atualmente um campo de disputa no âmbito da educação maior – a educação rural – através das experiências instituintes que vêm criando um novo campo de saber, o campo da educação do campo que precisa ser pensado na sua especificidade sem especialismos. É possível conceber o PRONERA como política pública e fruto da luta dos movimentos sociais do campo - como exemplo desse campo de saber em construção.

Nesse contexto de produção de um campo de saber/poder da educação do campo é que esses educadores se constituem. Os saberes específicos da docência na EJA parecem se articular mais intensamente com os saberes de experiência que se situam “nas margens” como diria Deleuze (1998) “de tal forma que a ciência não pode reconhecê-los” (p.126), na relação com os saberes convencionalmente referenciados como tais pelas investigações no campo da formação. Esses saberes vão desafiando a pesquisa à medida que vão sendo explicitados pelos educadores e requerem trato adequado para apreensão dos sentidos das práticas pedagógicas instituintes que produzem. Essas práticas, como

experiências instituintes se afirmam como “experiência partilhada por um grupo, contrapondo-se ao pontual e fragmentado sujeito isolado”¹¹.

Já na perspectiva de Nunes (apud TARDIF, 2002), é possível inferir que esses saberes produzidos na prática docente com a EJA compõem a heterogeneidade do saber docente e se destacam como saberes diferentes, no sentido de que eles incorporam os demais saberes e os ressignificam a partir das situações vividas na prática. Dentre os saberes de experiência evidenciados por vários educadores, e que vão caracterizando suas práxis, destaco alguns que merecem ser compartilhados, levando em consideração que eles emergem num processo de experimentação singular com a docência e guardam a relação mútua saber/poder. Em entrevista com Maria Lúcia sobre a questão dos saberes, ela traz as seguintes idéias.

[...] Uma coisa que a gente aprende na escola de assentamento *é ouvir os alunos muito!* Não chegar e ir despejando conhecimento. Então aí comecei por *ouvir o aluno*, saber o que ele queria estudar, *valorizando eles*, a cultura deles.[...] Ao trabalhar com os adultos na alfabetização, é uma forma de valorizar eles, tá dando a oportunidade deles se sentir gente, indivíduo que tem valor, porque eles se sentem inferior. É por isso que hoje quando eu trabalho, *valorizo muito* aquilo que o aluno consegue produzir. Se dou um texto, nem se ele fizer uma linha, eu já falo pra ele: isso aí tá bom! Será que a gente pode continuar? Dá jeito de acrescentar? Eu valorizo muito mesmo...!

Os saberes explícitos, de *saber ouvir muito* e *o saber da valorização*, que essa educadora exercita com seus alunos, assumem na especificidade da EJA um papel estratégico, naquilo que ele pode produzir de efeitos, como os que a educadora vai apontando. Retirando da própria experiência a importância da valorização do interesse dos alunos, do que eles gostariam de estudar, ela remete implicitamente a um outro saber de experiência que vejo como *o saber da busca*, que requer do educador um exercício permanente de investigar a forma apropriada de trabalhar com seus alunos. O saber da escuta, o saber da valorização e o saber da busca emergem, assim, da concretude da experiência e vão se constituindo como elementos da experiência de formação vivida por essa educadora, na relação com outros sujeitos do campo, em que as relações de poder/saber entre professor e aluno compartilham de uma outra lógica que não a da dominação.

Ao buscar uma articulação com os saberes escolares, essa mesma educadora resgata pela narrativa mais uma experiência prazerosa do grupo em torno do conhecimento. Essa foi uma experiência que eu pude presenciar, ao visitar sua sala de aula no

¹¹ Ver Experiências instituintes e formação dos profissionais da educação. Disponível em: www.uff.aleph/. Acesso em: 21/07/2005.

Assentamento Pontal de Jundiá, Município de Conceição da Barra. Na prática dessa educadora, se concretiza a idéia do educador-militante que, literalmente, circunscreve suas ações no nível micro-político, mobilizando sempre ações coletivas, criando suas trincheiras e promovendo uma política do cotidiano.

[...] Naquele dia, nós estávamos trabalhando sobre a questão do índio. A gente fez todo um trabalho na história, procurando ver quem era que tinha descendência de povos indígenas, porque às vezes alguém dizia ‘minha vó foi pegada a laço’. A gente foi conversando, estudamos a cultura, os costumes e a questão da descendência. Fizemos textos, poemas, trabalhamos a leitura e a escrita e depois de ter produzido vários cartazes, a gente naquele dia tava encerrando, fazendo artesanato, alguma coisa que os povos indígenas produziam, no sentido de tá valorizando a cultura do povo, da descendência.

Prosseguindo na busca de compreensão dos saberes de experiência dos educadores, me detive em novamente escutar o educador Enilson. O que ele traz como referência para pensar os saberes envolve a consideração de simples ações cotidianas que o movem e mobilizam outros com quem entra em contato, na busca de construir a sua própria experiência que se constitui, pelo partilhamento, uma experiência coletiva.

[...] Eu não participei de quase nenhum encontro de formação. Só do encontro Regional. Quando eu vi que eu tinha a tarefa de estar levando pra minha comunidade esse projeto, eu procurei pesquisar o máximo possível que eu pude. Aqui no curso de Pedagogia da Terra, tinha muitas pessoas que falava, fulano trabalha com jovens e adultos, outra pessoa trabalha. Então eu sempre tentei, como é que você trabalha no seu assentamento como é que você fazem para levar os alunos pra sala de aula? Que matérias vocês trabalham? *Fui pegando experiência* com cada um deles e *tentando montar minha própria experiência*, porque é um processo bem difícil, você tentar tirar de um e colocar no outro. Então eu tenho que tirar o que eu posso aproveitar de cada um o que eles aplicam nos seus assentamentos deles, *pra formar minhas próprias idéias*. [...] algumas coisas que eu via sobre educação de jovens e adultos em livros, revista do MST, eu também buscava. (grifos meus)

Esse educador produz, como componente dos saberes de experiência que exercita, o saber da autonomia, ao ser provocado a buscar caminhos para começar a construir a sua experiência e de se assumir professor da EJA. Os caminhos que percorreu com seus alunos foram os mais simples, insuspeitos. Como mestre ignorante, em sua busca ele reúne elementos da vida cotidiana, apontados por Lefebvre (1991), como o que escapa à apreensão da filosofia. [...] “O cotidiano é o humilde, e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. É o insignificante” (p.23 e 31).

Encontro ainda no pensamento do educador Welson, novas provocações para pensar a questão dos saberes. À medida que pensa, ele vai levantando vários saberes que emergem de suas experiências concretas com os alunos. Esses saberes são explicitados e

suscitam interpelações à medida que envolvem tanto a idéia do saber como propriedade, referido ao sujeito, quanto aos processos que apontam para uma concepção ampliada de formação. A longa transcrição a seguir expressa a interpretação desse educador sobre a questão dos saberes.

[...] quando você fala de saber, pra mim, saber eu acho que é um pensamento que você tem domínio sobre ele. Você tem domínio sobre ele e, ao mesmo tempo, você consegue praticar. Agora, quando você fala que experiências eu pude levar, eu acho que é, é! as experiências assim de saberes mesmo. Eu tinha saberes que eram meus mas eu não sabia como transmitir esses saberes. Agora, as experiências que a gente teve nos cursos de formação e durante, eu acho que é... que foi aí que eu ganhei, ganhei esse saber aí, de saber transmitir, entendeu? Um exemplo interessante é... você poder transmitir pro educando que ele tem a capacidade. Isso é muito difícil, principalmente é... nesse nível aí de idade, que a pessoa já, já muitas vezes perdeu a auto-estima, já acha que ele não tem condições ou que ela não precisa entendeu? Então é, essa prática de você poder passar pros educandos que eles têm a necessidade e têm também a capacidade do saber e que eles têm muito saber que são escondidos entendeu? Então! isso aí, eu acho que foi o que me ajudou mais. É, saber transmitir isso pra eles também. É você saber transmitir a segurança pra eles, que aquele trabalho ali não está sendo em vão. Porque muitas vezes acontece a desestimulação do próprio educando. Ele saber que tá fazendo aquilo ali mas pra quê? Porquê ele está naquela sala ali? O porquê dele está ali? É uma coisa muito forte. Eu acho que... é... se eu não soubesse, se eu não tivesse aplicado isso dentro da sala eu acho que não conseguiria chegar ao final. Eu acho que acontece com toda pessoa. Quando alguém fala pra você que você tem capacidade pra fazer alguma coisa, você já tá estimulado. É como se fosse uma dose positiva que você recebe de alguma coisa. E, aí quando você chega num estágio que os alunos estão com essa pilha toda, aí fica muito mais fácil de você trabalhar. Porque juntando o seu saber com o saber deles a gente vai formar vários saberes. Então é muito por aí. Educação de jovens e adultos é muito por aí. É você se integrar mesmo na sala de aula, fazer da sala de aula um ambiente ali que todos possam aprender, aprender e transmitir o que você chama de saber. Eu acho que é muito por aí.

A concepção de saber aqui explicitada abre para leituras diferentes, aparentemente contraditórias, que me fazem retomar a perspectiva da conexão que venho fazendo entre as idéias de diferentes autores, o pensamento dos educadores e a teorização do Movimento. Desta vez, a conexão se impõe no próprio pensamento do educador, pelas tensões que provoca e pela abertura que demanda para se ler e apreender, a partir de um pensamento que talvez seja proibido de pensar. Welson me faz deparar com um movimento de pensamento que, num primeiro momento, envolve uma concepção contrária à idéia do saber que se remete ao sujeito como sua origem, e que detém sua propriedade. Vale aqui retomá-la: “Um saber é um pensamento que você tem domínio sobre ele e, ao mesmo tempo, você consegue praticar”. Ao compreender o saber desta forma, o educador problematiza a concepção de saber que nega sua origem no sujeito e elege a sua compreensão a partir das relações políticas saber/poder. Retomando o

primeiro movimento de pensamento, Welson cria uma outra compreensão de saber que se afirma no sujeito e ao mesmo tempo ressalta o poder sobre o saber que detém. O educador segue reafirmando elementos do saber como propriedade. Que saberes são esses que ele afirma que tinha, mas, que não sabia como transmitir? Tomando uma certa distância da primeira escuta e agora com um olhar muito mais aguçado para apreender as idéias desse educador, deparo-me com a constatação de que eu também buscava saberes de experiência, nessa perspectiva do saber como propriedade. Acabei encontrando na formulação daquele educador, a idéia de “experiências de saberes” que por sua vez me remete à idéia dos saberes necessários à prática educativa em Paulo Freire (1996) e, ao mesmo tempo, à problematização da relação saber/poder, quase intocada pelos estudos no campo dos saberes docentes, conforme Nunes (2001), Therrien e Loiola (2001). Ao nomear os saberes, Welson acaba por argumentar dando as pistas, bastando a escuta repetida e a abertura do pensamento para acolher o que está a dizer. Com uma postura bastante didática, vai nomeando suas *experiências de saberes* que fogem ao enquadramento das classificações produzidas pelo discurso no campo da formação docente, e que colocam em questão a idéia do saber como propriedade. Traz ainda, para a pesquisa na área, perspectivas para se explorar a compreensão dos saberes de experiências de forma ampla.

A experiência de saber transmitir – ao abordar esse saber, Welson toma um caminho que parece desconsiderar toda a ênfase da tradição pedagógica, que tem na transmissão do conhecimento a principal tarefa do professor. O saber da transmissão parece assumir para ele uma relação direta com a conquista/poder que se adquire e que se exercita como saber. “As experiências que a gente teve nos cursos de formação e durante, eu acho que é... que foi aí que eu ganhei, ganhei esse saber aí, de saber transmitir, entendeu?” Mas, transmitir o quê? Quando lhe pedi pra dar algum exemplo dessa experiência de *saber transmitir* ele me remeteu aos saberes já apontados na sua fala e que, na educação de jovens e adultos, são fundamentais:

a) *experiência de saber transmitir para os educandos que eles têm capacidade de saber e que eles têm necessidade de saber* – algo que ele considera muito difícil para trabalhar com pessoas que acham que já passaram da idade de aprender, para quem estudar já não faz mais sentido. Durante toda vida, essas pessoas aprenderam o de que não são capazes, o que não têm, o que precisam ter para suprir o que nunca tiveram. Uma experiência de saber envolvida nessa mesma perspectiva é a de saber transmitir para os

educandos que – eles têm também “saberes que são escondidos”, o que é também algo muito difícil. A forma como o educador lida com esses saberes de transmissão lembra a figura do mestre ignorante, uma vez que ele exercita nessa prática o princípio da igualdade das inteligências.

b) *experiência de saber transmitir segurança* – o sentido de segurança a que o educador se refere assume na EJA um caráter de defesa da garantia do direito à educação para pessoas que, até então, estiveram à margem do acesso. No caso específico desse educador, significava transmitir para os educandos a idéia de que este não era mais um projeto viajante. A idéia era a de romper com o desestímulo a que já se acostumaram os jovens e adultos com os programas de alfabetização que chegam e logo são interrompidos, talvez porque sejam remetidos aos excluídos de todos os direitos, que continuam relegados ao descaso. Para o educador “já poderia ter uma política relacionada. Como é que você vai acabar com o analfabetismo no Brasil, principalmente no campo, sem uma política voltada pra essa área”? O PRONERA, como política pública, vai se fazendo assim parte da disputa das relações de saber/poder que as práticas instituintes, no campo da educação do campo, vão colocando no âmbito da educação maior.

c) *A experiência de saber juntar o seu saber com o saber deles - a gente vai formar vários saberes* - Essa é uma idéia que Welson explicita quando busquei a sua ajuda para compreender a idéia dos saberes que ele afirmava ter, mas que não sabia como transmitir.

No início do trabalho, logo no primeiro passo eu me senti perdido. Mas aí, no desenrolar, eu fui perceber que eu falava do mesmo jeito que eles, eu falava a mesma língua, digamos assim, que eles. De certa forma, o meu saber era igual ao deles também. Por incrível que pareça os meus alunos, a maioria deles, tinham esse amor pela terra também. *Então eu senti que eu podia juntar as duas coisas.* [...] Aí via que podia usar esse caminho aqui, com o pouco científico que eu tenho...Aí sim, começou a desenrolar o processo, porque a gente fazia aquela mistura. *Falava da terra, ao mesmo tempo falava do científico, então,* aí todo mundo foi se envolvendo. Aí ficou mais fácil, porque como a gente pensava do mesmo jeito, então a gente colocou tudo ali em cima, o pouco que eu tinha que passar pra eles...

A interlocução com esse educador coloca, mais uma vez, a importância da escuta para a apreensão dos saberes que têm sido explicitados e dos sentidos que produzem. Aqui, Welson aponta outros saberes exercitados na relação com seus alunos e com os conhecimentos que vão sendo compartilhados: o *saber do amor à terra, o saber da mistura* (do conhecimento da terra com o conhecimento científico) o saber do pertencimento pela linguagem (o da identidade lingüística própria da cultura do campo),

e outros que continuo sem saber como nominar. Observa-se nessa explicitação do educador a idéia da interpenetração do saber científico e de senso comum, como possibilidade de construção de novos saberes. A ênfase da proposta desse educador parece ser a mesma da educação do Movimento, que, embora reconheça a importância dos conteúdos escolares, foge à ênfase de sua centralidade como principais saberes a serem transmitidos.

d) a experiência de saber integrar mesmo, na sala de aula, fazer da sala de aula um ambiente ali que todos possam aprender - Dentre todos os saberes já referidos pelo educador, este remete à sua preocupação de criar junto com os alunos um ambiente favorável à aprendizagem. O que me toca nesse pensamento é que o educador não demonstra preocupação com o como ensinar, com o método que, principalmente, na alfabetização tem ocupado a atenção tanto de formadores quanto de alfabetizadores. O que mais surpreende na sua postura é que, dentre os saberes já nomeados, não há menção ao saber ensinar, nem à preocupação com essa relação ensino-aprendizagem tão cara à tradição pedagógica. O que já ao final pude perceber é que a experiência de *saber integrar o ambiente* se identifica como um dos princípios metodológicos do MST, também incorporados no Caderno nº 11, sob o título “produzir um ambiente educativo”.

As múltiplas formas pelas quais esse educador explicita o que denomina *experiências de saberes* desafiam a compreensão do campo da formação em geral, e da pesquisa na EJA, demandando investigação. Ao mesmo tempo, a sua compreensão do saber, além de problematizar o sentido do saber em Foucault (apud MACHADO, 1979), parece se conectar com uma teorização feita por Gadamer em uma de suas conferências em 1958¹², em Louvain, quando ele explora o conceito de compreensão em Heidegger. Nessa tarefa, Gadamer detém-se em considerar dois sentidos do verbo compreender (*verstehen*, em alemão): a) o sentido de compreender o significado de algo; b) o sentido de “ser entendido em alguma coisa”, de saber. O que o leva a considerar que compreender significa “além do seu primeiro sentido, um ‘saber-fazer’, um ‘poder’, uma ‘capacidade para’ desempenhar uma tarefa no nível prático” (GADAMER, 1998, p.41).

Pelo exposto, é possível reafirmar que os saberes de experiência que os educadores exercitam com seus alunos no trabalho da alfabetização distanciam-se dos que

¹² Conferências publicadas no Brasil sob a organização de Pierre Fruchon em *O problema da consciência histórica* (GADAMER, 1998).

convencionalmente compõem os saberes docentes. Nesse contexto, algumas idéias voltam a se re-conectar: a idéia do pensar como agir, em Heidegger, toma corpo na criação de saberes não suspeitados pela produção acadêmica. A dimensão formadora positiva do trabalho, apontada por Hegel, se atualiza. O educador-militante que vai se tornando educador da EJA no percurso nômade que faz, produz movimentos diversos e assume múltiplas identidades: ele vai se assumindo como militante-educador, sem deixar de ser o agricultor que exercita saberes produzidos nas suas relações com a terra, na sensibilidade que se aprende nas relações de pertença e de escuta do outro, como educador em sala de aula ou nos diferentes espaços de formação, em que a educação se faz prática social.

Nessa práxis percebem as novas relações que vêm sendo produzidas no campo, que afetam a vida das pessoas de diferentes grupos e o seu próprio trabalho como educadores. É também nessa práxis que a necessidade de continuar resistindo ao domínio do capital torna o educador-militante protagonista de saberes emancipatórios, ao passo em que vai se dando conta da transformação que o trabalho de ser educador opera nele mesmo, como pessoa.

6. Recolhendo as marcas da experiência

No percurso desta pesquisa, passo a recolher as marcas da experiência que busquei exercitar. A cada momento fui interpelada por estranhamentos e provocada pela necessidade de compreensão dos sentidos das experiências que foram sendo construídos e que foram deixando marcas na minha maneira de pensar movida por uma outra compreensão da formação.

Nessa experiência, percorri uma diversidade de cenários constituídos de diferentes imagens que vão desde o contexto do campo, no encontro com os educadores e lideranças do Movimento aos momentos solitários da escrita que me permitiram encontrar diferentes autores; o exercício de pensamento que me envolveu em conflitos conceituais; a abertura que fui instigada a exercitar, como parte do ofício do educador, e os riscos a que a aventura de pensar me submeteu.

Interpelada pela retórica do discurso da formação, caracterizado por uma ênfase ainda marcadamente teleológica, buscava caminhos para re-pensar as práticas de formação que vinha desenvolvendo até então. O contexto do MST, acolhedor e favorável à experimentação, abriu caminhos para que pudesse me envolver, juntamente com o grupo de formadores do NEJA, nessa experiência. Começaram então os primeiros

conflitos. É possível para um movimento social de massa como o MST, que tem assumido diretrizes nacionais para a formação de seus militantes, pensar a formação numa perspectiva ampla? A abordagem dessa questão demandou um trabalho de envolvimento mais intenso nas ações do Movimento, para além do contexto da pesquisa. Essa inserção me permitiu perceber que a formação dos educadores da EJA, no MST, se dá de forma indeterminada, aberta, nômade, operando por descontinuidades, incertezas, tentativas e buscas. Dessas contingências, emerge um educador-militante ou, na linguagem do MST, um professor-militante. Seria aquele que opera, segundo Silvio Gallo, no âmbito da “educação menor”, construindo novas formas de resistência dentro de sua sala de aula e em todos os demais espaços educativos do Movimento, exercendo influência nas ações macro-políticas. Mas, como conciliar uma concepção teleológica de formação com uma concepção ampla, que não tem um fim predeterminado? Fica nessa questão a provocação para se retomar a escuta dos educadores. Eles nos falam de seus percursos de formação, mas é preciso abertura para escutá-los e compreendê-los. Por enquanto, fica como horizonte investigativo para mim, a idéia de que a possibilidade de o Movimento prosseguir sendo Movimento, talvez esteja aí, nos interstícios dos espaços de formação não tutelados, os espaços em que os educadores experimentam seus saberes de experiência e vão se constituindo como sujeitos da educação de jovens e adultos no campo.

O movimento da abordagem de uma poética de formação me levou a alçar vôos para além das práticas consagradas da pedagogia e da compreensão da formação, no campo da formação docente. Com Larrosa, fui instigada a deslocar o foco da formação que prescreve um determinado fim que se propõe alcançar, para os sentidos das experiências de formação dos sujeitos envolvidos no processo. Esta última ênfase perpassa e marca todo o texto, pois se considera que, embora as experiências de formação sejam semelhantes, elas guardam singularidades que demandam parar para escutar os educadores naquilo que suas experiências oferecem de singeleza, de aparente insignificância, estranheza, de abertura para a emergência de práticas, de criação de estratégias, de exercício de pensamento criativo.

A experiência de encontrar Gadamer me marcou profundamente, porque sua leitura trouxe elementos que se aproximavam daquilo que eu estava buscando: compreender os processos de formação. Aos poucos, ele foi me apontando outros veios dessa busca e me fez interpelar a minha própria formação. A hermenêutica filosófica me parecia estranha,

mas, ao mesmo tempo, ela me chamava a percorrer alguns caminhos, com a necessária abertura que a experiência hermenêutica requer.

A escuta dos educadores deixou marcas que se mostram fortemente ao longo de todo o texto e vão apontando os caminhos que a educação tem feito no Movimento, pela ação desses sujeitos. Os saberes de experiências e as experiências de saberes que eles mobilizam, o nomadismo que marca suas trajetórias, expressas nas suas experiências de formação, apontam para leituras que se oferecem como campos fecundos de investigação. Esses saberes e experiências requerem do Movimento exercitar a sua escuta, valorizar as experiências que vêm sendo produzidas, enfatizando o protagonismo desses atores e autores na formulação de sua proposta inacabada de educação.

Enfim, as experiências de formação e os saberes de experiências dos educadores, produzidos nesse processo apontam que não somente é possível pensar uma concepção ampla de formação no MST, mas essa concepção ampla já vem sendo produzida e exercitada pelos seus educadores. Essa concepção ampla vem se construindo na multiplicidade de espaços de formação que ocupam e que escapam, talvez, ao controle e à determinação das diretrizes gerais da educação do Movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli; ROMANODWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1006). In: ANDRÉ, Marli; Eliza D.A. de (Orgs.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Série Estado do Conhecimento)
- ARONOWITZ, Stanley. O humanismo radical e democrático de Paulo Freire. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.I)
- BOGO, Ademar. **Arquitetos de sonhos**. São Paulo: Editora. Expressão Popular, 2003a.
- _____. A educação escolar e a formação política. In: _____. **Desafios da formação**. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2003b.
- _____. **O MST e a cultura**. 2ª ed. Veranópolis, RS: Iterra, 2000. (Caderno de formação n. 34).
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento Sem Terra. In: **Boletim da educação**. n. 8, julho 2002.
- DAMASCENO, Maria Nobre. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANZ, Julieta (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DELEUZE G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munhoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. (Coleção Trans)
- DELEUZE G.; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. Tradução Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- _____. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169 -178, jul./dez. 2002.
- _____. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GRIMSON, Alejandro. **Interculturalidad y comunicación**. Buenos Aires, Argentina, Norma, 2000. (Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación)
- HEGEL, G.W. Friedrich. **Propedêutica filosófica**. Lisboa-Portugal: Edições 70 Ltda. s/data.
- HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.
- HERMAN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre)
- KOHAN, Walter O. Entre Deleuze e a educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 27, n.2, p. 123 – 130, jul/dez. 2002.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e**

- crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Estudos Culturais em Educação)
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Educação: Experiência e sentido)
- _____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** Tradução de Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.
- MACHADO, Maria Margarida. Especificidades da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: LISITA, Verbena Moreira (Org.). **Formação de professores:** políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 9.ed. Editora Hucitec, São Paulo, 1993.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Artur Morão. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1963.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Sempre é tempo de aprender.** Caderno de Educação n. 11, São Paulo, nov. 2003.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST.** Caderno de educação nº 8. São Paulo: MST, 1999.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade.** Campinas, ano XXII, n.74, p.27 - 42, abril/2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. (Saberes da docência).
- PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras:** histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Cotidiano – sociedade – escola).
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THERREN, Jacques; LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação e Sociedade.** Campinas, ano XXII, n.74, p.143-160, abril/2001.
- VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Antropologia filosófica I.** São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção filosofia)
- _____. **Consciência histórica:** a igreja e sucessão das culturas, confronto da cultura cristã e da cultura moderna. **Local:** Civilização do Trabalho, 1962.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 4.ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, São Paulo: Paz e Terra, 1977.