

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TRAJETÓRIAS DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

Lourdes Helena da Silva – lhsilva@ufv.br

Maria Irene Tavares Moreira

Departamento de Educação

Universidade Federal de Viçosa

INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) representa uma das conquistas de mobilizações dos agricultores, especificamente aquelas vinculadas tanto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), quanto ao movimento sindical da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Desenvolvendo projetos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio e do Ensino Superior, o PRONERA vem sendo reconhecido como um importante instrumento na construção de uma escola e de uma educação do campo, cujos princípios, além de valorizarem a identidade do camponês, busca o seu reconhecimento como sujeito, integrante da sociedade e portador de uma história e de uma cultura.

Em Minas Gerais, uma das ações do PRONERA é o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, desenvolvido através de uma parceria entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Implantado desde 2001, seu objetivo é alfabetizar jovens e adultos e promover a formação de educadores e educadoras de assentamentos e acampamentos de reforma agrária nas diferentes regiões de Minas Gerais: Jequitinhonha, Rio Doce, Mucuri, Triângulo, Centro e Sul.

As experiências acumuladas ao longo dos oito anos de execução do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã" em Minas Gerais têm demandado crescentemente pesquisas acadêmicas, com objetivo de suprir a escassez de informações sistematizadas sobre o Projeto e de avaliar as condições e os resultados das propostas pedagógicas implementadas,

principalmente em termos do alcance de suas metas, das potencialidades e limites dos processos pedagógicos e das dinâmicas de parceria implementadas.

É nesta perspectiva que se inscreve o Programa de Estudos “Educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária em Minas Gerais: os processos educativos gestados no projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, cujo objetivo geral é analisar os impactos, avanços e limitações do processo de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido pelo Projeto nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária em Minas Gerais, a partir das representações sociais dos diferentes parceiros envolvidos na sua execução - educadores, educandos, universidades e movimentos sociais. Especificamente, em relação ao conjunto dos parceiros envolvidos – Universidades, MST, FETAEMG e INCRA - buscamos identificar suas avaliações sobre o Projeto e analisar suas representações sociais sobre a dinâmica de gestão implementada. Quanto aos educadores, buscamos construir uma caracterização desses sujeitos e das práticas desenvolvidas no trabalho de alfabetização, de maneira a identificar, no processo de formação vivenciado por eles, os fatores explicativos da adoção de um determinado conceito de alfabetização e educação de jovens e adultos. Buscamos, ainda, identificar suas representações sociais sobre o trabalho docente. Em relação aos educandos, nossos propósitos foram descrever a trajetória desses assentados envolvidos no Projeto, de maneira a identificar tanto os impactos do processo de alfabetização em suas vidas sócio-profissionais, quanto analisar suas representações sociais sobre o Projeto.

No presente trabalho, apresentamos alguns dos resultados parciais e preliminares do Programa de Estudos, especificamente aqueles que buscam relacionar as trajetórias escolares e representações sociais dos educandos sobre o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Em termos dos aportes teóricos utilizados, a noção de representação social (MOSCOVICI, 1978), assumiu uma centralidade na pesquisa que, por sua vez, vem sendo explorada em articulação com as noções de trajetórias (BOURDIEU, 1994) que, utilizadas na análise das trajetórias escolares dos educandos, contribuíram como esclarecedoras das condições do contexto social e cultural nos quais as representações sociais sobre o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã” se constituem.

Em termos metodológicos, a relativa novidade do Projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã", e a ausência de estudos e análises sobre esta experiência educativa em nosso Estado, levaram-nos a favorecer um contexto de descoberta. Assim, a pesquisa qualitativa

apresentou-se como a mais apropriada para sondar e apreender este "objeto novo" ao permitir, mais que medir a sua amplitude e confirmar sua universalidade, revelar suas singularidades. Nesta perspectiva, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados conjugaram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semi-estruturadas. Enquanto a utilização do questionário teve como objetivo a caracterização sócio-profissional dos entrevistados, a realização das entrevistas, que contou com um roteiro básico, teve como objetivo identificar suas representações sociais sobre o Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, além das relações por eles estabelecidas entre o processo de alfabetização e as suas experiências de vida.

Na escolha dos entrevistados, utilizamos a representatividade dos grupos investigados, usualmente designada como amostra intencional (THIOLLENT, 1986). No presente trabalho, utilizaremos dados parciais da pesquisa, obtidos junto aos educandos da região do Vale do Rio Doce, especificamente do município de Tumiritinga, que possui assentamentos representativos dos dois movimentos parceiros: o Assentamento 1º de Junho, do MST, e o Assentamento Cachoeirinha, da FETAEMG. A amostra foi composta por oito educandos egressos do Projeto, sendo dois do sexo masculino e seis do sexo feminino. Todos são casados, têm em média quarenta e oito anos de idade e a prole composta, em média, por seis filhos. Em relação ao tempo de participação no Movimento, tempo de moradia no Assentamento e tempo de participação no Projeto, as médias se definiram em torno de treze, dez e dois anos, respectivamente. Na interpretação dos dados obtidos, utilizamos o método de análise de conteúdo, apoiando-nos nas proposições desenvolvidas por Bardin (1977).

REPRESENTAÇÕES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES EM FOCO

Na trajetória dos educandos do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, um dos elementos que assume centralidade nos relatos é a condição de sujeitos do campo, que vinculados a movimentos de luta pela terra, foram tendo suas vidas ressignificadas e marcadas fortemente pelas relações com o trabalho, a família e o movimento social.

São relatos que revelam como o trabalho, no universo de vida dos homens e mulheres no meio rural, é um aspecto marcante das vidas dos educandos que, presente em seus cotidianos desde as mais tenras idades, contribui para a inexistência de uma delimitação cronológica entre as fases da infância, adolescência e vida adulta. Assim, desde cedo submetidos ao mundo do

trabalho, consideram que tiveram a infância marcada pela necessidade de ajudar a família nas tarefas domésticas e no processo de produção agrícola. Neste contexto, a atividade produtiva tornava-se prioritária em relação a escolarização. Colaborava para este quadro a representação das famílias de que a escola não era necessária para as pessoas do campo, na medida em que consideravam que a leitura e a escrita em nada influenciariam no trabalho agrícola. Embora existisse uma concepção de que a escola era importante, o trabalho era considerado atividade prioritária, era ele que contribuía com a sobrevivência imediata. Todavia, quando nas raras situações relatadas, de opção pela escola, os relatos dos educandos ressaltam as dificuldades vivenciadas, tanto em relação a conjugação das atividades escolares com os trabalhos domésticos e produtivos, quanto no enfrentamento do fracasso escolar. Um fracasso, muitas vezes, associado ao desgaste físico ocasionado pela intensidade do trabalho agrícola e as dificuldades de acesso a escola.

“(...) até o estudo foi complicado, (...) eu tive que trabalhar desde os nove anos de idade (...) tinha que ajudar. A distância era enorme para eu estudar e aí eu estudei três anos (...) sem aprender a assinar o nome, então eu acho que a coisa para mim foi péssima.” (ENTREVISTADO 1)

Emergem, ainda, nos relatos dos educandos sobre suas trajetórias de escolarização, um conjunto de referências as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo na relação professor/aluno. Entre elas, os entrevistados destacam as situações nas quais eram submetidos a situações de desrespeito e de violência, tanto física quanto simbólica, conforme relato abaixo:

“Com sete anos a gente entrou na aula e para estudar, era dezoito quilômetros. A gente saía de casa às quatro e meia da manhã para chegar às sete horas na escola. Às vezes a gente chegava atrasado um pouco, mas nem todas as professoras que davam aula para a gente reconheciam a distância que a gente andava, às vezes elas maltratavam a gente. Já tomei muito puxão de orelha, já levei soco na cabeça de professora, mas a gente que é de família muito fraca não tinha direito de reclamar”. (ENTREVISTADA 6)

Encontramos, assim, um conjunto de representações, vivências e sentimentos que, direta ou indiretamente, influenciaram e deixaram marcas significativas nas trajetórias dos educandos

entrevistados, sobretudo em relação ao processo de escolarização formal. É sempre na perspectiva da negação do direito à escola que as experiências educacionais são representadas. Nessas representações destacam-se as dificuldades vivenciadas no acesso e na permanência escolar, a falta de compreensão das famílias sobre a importância da educação formal, as dificuldades de aprendizagem e das relações professor/aluno, entre outros. Enfim, são vivências que sustentam trajetórias escolares marcadas pela violência e pela exclusão social. Todavia, também são essas marcas que, na atualidade, colaboram para uma valorização da experiência de educação de jovens e adultos que tem sido vivenciada no âmbito do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”.

Em comum, as representações sociais construídas pelos educandos sobre o Projeto “Educação Campo e Consciência Cidadã” revelam opiniões e avaliações positivas sobre o processo de formação. Nessas avaliações destaca-se, entre outros, aspectos relacionados ao acesso ao conhecimento, ao domínio da leitura e escrita, a adequação do processo de aprendizagem, a qualidade da prática pedagógica, ao cotidiano da sala de aula e, sobretudo, a natureza afetiva da relação educativa construída entre professor-aluno.

“O que marcou mais na gente foi o modo dela (a educadora) tratar a gente, o modo dela ensinar. Sempre com respeito, paciência, muita paciência mesmo”.

(ENTREVISTADA 7)

Na especificidade da relação professor/aluno, os relatos dos educandos convergem para o reconhecimento da qualidade da interação construída, na qual o respeito e a solidariedade marcam as práticas presentes no cotidiano das salas de aula. Além disto, destacam o companheirismo - no momento de irem para sala de aula e durante a realização das atividades, o ambiente acolhedor e amigável, os debates dos temas geradores e as brincadeiras como práticas educativas que favoreceram a participação e a permanência no Projeto. E neste aspecto, a maioria dos entrevistados considera que é dessa dimensão relacional e afetiva que emerge a disposição e motivação para a superação do cansaço físico, dos desgastes e das limitações oriundos da condição de educando adulto e trabalhador rural. Acrescente-se, ainda, nessa valorização do Projeto, a compreensão da sala de aula como sendo um espaço educativo integrado e dinamizador das relações construídas no cotidiano do assentamento e do movimento de luta pela terra.

“O que me marcou mais é que, nas outras escolas tem outros professores que são bem tradicionais, eles não explicam a realidade verdadeira das pessoas e coisas, desde lá da sala. Aqui, não! Aqui se aprende a compartilhar um com o outro, ser companheiro de verdade. Então isso é uma coisa muito importante na vida de cada um”. (ENTREVISTADO 1)

Ainda na avaliação do Projeto, os educandos consideram que, ao lado cotidiano da sala de aula, do assentamento e do movimento social, a família consistiu em outro “lócus” no qual foram vivenciadas transformações em suas relações. Neste sentido, são destacados aspectos que indicam, entre outros, que o processo de alfabetização vivenciado favoreceu uma melhor compreensão sobre a importância da escolarização dos filhos, além de contribuir para a melhoria da qualidade das relações familiares e para uma participação e acompanhamento mais qualificado das atividades escolares dos filhos.

“Mudou muita coisa porque os meus filhos, eu tenho seis filhos que estudam, então as coisas que eu aprendo na escola e que eles chegam em casa e vão fazer os deveres de casa e me perguntam, então o que eu sei eu ensino, então para mim é importante o estudo, não só para mim, mas por causa dos meus filhos que estudam. Também então eu faço o maior esforço para aprender muito, mais coisas e para eles aprenderem coisas na escola deles (...) coisas que meus filhos me perguntam eu posso responder para eles: sobre o dever de casa, texto, coisas que eu não sabia”. (ENTREVISTADA 5)

Assim, são relatos que ressaltam como os aprendizados – tanto da leitura e escrita, quanto da convivência grupal – contribuíram para a melhoria nos relacionamentos com os filhos e com os cônjuges. Revelam, ainda, como as experiências educativas vivenciadas favoreceram um sentimento de autoconfiança, de segurança no relacionamento com pessoas externas à comunidade e ao movimento, contribuindo para a superação de sentimentos como a timidez e de inferioridade, advindos da condição anterior de analfabetos.

“Antes eu não sabia, não conhecia as letras, tinha vergonha dos outros. Às vezes uma pessoa fazia uma pergunta e eu não sabia como respondia àquela pergunta, eu tinha vergonha. Eu acabei com aquela vergonha que eu tinha de conversar muitas coisas com os outros”. (ENTREVISTADA 6)

Ao lado dos aspectos relacionados a melhoria nos relacionamentos familiares e sociais, os educandos destacam como as ações do Projeto contribuíram para o desenvolvimento de uma maior segurança das competências envolvendo a escrita e a leitura. Neste aspecto, situações cotidianas como o uso de transporte coletivo, transações bancárias, leitura de contas de água, luz, Bíblia e de textos diversos deixaram de ser situações de angústia e constrangimento para se tornarem motivos de orgulho e exaltação.

“Eu mudei o modo de viver, não é? Eu chego lá na coisa, e se eu vou comprar uma coisa lá na Associação, eles falam assim: eu quero a assinatura da senhora, aí eu assino o meu nome e eles falam: tá bom demais! Aí eu fico toda cheia, não é? Me alegrou muito. Já tem minha assinatura até lá em Valadares. Na última vez em que eu fui consultar, o doutor pediu assinatura e quem me levou perguntou: preciso assinar para a senhora? Não, deixa que eu vou assinar. Aí eu fiquei toda alta. (ENTREVISTADA 7).

No conjunto, são relatos que revelam como a aquisição da leitura e escrita favoreceu um conjunto de conquistas, em várias áreas, sobretudo em relação à auto-estima dos educandos, que passaram a desenvolver sentimentos de autoconfiança e de valorização. Destaca-se, ainda, a indicação de avanços no processo de comunicação, principalmente o desenvolvimento da oralidade. E neste aspecto, se para uns essa conquista é valorizada como capacitação para uma atuação mais qualificada no contexto das práticas religiosas, para outros é o contexto das práticas políticas que se apresenta como mais significativo.

“Antes eu tinha muito medo de falar, às vezes a gente ia num encontro ou numa assembléia assim, eu ficava engasgada, com vontade de falar alguma coisa e ficava sem coragem de pedir a palavra para poder falar. Hoje isso não acontece mais comigo. Hoje, se eu ver que não está certo, ou mesmo assim em qualquer encaminhamento, a gente ajuda a encaminhar aquilo. Hoje eu me sinto mais desenvolvida. Às vezes a gente está numa discussão e tem que tomar uma decisão por qualquer coisa, não é? Às vezes, sobre ir para o INCRA ou qualquer coisa que a gente tem que fazer. A gente sempre ajuda a ver o que é que não está certo, aonde que é que a gente pode entrar. Então hoje eu me sinto mais desenvolvida”. (ENTREVISTADA 2)

Os educandos, de uma maneira geral, são enfáticos na identificação da relação entre o processo de alfabetização vivenciado e mudanças vivenciadas em termos de uma conscientização política sobre o direito ao acesso a terra. Em seus relatos são constantes as referências que evidenciam como o domínio da leitura e escrita favoreceu uma melhor e mais profunda compreensão sobre questões envolvendo os movimentos de luta pela reforma agrária, a conquista da terra, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, os relatos revelam uma riqueza de valores, significados, experiências e utopias nas trajetórias e representações de um grupo de educandos que, a despeito dos inúmeros processos de exclusão vivenciados, reagiram a eles e buscaram, através da inserção nos movimentos de luta pela terra, uma forma de resgate de suas identidades e de suas dignidades. É neste contexto maior que gostaríamos de destacar, nessa complexidade dos resultados parciais obtidos, alguns aspectos que consideramos relevantes para o avanço das nossas reflexões e do desenvolvimento do Programa de Estudos.

Em relação às trajetórias narradas, uma característica comum aos educandos refere-se as dificuldades enfrentadas nas experiências de escolarização regular. Em suas memórias e depoimentos, eles revelam cenas e situações de processos de violências e de constrangimentos diversos. Assim é que, nas tentativas de ingresso ou permanência na escola, estes sujeitos vivenciaram adversidades e sucessivas frustrações, ocasionadas, entre outros, pelas dificuldades financeiras das famílias, pela necessidade da inserção prematura no mundo do trabalho, pelo estigma, enfim, pelo modelo de desenvolvimento rural existente em nossa sociedade e pelo tipo de escola e de educação presente no campo (KOLLING et all, 2004). Aqueles que, a despeito de todas essas dificuldades e adversidades, conseguiram acesso a escola regular, não conseguiram prosseguir em seus estudos. O processo de evasão vivenciado, apesar de matizes diferenciados - dificuldades de aprendizagem, relação professor-aluno, atuação ineficaz dos professores, entre outros - revela uma face comum: uma escola e uma educação que não são capazes de considerar e valorizar em seus projetos político pedagógicos a especificidade cultural e social de seus educandos. Uma escola e uma educação que, de maneira perversa, desqualifica e aniquila a auto-estima de seus alunos. É neste contexto que podemos compreender uma representação compartilhada, entre os

entrevistados, de assumirem as suas limitações de aprendizagem, atribuindo a si a responsabilidade pelo fracasso escolar e se imbuindo de uma identidade estigmatizada, deteriorada socialmente (MARANHÃO,1988). Assim, nossos resultados indicam a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre como os educandos representam a si mesmo e as experiências anteriores de fracasso escolar, de maneira a compreendermos o ressentimento construído pelos sujeitos em relação ao mundo escolar.

Se em relação ao processo de escolarização regular emergem, nos depoimentos dos educandos, ressentimentos e frustrações diversas; em relação ao Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, eles revelam outros sentimentos e representações. Essa tendência de valorização do Projeto pode ser compreendida como sendo decorrente da possibilidade que a inserção em um projeto de EJA representa para os educandos na busca de um novo status, de uma nova condição que lhes instrumente para superar a condição de excluído da sociedade letrada, entre outros. Assim, nesta perspectiva, o valor atribuído ao Projeto estaria vinculado ao status social adquirido pelo fato de estarem freqüentando um curso de alfabetização do que a possível condição futura de alfabetizados (CAMARGO et all, 2000). Além disto, o fato de estarem estudando representa uma oportunidade de (re)criação da própria história de vida em contraposição à vivência pautada na perpetuação da história dos seus pais.

Não podemos deixar de considerar, entretanto, dimensão relacional e afetiva que emerge com destaque nas representações dos educandos sobre os processos educativos vivenciados no âmbito do Projeto. Elas revelam a presença, no cotidiano das salas de aula, de relações e práticas educativas marcadas pelo respeito, solidariedade, afetividade, enfim, orientadas para a construção de relações humanas mais significativas. Revelam, assim, indícios de um cotidiano de sala de aula que busca romper com um paradigma de formação de jovens e adultos apenas como um resgate da oportunidade de acesso a escola; no qual os educandos são submetidos a relações e práticas pautada em procedimentos mecânicos, voltadas exclusivamente para o domínio da leitura. Assim, compreender e caracterizar melhor essas relações e praticas educativas construídas no cotidiano das salas de aula - pelas diversas possibilidades que representa para o processo ensino-aprendizagem e para a dinâmica de (re)construção das identidades dos educandos, apresenta-se como possibilidade de aprofundamento em torno das rupturas de paradigma que vem sendo consolidadas no Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Ainda nesta lógica de rupturas, mas deslocando o foco para fora dos muros escolares, também se torna necessário identificar as contribuições do

processo de alfabetização de adultos como dinamizador de relações de parcerias mais efetivas entre o mundo escolar e o mundo da vida. Neste sentido, considerando as especificidades da realidade de vida dos educandos do Projeto - assentamentos e movimentos de luta pela reforma agrária, também se torna importante descrever e analisar as estratégias educativas que utilizadas no processo de formação de adultos que contribuem para uma inserção e participação mais qualificada dos sujeitos nos processos coletivos.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, M. R et al.(2004) *A educação na Reforma Agrária: uma avaliação do PRONERA*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA.

ARROYO, M., CALDART, R., MOLINA, M. (2004) *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

BARDIN, L.(1977) *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da pratica. In: **ORTIZ, R.** *Pierre Bourdieu*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1994

KOLLYNG, E. J., NERY, F.S.C, MOLINA, M. C. (1999) *Por uma Educação Básica no Campo_ Memória*.São Paulo: Perez Gráfica e Editora.

MARANHÃO, H. S. P. (1998). Analfabeto: ser e não ser. In: Reunião Anual da ANPED. **Anais** . Caxambu: ANPED.

MOSCOVICI, S. (1978)*A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

THIOLLENT, M. (1986) *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez.

TRIVIÑOS, A.N.S.(1987) *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.