
APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL A PARTIR DO REGISTRO FOTOGRÁFICO

Lúcia Helena Corrêa Lenzi*

RESUMO

Este artigo busca sistematizar as possíveis interlocuções entre a Educação de Jovens e Adultos e a perspectiva histórico-cultural no âmbito de uma pesquisa de mestrado em andamento. Em especial busca, na concepção vygotskiana, suporte para compreender a função mediadora da palavra na constituição dos sujeitos desta modalidade. O texto tem o caráter preparatório para o desenvolvimento da pesquisa que se propôs identificar e analisar as significações da prática docente e política que, apropriadas por assentados/as vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, contribui para constitui-los como educadores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: prática pedagógica, prática política, fotografia.

“Com o andar dos tempos mais as atividades da convivência e as trocas genéticas, acabamos por meter a consciência na cor do sangue e no sal das lágrimas e, como se tanto fosse pouco, fizemos dos olhos uma espécie de espelhos virados para dentro, com o resultado, muitas vezes, de mostrarem eles sem reserva o que estávamos tratando de negar com a boca”.

Saramago

MOSTRANDO O FOCO...

Saramago, com seu peculiar domínio da palavra escrita, ao traduzir o modo como se constitui o sujeito no mundo, leva-nos a refletir esse mesmo sujeito, numa perspectiva que nos remete a tomá-lo como um ser histórico, marcado por um tempo, ou seja, “Ele é uma produção social na qual participa na condição de sujeito” (PINO, 1993: 17). De forma generosa, o autor discorre sobre a cegueira, ao tirar metaforicamente do ser humano sua condição de ver e ser visto. Ele nos coloca no desconforto de ver, olhar e sentir através daqueles que “brancamente” exercitam outros cegos olhares.

A “escritura” desse autor poderia ser compreendida a partir de vários pontos de vista. Eu aqui a tomo para introduzir a reflexão acerca de sujeitos jovens e adultos que, no percurso de sua vida, tiveram sua trajetória escolar interrompida ou a ela não tiveram acesso.

O descaso com que a Educação¹ vem sendo vista e tratada pelos governantes sai do anonimato quando percebemos que negar com a boca os problemas sociais serve somente para escancarar

*Doutoranda em Educação pela UFSC. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina/ Centro de Ciências da Educação/Colégio de Aplicação

¹Tendo como fonte de dados IBGE/PNAD/2001, fica percentualmente visível esse descaso, pois na faixa etária de 7 a 14 anos, na área rural, tem-se 37, 64% de pessoas não alfabetizadas; na urbana 62, 36%; na faixa etária acima de 14 anos na área urbana tem-se 65, 03%; e na área rural 34, 97%. Essas diferenças percentuais não serão discutidas neste momento.

o que os olhos, mesmo que intencionalmente cegos, sem reserva alguma, registram. Com certeza não são os números, demograficamente tomados, que nos falam dos cinturões urbanos de pobreza ou da miséria daqueles que ainda estão na área rural. Para tanto, basta tirar a venda da “cegueira branca” e olhar no entorno, pois em cada esquina, em cada rua, existem sujeitos que, no percurso histórico da humanidade, foram deixados para trás e “expressam claramente que a constituição psíquica do homem não se situa na ordem biológica, mas na ordem da cultura”. (id.)

Tomar a Educação de Jovens e Adultos como temática não nos remete, inicialmente, só a pensar na faixa etária que caracteriza esse grupo de homens e mulheres os quais, voltam a estudar, mas também a vê-los num determinado contexto cultural. Olhar esse grupo em seu contexto exige, dialeticamente demarcar o lugar teórico do qual se vale esse olhar, que tem como pressuposto básico a corrente histórico-cultural. Esta compreende as condições nas quais esse homem vive como determinante da própria vida e do modo de viver de cada sujeito.

Tendo como “princípio a origem social das funções psíquicas” (id.), é possível afirmar que o processo de constituição do psiquismo individual é indissociável do contexto social e histórico o qual regula as ações do sujeito e que, por sua vez, numa dimensão dialógica, também o regula. Nessa perspectiva, o psiquismo humano constitui-se a partir da teia relacional, engendrada pelo conjunto das funções afetivo-volitivas e aquelas denominadas por Vygotsky de funções psicológicas superiores, como a linguagem, a atenção voluntária e a memória seletiva. Essas funções caracterizam o ser humano e são mediadas por sistemas simbólicos.

Vygotsky deu valor especial à função mediadora que a palavra exerce ao considerá-la numa esfera transcendente à comunicação em si, ou seja, a palavra passa a desempenhar um papel regulador da própria conduta. Assim, o sujeito pensa, planeja e antecipa suas ações a partir do significado atribuído àquela palavra, que foi socialmente partilhado. Desse modo, “a palavra participa da significação do objeto e da experiência de conhecimento do mundo. A palavra reflete e generaliza a realidade” (GÓES, s/d, p. 22).

Levando em conta que “o significado das palavras evolui” (VYGOTSKY, 1999: 104) e que “adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido” (*ibidem*, p. 125), podemos compreender a significação dada a cada palavra advinda de um contexto e reveladora de atributos que “outros”, em relação a ela, conferem. No entanto, ao interiorizar essa significação, ela assenta-se, incorpora-se numa teia de outras significações já apropriadas pelo sujeito, o que lhe outorga um sentido seu.

Portanto, não há como entender as ações constituídas nas apropriações, ou embrenhar-se nelas pelas gestualidades e falas humanas, a não ser reconhecendo-as num espaço socialmente construído e datado num tempo. Considerando, portanto, o papel fundamental que o universo sociocultural exerce como constituinte e constituidor do sujeito, tem-se que “o conhecer tem sua gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais” (GÓES, s/d, p. 14). Desse modo, pode-se afirmar que os valores e as significações a partir das quais o sujeito se humanizou desvelam e revelam um mundo onde esse sujeito se objetivou, inserido naquele momento em áreas rurais ou urbanas.

APROXIMANDO O FOCO DOS SUJEITOS DA PESQUISA...

Os jovens e adultos aqui tomados para estudo são assentados em terras do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pertencentes ao Movimento dos Trabalhadores

Rurais Sem Terra (MST), migrantes de diversos Municípios do Estado de Santa Catarina. Não são, portanto, jovens ou adultos egressos de universidades ou que procuraram essa modalidade de estudos somente com o intuito de ampliar seus conhecimentos. Muitos o fazem pelo cumprimento de exigências no seu trabalho ou até para consegui-lo. Ocorre também de terem sido excluídos da escola, ou, como, colocam os próprios assentados: “porque é importante saber ler e o Movimento me indicou”, “para romper com o latifúndio do saber”.

A possibilidade de ter a posse de um lote de terra e nela produzir é o que os agrega. Muitos retornam para a área rural e suas origens depois de já ter feito o trajeto campo-cidade em busca de melhores condições de sobrevivência. A maioria desses migrantes vivenciaram e vivenciam a urbanização e, com ela, a imersão no mundo letrado, sem no entanto se alfabetizarem no sentido definido por Soares (2001:36). Esta autora aponta uma diferença entre saber ler e escrever e ser letrado, nos seguintes termos:

A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada- e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta –ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e pratica a leitura e a escrita.

Os adultos que não dominam o sistema de escrita, considerados analfabetos, mas vivem imersos na cultura letrada, vão no seu cotidiano contaminando-se com os códigos característicos daquele universo. Cada sujeito, de modo particular, adentra o sistema simbólico da escrita.

Observando determinadas pessoas do nosso convívio, deparamo-nos com algumas que, por não saberem ler a palavra escrita, decifram suas tarefas rotineiras utilizando-se de outras alternativas para locomoverem-se, como por exemplo: - ao deslocarem-se de ônibus, utilizam a numeração como referência, aliando a numeração às cores correspondentes a cada linha de transporte; decodificam receitas culinárias também pelos números e usam seu conhecimento prático para acertar as proporções destes; para encontrar endereços, sem saber ler o nome das ruas, localizam-se espacialmente encontrando-os através dos números; ou reconhecem as letras mas não sabem juntá-las; sabem ler a letra de “carreirinha” (cursiva), mas não a de fôrma; reconhecem letras do seu nome e/ou sabem escrevê-lo sem reconhecer, ou ainda o reconhecem mas não o decodificam.

Enfim, inúmeras são as ações desses sujeitos que, imersos numa cultura letrada, relacionam-se com o sistema simbólico da escrita de diferentes modos. A ele acessam e dele se utilizam.

Políticas públicas educacionais, as quais tratam mais especificamente dessas diversas formas de estar em diferentes níveis de alfabetização referentes aos denominados jovens e adultos, vêm sendo tratadas de modo precário e descontínuo, haja vista o número de pessoas que não têm acesso ao ensino público. Os programas oficiais sugerem e encaminham os conceitos instrucionais a partir dos padrões urbanos das escolas formais, como um valor único para a especificidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA -, desconhecendo a própria realidade dos entornos marginais urbanos.

Segundo Pinheiro (2001:2), “esta separação foi fomentada no decorrer da organização de nossa sociedade, como a cidade sendo o espaço do novo, do moderno e criador dos parâmetros sociais aceitáveis, em detrimento ao campo, o espaço do arcaico, da tradição e do ultrapassado”. Apesar de algumas áreas serem consideradas oficialmente rurais, não se distingue mais com clareza o que é do espaço rural e do espaço urbano, ou melhor dizendo, o que é estritamente da cultura rural ou da urbana. Pelo inchaço das áreas urbanas, os espaços que entre urbano/rural foram

minguando e perdendo sua caracterização. As necessidades rurais foram, vagarosa e silenciosamente, sendo contaminadas pela urbana.

A partir do que aponta Pinheiro (2001), numa pesquisa feita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, podemos verificar algumas particularidades no modo de apropriação da cultura letrada de adultos da área rural: trabalhadores rurais se mostram mais seletivos quanto à sistematização de conhecimentos, selecionando-os de acordo com suas necessidades imediatas; adultos que mostram compreender melhor os fenômenos a partir do entendimento da relação de causa e efeito, integrando os conceitos amplos quando apresentados isoladamente; a transmissão de conhecimento é estabelecida pelo uso da oralidade, o que é incompatível com o modelo urbano de escolarização.

Acrescente-se a isso a distribuição e uso dos tempos que, tanto cotidianamente quanto na escola, novamente opõem o urbano ao rural. Neste último, os fenômenos da natureza comandam seu uso, haja vista que a noção de tempo pauta-se, sobretudo, na relação entre tempo de plantar e tempo de colher.

A realidade rural nos parece, por vezes, incompreensível quando vista do ponto de vista da cultura urbana. Para ampliar a compreensão que circunda essa especificidade, é imprescindível se descolar da racionalidade para adentrar as diferentes necessidades, tanto urbanas quanto rurais. Reconhecê-las assessora a compreensão do valor dado ao letramento em cada cultura.

Produzir e manter a terra é, para o agricultor, vital à sua sobrevivência, assim como à de sua família. A necessidade de aprender a ler e escrever passa a ser secundária e é possível, em situações nas quais o agricultor tenha que escolher entre ir para a aula ou para a roça, porque o tempo é favorável, que “os estudos” não sejam colocados no mesmo grau de importância da realização das tarefas imprescindíveis ao o sustento familiar.

O trabalho na lavoura obedece ao relógio imposto pela própria natureza: o sol, a chuva, a seca, o preparo árduo da terra para o plantio, a espera do “bom tempo” para cada tipo de lavoura. Desse modo, o imenso cansaço físico, as mãos e pés que engrossam pela força do seu uso são as conseqüências primeiras e que marcam o tempo cotidiano na área rural. Sabemos não ser é menos rude o trabalho daqueles que, sem direito à terra, migram para áreas urbanas em busca de um sonho e de condições de sobrevivência, as quais nem sempre conseguem.

Em nossa sociedade letrada e urbanizada das fábricas, do comércio e do trabalho braçal, há uma organização do tempo no qual a escola formal insere a rotina de sua especificidade. Esse aluno urbano, incluído na modalidade de EJA, está imerso numa cultura letrada, interagindo no seu cotidiano com códigos de leitura e escrita prenes de sinais, símbolos e significados, dos quais a escola se vale para seu trabalho educativo. Portanto, sua experiência está mais próxima das solicitações da escola, o que necessariamente não quer dizer poder este aprender melhor que aquele da área rural, mas marca uma diferença entre eles.

Nesse sentido, o valor atribuído pela urbanidade e, por conseguinte, conferido por esta aos padrões escolares, distancia o trabalhador rural da palavra escrita. Deve-se considerar que nas regiões da área rural em que ainda não há energia elétrica, temos uma cultura menos tomada pela urbanização globalizada, pois esta adentra as residências pelos meios de comunicação. Por estar em contato com trabalhos vinculados à educação de jovens e adultos, vivenciei uma situação que ilustra o acima colocado. Nela são expostas algumas diferenças que passo a relatar.

Um grupo de educadores rurais que faz parte do grupo de sujeitos desta pesquisa solicitou a possibilidade de assistir a uma aula e assim conhecer os alunos e professores de EJA da “cidade”. Numa das visitas agendadas, a professora nos aguardava, já em aula, com seus alunos. As carteiras

estavam dispostas em fileiras, numa sala com muitos cartazes e uma perfeita iluminação, onde fomos recebidos gentilmente. A professora, colocando-se atrás de sua mesa, organizou uma rápida apresentação nominal e, em seguida, continuou a aula expositiva, com perguntas em torno da temática “comunicação”, que deu seguimento à aula.

Com sua letra bonita, ia escrevendo no quadro verde o que os alunos citavam como meios de comunicação. A maioria esclarecia que como trabalhadores – diaristas, empregadas domésticas, *office-boy*, faxineiras, porteiros, donas de casa -, podiam utilizar-se de telefone, fax e internet no seu local de trabalho.

As discussões ampliaram-se e os alunos foram se lembrando dos cartazes, panfletos, placas e *out-doors* pelos quais passavam ao circularem pela cidade até chegarem ao seu local de trabalho, ou seja, gratuitamente, no seu cotidiano, estão expostos às mais variadas formas de escrita. O grupo da área rural, ao ser indagado e ao enunciar o que utilizava como meio de comunicação, traz o rádio o qual, no campo, mesmo movido à bateria, é o meio por que se recebem e se enviam recados, e ainda, com menor ênfase, os bilhetes e cartas. Portanto, evidencia-se, com esses dois grupos aqui observados, um maior uso da forma oral na comunicação pelas pessoas do campo, enquanto que, urbanamente, essa comunicação é fortemente visual. Os dois grupos, no entanto, só lembraram da televisão após serem perguntados por outra educadora se a mesma era ou não um meio de comunicação.

Os alunos “urbanos”, inicialmente, disseram que não viam a televisão nessa categoria, mas sim na de diversão; outros ainda disseram não terem pensado sobre isso. Desse modo, mostraram estar a televisão imbricada e colada em seu cotidiano, não havendo o estranhamento necessário para dela se diferenciar e com ela estabelecer uma relação crítica das informações que recebem. Verificou-se que todos têm em casa pelo menos um aparelho, e em suas palavras “há tanto tempo que já nem lembro mais”.

“Desse modo, vemos homens e mulheres que, em vez de se servirem das imagens em função do mundo, passam a viver em função das imagens. Não mais decifram as cenas das imagens como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas” (FLUSSER, 2002, p. 9).

Ao compartilhar modos de viver, alunos e educadores apontaram a diversidade das condições da cidade em relação ao campo e impressionaram-se com elas. Assim foram colocadas: “Aqui vocês têm salas com carteiras, luz elétrica à noite, quadro, giz, cartazes, mesa para professoras, alunos com livros”; sendo também a regularidade nos dias de aula e a disposição das carteiras elencadas pelos educadores rurais.

Por sua vez, alguns educandos da cidade disseram desconhecer a realidade rural, tanto em seu cotidiano quanto escolar, a não ser pelos relatos de familiares com os quais migraram para a cidade ainda crianças ou mesmo de alguns que eram recém-migrantes da área rural e disseram: “nem gosto de lembrar o trabalho que é morar no sítio”.

Com esse breve relato, no qual se objetivam diferentes vivências e, considerando a diversidade dos contextos, podem-se encontrar diferentes sujeitos, que mostram diferentes “analfabetismos” e “alfabetismos”. Há também diferentes possibilidades de transitar no mundo letrado a que cada um deles tem acesso, pois “a maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos” (PINO, 2000, p.62).

Desse modo, não poderíamos supor que a mesma ação educativa, quanto aos processos de alfabetizar, suprisse por igual essas necessidades ímpares. Em cada local, com cada sujeito, elas

compõem um mosaico singular, no que diz respeito ao modo de pensar e se relacionar com a vida e na própria vida, principalmente “se por vida entendemos as novas condições de existência criadas pelo homem e não as existentes na natureza, estas funções não são o produto destas mas daquelas”(ibidem, p. 62-63).

Posto isso, poderíamos perguntar se diferentes culturas, que restringem ou impedem o acesso ao sistema simbólico da escrita, constituem-se em espaços facilitadores da construção de funções psicológicas superiores “mais elevadas”, ou “menos desenvolvidas”. Questionaríamos também se diferentes oportunidades são determinantes no que diz respeito ao domínio não só da palavra escrita, mas do acesso ao sistema simbólico da escrita.

Pino (2000, p.60) ajuda-nos a encaminhar essas questões quando diz que Vygotsky atribui às funções superiores (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.) um “caráter social, não só porque elas não emergem das funções biológicas, mas porque toda a sua natureza é social”.

Continuando, o mesmo autor afirma que “Vygotsky descola definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana”. Desse modo, as condições nas quais cada sujeito opera e/ou interage no mundo não ficam mais circunscritas somente a ele, mas à sua relação com o contexto sócio-histórico no qual se constitui sujeito, à medida que o constitui.

Essas questões, ao serem problematizadas à luz da perspectiva histórico-cultural, remetemos inicialmente a pensar esses sujeitos - com suas leituras e escrituras imbricadas em seus sentimentos - que se manifestam e funcionam, psicologicamente, a partir do contexto em que vivem. Isso ocorre porque “contrariamente a outras correntes da psicologia, a corrente sócio-histórica concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade através da mediação desta mesma sociedade” (PINO, 1991, p.32).

Fundada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, essa perspectiva considera que cada ser humano traz em si mesmo a história e a síntese de suas vivências, num tempo que transcorre em espaços singulares. Humanizamos-nos na mesma proporção em que convivemos com humanos, e assim nos constituímos nas e pelas tramas relacionais que se estabelecem com o outro (de modo presencial ou não), em suas diferenças, igualdades, dores, conquistas, sonhos, alegrias e desejos (objetivados ou não).

Portanto, o homem - tanto no sentido genérico quanto particular - para se constituir, toma como base a realidade social, que é reciprocamente constituída por seus sujeitos componentes numa dada cultura. Ao criar instrumentos, o homem demarca que a sua relação com o mundo não é direta, mas mediada pelos sistemas simbólicos. Vygotsky (1991) diz que, pelas necessidades do próprio homem e do trabalho, como atividade coletiva, o ser humano foi criando e se utilizou de instrumentos que ampliam e qualificam as possibilidades de transformação do seu uso.

Para dar continuidade ao processo de hominização, as novas gerações precisam apropriar-se desse saber construído culturalmente. Assim, “a maneira como os homens produzem/reproduzem, pelo trabalho social, as suas condições de existência, físicas e sociais, representa o seu modo de vida próprio, o qual reflete mais precisamente o que eles são”. (PINO, 2000, p.62)

O sujeito, nessa abordagem, constitui-se pelo processo de apropriação da cultura em que está inserido e da qual participa na condição de ser produtor. Logo, as transformações ocorridas no mundo são de natureza sociocultural e o sujeito que o transforma é também transformado por ele, em toda a inteireza conferida a ele pela condição e marca do humano.

Vygotsky atribui papel relevante à interação face a face, pois é desse modo que o indivíduo vai relacionalmente interiorizando a forma, posta culturalmente, de ser sujeito. Ao realizar movimentos e ações no percurso do seu desenvolvimento, o bebê, com as devolutivas que recebe a partir da sua gestualidade, vai interpretando os significados dados culturalmente e apropriando-se deles. Temos, então, as atividades externas intergrupais, que processualmente transformam-se em atividades intrapsicológicas.

Por conseguinte, o “outro” tem papel fundamental na constituição do sujeito, e a aprendizagem, enquanto processo de apropriação da cultura, dá-se através desse outro, num movimento de internalização das significações de mundo. Estas, por sua vez, transformam-se pela atividade produtiva, gerando “o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire significação para o indivíduo, tornando-se um ser cultural” (ibidem, p. 66).

Esse “outro”, na tematização aqui feita, é um sujeito que advém de “aprendizagens coletivas, que, aos poucos, se conformam em cultura, naquele sentido de jeito de ser, hábitos, posturas, convicções, valores, expressões de vida social produzida em movimento” (CALDART, 2000, p.106).

Essa compreensão de cultura aproxima-se do modo como Pino (2000, p.54) coloca, citando Vygotsky, que a concebe como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”. Em outras palavras, a cultura é a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições e práticas sociais). Em síntese, tudo que, em contraposição ao dado pela natureza, é obra do homem.

Nessa interação com o mundo, temos um sujeito que nasce dotado de condições biológicas a partir das quais tem limites e possibilidades confirmadas na presença do outro e por ela. É nessa mutualidade que o homem é transpassado pela cultura, ao mesmo tempo em que lhe é permitido o acesso às formas organizadas da realidade na qual ele se constitui sujeito. Desse modo “A natureza sociocultural do meio torna as funções biológicas, herdadas geneticamente, insuficientes por si sós para fazerem emergir da mesma forma as funções superiores. Estas, como afirma Vygotsky, originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (PINO, 1993, p.18).

Assim, Vygotsky já apontava a possibilidade de as diferenças deixarem de ser impedimentos à construção e ao compartilhamento de conhecimentos nas diversas culturas, sendo componentes legitimadores e fundamentais no processo de aprender e ensinar. Temos, desse modo, as funções ou atividades psicológicas constituídas na relação do ser humano com a realidade vivida em toda a sua concretude, que lhe confere um modo de ser e estar no mundo, construída na condição humana e por ela.

Nessa perspectiva, não podemos pensar em funções psicológicas “mais ou menos” elevadas, pois toda a ação humana é equivalente à inserção cultural daquele sujeito, “o que nos conduz a afirmar que as funções psicológicas constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido” (PINO, 2000, p.72).

O que temos, então, são diferentes “conteúdos”, “espaços” ou “nichos” culturais possibilitando experiências diversas nelas diferentes sujeitos têm diferentes condições de acesso e, por conseguinte, um domínio singular do sistema simbólico instaurado naquela cultura. Rotular sujeitos como analfabetos é falar de um determinado lugar, inserido numa cultura. Se meu olhar faz-se a partir de uma cultura hegemônica, considero o que é saber a partir da minha racionalidade. Não contextualizar cada sujeito é desconsiderá-lo como constituinte e constituidor de uma cultura.

Adentrar a especificidade do educador que alfabetiza jovens e adultos em assentamentos da área rural remete-nos a ver que, além de se deparar no seu trabalho educativo com diferentes níveis de alfabetização, esse educador necessariamente vai também se deparar com sujeitos advindos de inúmeras pequenas migrações e distâncias entre o lugar definido como “escola” (galpão, depósito). Seu acesso ao material didático fica entre o escasso e o inexistente, mas, sem dúvida, e, principalmente, esse educador, com formação escolar até a 8ª série, está impregnado de significados, os quais também constituem a concepção pedagógica na qual foi escolarizado e da qual reproduz os modelos.

Nesse contexto vivencial reflexivo emerge o problema de pesquisa aqui anunciado: quais as significações de Educação que educadores(as), no exercício do seu papel, (re)tratam, no processo de alfabetização junto à modalidade de Jovens e Adultos, em assentamentos Rurais do MST?

FOCANDO E REVELANDO A PESQUISA EM ANDAMENTO...

Buscando adentrar os significados que cada educador atribui à educação e apoiando-me por um lado em Vygotsky (1991:125), quando diz que “uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido”, e por outro em Canclini, citado por Achutti (1997, p.59), ao afirmar que “o que cada grupo social elege para fotografar é o que considera digno de ser solenizado”, foi solicitado aos educadores rurais, já referidos, fotografarem o que naquele momento tivesse um significado para cada um deles. Posteriormente, ao estarem de posse das imagens, escreveriam o significado atribuído a cada uma delas.

A significação é aqui entendida a partir do que Zanella (2001, p.77) coloca ao citar Vygotsky, quando este estabelece diferenças entre sentido e significado: “... o sentido da palavra é a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças à palavra. O significado é só uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa”.

Compreendendo, então, que “fotografar é gesto diferente, conforme ocorra em selva de cidade ocidental ou cidade subdesenvolvida, em sala de estar ou campo cultivado”, e decifrar imagens “implicaria, entre outras coisas, o deciframento das condições culturais dribladas” (FLUSSER, 2002, p.29). Transcrevo aqui alguns registros dos significados atribuídos às imagens tomadas fotograficamente em situações, tempos e espaços diferenciados (urbano/rural).

A luz [do sol] as brilhantes idéias que temos, representam as pessoas iluminadas capacitáveis, o dom de ser o que são.(S)

Eu acho que o tronco desta arvore quis dizer que o educador deve ser essa pessoa que dá sustentação aos educandos. Deve ser um livro aberto, deve se doar a cada instante. (EMC)

Essa foto tem um grande significado para mim. Representa a minha vida. Pois eu estou admirando o meu símbolo que é a bandeira.(GP)

A bandeira do movimento é um símbolo que nos mostra minha educação e nos educa, desde criança, até o mais adulto. (GKP)

Tomadas aqui como exemplos, essas transcrições literais, feitas pelos educadores os quais, no papel de fotógrafos, elegeram pessoas, cenas e/ou objetos, imprimiram em imagens fotográficas seu olhar sobre o mundo. Essa mostra de 126 fotografias, as quais, explicitamente, trazem na imagem registrada a revelação de uma compreensão de educação, mostra identificações com símbolos

que, a partir das marcas e registros da cultura, falam de educadores imbricados e transpassados também na fidelidade de militantes.

Essas fotografias, que guardam e revelam o registro da concepção de cada um, (não só de educação, mas de vida), também guardam em si o processo educativo que se constitui nos espaços onde se aprende e ensina. Ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, Freire (1996, p.25) nos faz refletir sobre o exposto acima, pois fala de uma postura que impulsiona o educando a se diferenciar do seu educador, sem no entanto perpetuá-lo como mestre.

Comecei a querer entender, mais e melhor, o que estes assentados, na função de educadores, compreendem por educação e como o fazem. Para tanto, retomei Paulo Freire, um educador referendado pelo MST. Esse autor, ao explicitar o papel e as exigências que cabíveis ao educador, aponta que “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (ibid., p. 28).

No entanto, apesar de as concepções desse autor serem referência para o Movimento, tanto o registro imagético tomado pelos educadores, quanto os significados a estes atribuídos, falam de sujeitos fortemente marcados por às significações vivenciadas no âmbito das relações com o MST. De modo que, se por um lado esse pré-anúncio de análise evidencia a fidelidade e atrelamento ideológico, o sentido da ação pedagógica como doação messiânica (EMC) e a concepção dos sujeitos como portadores de potencialidades (S), por outro, aponta a possibilidade de, no processo de escolarização, ampliar seu olhar, quando apontam também valores, modos de vida (GP;GKP).

Nesse momento da investigação, quando se faz necessária a construção da análise do material coletado, evidencia-se, inicialmente, a trama constituinte da função que esses educadores exercem – a de militantes com o papel de perpetuarem o próprio movimento e a de educadores de jovens e adultos, como sujeitos de sonhos e esperanças.

Com todas essas vivências e informações se que foram agregando, minhas tantas perguntas anteriores, aquelas que inicialmente me mobilizaram, foram sendo absorvidas pelo olhar da “velha”² educadora. Ela encontrou, de fato, nas fotografias, não só imagens, mas textos imagéticos que desvelam nos seus silêncios, suas cores, contrastes e pessoas reais, com as suas contradições, prazeres, mitos, crenças, expectativas e consumos.

Ao colar nas paredes as fotografias, o mosaico de escutas, as vivências e informações começaram a fazer parte de um todo. Nesse movimento de distanciamento, descolei-me e diferenciei-me do objeto de pesquisa que, até então, eu também havia sacralizado.

Já então como pesquisadora, deparei-me com sujeitos reais que, num movimento de vir-a-ser, emocionam-se, falam, ouvem, evadem-se, choram, lutam, reprisam pensamentos, perpetuam seus mestres em alguns momentos, mas querem estudar. Dei-me conta de que é exatamente nessa brecha na qual o humano fala mais alto que se cria uma tensão relacional em que, entre o eu e o outro, podem ser estabelecidos novos conceitos, novos significados.

Considerando que, para a educação, também na especificidade da EJA, faz-se necessária uma compreensão de mundo e de homem a qual configure o mosaico acerca do que se reconhece como educação, foi (e é) imprescindível para a investigação que esta significação homem/mundo

²Refiro-me aos 23 anos vividos como educadora de escola pública.

seja tomada a partir do ponto de vista do próprio educador. Um ponto de vista é aqui captado ao objetivar-se, na superfície do papel fotográfico (onde “as fotografias são imagens de conceitos, são conceitos transcodificados em cenas”) (FLUSSER, 2002, p.32). Espera-se que desse modo se possa, ao reconhecer seu ideário, adentrar no modo como a sua prática educativa se coloca frente a outros saberes e outras possibilidades de vida.

Por fim, as reflexões aqui construídas conceitualmente, a partir de dados da realidade (ancorados na perspectiva histórico-cultural), mostram uma consistente possibilidade de referendamentação teórica no que concerne à temática de sujeitos, jovens e adultos os quais retomam o processo de ensinar e aprender. “Quanto ao universo fotográfico como um todo, estará decifrado somente quando descobrirmos a que interesses inconfessos serve” (*ibidem*, p. 68).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHUTTI, L. E. Robinson. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial, Palmarina: 1997.
- CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996
- GÔES, M. Cecília R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. s/d. (Texto não publicado).
- PINHEIRO, Rosa Aparecida. Planejamento Curricular em educação de jovens e adultos no campo. São Paulo: Anais da 24ª. Reunião Anual da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. (CD-ROM).
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. *Educação e Sociedade*, n. 71, ano XXI, jul. 2000.
- PINO, A.O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. *Cadernos Cedes*, n. 24. Campinas: ed. Papirus, 1991.
- PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em psicologia*, n. 1, 1993.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*; trad. Jéferson Luiz Camargo. S.P: Martins Fontes, 1991.
- ZANELLA, Andréa V. *Vygotsky: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. da Univali, 2001.

ABSTRACT

This article seeks to systematize possible interlocutions between the Education of Youngster and Adults and the cultural-historical perspective in an on course master's dissertation research. This article is specifically grounded on the Vygotskian concept, to understand the mediatory function of the word in the constitution of the subjects of this modality. This text is a preparation for the development of the research whose purpose is to identify and analyze significations of teaching and political practice. Assumed by settled people linked to the Landless Workers Movement, this practice contributes to constitute them as educators in Youngster and Adult Education (EJA).

Keywords: *pedagogical practice, political practice, photography.*