

**Representações sociais e trajetórias
escolares de jovens e adultos assentados
do Projeto Educação, Campo e
Consciência Cidadã¹**

Lourdes Helena da Silva*

*Social representations and school trajectories
of young and adult settlers of the Project
Education, Field and Citizenship Awareness*

* Professora da Universidade Federal de Viçosa.

RESUMO: Esse artigo é um dos resultados do Programa de Estudos “Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária”, cujo objetivo é analisar os impactos, avanços e limitações do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, realizado em assentamentos e acampamentos da reforma agrária em Minas Gerais, no âmbito do PRONERA. Nele analisamos as trajetórias escolares dos educandos e suas representações sociais sobre o processo educativo vivenciado no Projeto. A noção de representação social em Moscovici (1978) assumiu uma centralidade no estudo que, por sua vez, foi explorada em articulação com a noção de trajetória em Bourdieu (1994). Em termos metodológicos, utilizando as orientações da pesquisa qualitativa, conjugamos como procedimentos técnicos de coleta de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. As análises, realizadas sob orientações do Método de Análise de Conteúdo, revelaram trajetórias escolares marcadas por dificuldades, ressentimentos e frustrações diversas, ao contrário das representações sobre o Projeto, marcadas por uma valorização das relações e práticas educativas vivenciadas no cotidiano das salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais; trajetórias escolares; PRONERA.

ABSTRACT: *The present article results from the Program “Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária” (Education of Youth and Adults in Areas of Land Reform). It aims to evaluate the impacts, advances and hindrances of the Project “Educação, Campo e Consciência Cidadã” (Education, Field and Citizenship Awareness), carried out in settlements and camping sites of land reform in Minas Gerais, under the PRONERA. It analyzes school trajectories of students and their social representations of the educational process experienced in the Project. The concept of social representation of Moscovici (1978) assumed a central role in the study and was investigated together with the concept of trajectory of Bourdieu (1994). Following the orientations of the qualitative research methodology, questionnaires and semi-structured interviews were applied for data collection. The analyses, carried out according to the Method of Content Analysis, revealed school trajectories marked by difficulties, resentments and many frustrations, in opposition to the representations about the Project, which evidenced their appreciation of the educational relations and practices experienced in everyday classrooms.*

KEYWORDS: *social representations; school trajectories; PRONERA.*

1. INTRODUÇÃO

Devido aos altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolaridade presentes no nosso País, a educação de jovens e adultos (EJA) tem se tornado objeto das políticas públicas dos governos federal, estaduais e municipais. Essa realidade do analfabetismo na sociedade brasileira é ainda mais alarmante quando deslocamos nosso olhar para o campo. Os dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) revelam a existência de um universo de 6.567.682 (32,7%) de jovens e adultos analfabetos no meio rural brasileiro. Os dados da pesquisa realizada pela Organização não Governamental Ação Educativa, em Convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), revelaram que 64% dos 323.429 assentados em áreas de reforma agrária são analfabetos funcionais (ANDRADE *et al.*, 2004). Esses índices retratam, assim, a realidade educacional dos trabalhadores rurais que lutam pela reforma agrária, não sendo diferente do quadro geral de exclusão social presente no campo brasileiro.

Dessa realidade sócio-educativa emergem diversos projetos de alfabetização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária. Esses projetos são implementados a nível nacional como resultantes de mobilização e conquista dos movimentos sociais e de uma articulação de várias instituições públicas – que buscam contribuir na elaboração e implementação de projetos de uma educação do campo, contemplando ações educativas que visam o direito da “Educação para todos” e a formação de cidadãos conscientes e participativos.

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 EJA, 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, buscam o seu reconhecimento como sujeito integrante da sociedade, além de portador de uma história e de uma cultura.

Em Minas Gerais, uma das ações do PRONERA é o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Tal Projeto é desenvolvido através de uma par-

ceria 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, tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos, bem como 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. Essas experiências têm o objetivo de suprir a escassez de informações sistematizadas sobre o Projeto, bem como 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. Aliás, não são muitas as pesquisas no Brasil que avaliam os impactos de programas de educação de jovens e adultos, tanto do ponto de vista das habilidades de leitura e escrita dos jovens e adultos inseridos em programas governamentais, como dos processos de formação de educadores e educadoras promovidos por esses programas. Essa lacuna teórica, segundo Ribeiro (2001), acarreta um limite na produção do conhecimento no campo da EJA e, em especial, dos resultados das políticas públicas nessa área.

Nas últimas duas décadas, o tema da avaliação de rendimento e impactos de programas de educação de jovens e adultos esteve praticamente ausente das pesquisas acadêmicas, como demonstra o levantamento da produção da pós-graduação entre 1986 e 1998, coordenada por Haddad (RIBEIRO, 2001, p.1).

Todavia, cabe destacar que, em relação ao PRONERA, foi desenvolvida uma avaliação externa do Programa, através da pesquisa “Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (ANDRADE *et al.*, 2004). Nessa pesquisa, foram encontrados vários resultados positivos do Programa, além de reforçadas “as conclusões de estudos recentes sobre os impactos positivos dos assentamentos no meio rural no qual se instalam” (ANDRADE *et al.*, 2004, p.8). Em relação aos projetos de alfabetização de jovens e adultos, a

pesquisa identificou que somente 61,76% dos educandos concluem o processo de alfabetização. Dentre as inúmeras dificuldades relacionadas à desistência desses sujeitos, destacam-se: “a) quantidade de trabalho na roça e doméstico; b) alta incidência de deficiência visual; c) idade avançada; d) infraestrutura precária das salas; e e) grande distância sala de aula/moradia” (ANDRADE *et al.*, 2004, p.10), além do estigma social que pesa sobre os analfabetos. Embora considerada significativa, essa pesquisa não atingiu o Estado de Minas Gerais, tendo em vista que, na região Sudeste, foi selecionado apenas o Estado do Espírito Santo para composição do estudo.

Na especificidade do Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, os dados do Relatório Parcial do mesmo período dessa pesquisa (ANDRADE *et al.*, 2004) revelam um índice relativo à frequência do aluno de 92,54%. Todavia, ao lado desse resultado positivo do Projeto, temos enfrentado algumas questões que podem ser assim resumidas: Quais os impactos do processo de formação dos educadores e educadoras, envolvidos no Projeto, no cotidiano de suas práticas pedagógicas na sala de aula? Que fatores têm favorecido e/ou dificultado o desenvolvimento, pelos educadores e educadoras, de uma prática educativa libertadora? Como se expressam, na trajetória sócio-pessoal dos educandos assentados, os impactos das práticas educativas e do processo de alfabetização vivenciado? E, no conjunto da dinâmica educativa, como os diferentes parceiros avaliam os impactos e resultados do Projeto executado?

É nessa 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’”. O objetivo geral desse Programa é analisar os impactos, avanços e limitações do processo de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido pelo Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária em Minas Gerais, a partir da percepção 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 são 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, nossa intenção é apresentar e analisar 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. Essa noção 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 essa 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 esse “objeto novo”, ao permitir mais que medir a sua amplitude e confirmar sua universalidade, mas revelar suas singularidades. Nessa perspectiva, os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados conjugaram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas. 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 gru-

pos investigados, usualmente designada como amostra intencional (THIOLLENT, 1986). No presente trabalho, utilizamos 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. Do conjunto dos entrevistados, apenas três participam dos coletivos do Assentamento, sendo que o restante está filiado a Cooperativas ou trabalha na terra de modo autônomo. Na interpretação dos dados obtidos, utilizamos o método de análise de conteúdo, apoiando-nos nas proposições desenvolvidas por Bardin (1977).

2. 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, tiveram suas vidas ressignificadas e marcadas 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 na vida dos educandos e presente em seus cotidianos desde as mais tenras idades, contribuindo 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. Nesse contexto, a atividade produtiva tornava-se prioritária em relação à escolarização. Colaborava, para esse 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, pois 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 à conjugação das atividades escolares com os trabalhos domésticos e produtivos, quanto no enfrentamento do fracasso escolar. Fracasso este, muitas vezes, associado ao desgaste físico ocasionado pela intensidade do trabalho agrícola e às dificuldades de acesso à 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 referência às dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, sobretudo na relação professor/aluno. Entre elas, os entrevistados destacam as situações nos quais eram submetidos a atitudes 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 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”.

3. REPRESENTAÇÕES 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 destacam-se, entre outros, aspectos relacionados ao acesso ao conhecimento, ao domínio da leitura e escrita, à adequação do processo de aprendizagem, à qualidade da prática pedagógica, ao cotidiano da sala de aula e, sobretudo, à natureza afetiva da relação educativa construída entre professor/aluno.

Para mim foi uma experiência muito boa, porque coisas que eu não tinha aprendido ainda eu aprendi muito bem. Sobre as aulas de Ciências, Português, Geografia e História, eu aprendi muita coisa, até para ler mesmo, eu li muito melhor do que eu lia antes. Então eu acho muito bom mesmo, então foi uma experiência boa. Para mim ela foi melhor do que quando eu estudei a primeira vez, aprendi muito mais coisas. Então você tem que ter seus estudos e a alfabetização. Para mim foi a coisa mais importante que existiu até hoje, para minha aprendizagem (ENTREVISTADA 5).

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 disso, destacam-se 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, nesse 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 *locus*, no qual foram vivenciadas transformações em suas relações. Nesse 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.

Sobre a família, eu me sinto melhor para conversar com eles, já sei os pontos que eu posso falar com eles, o que eu posso falar e o que eu não posso (ENTREVISTADA 2).

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 à 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. Nesse 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 geral, são relatos que revelam como a aquisição da leitura e escrita favoreceu um conjunto de conquistas, em várias áreas, sobretudo em relação à autoestima 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, nesse 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.

Então eu sinto muito orgulho por isso, eu saber ler hoje na frente, explicar o Evangelho, hoje eu sei explicar o Evangelho. Então a gente tem que agradecer, não só pelos professores e pelos amigos, mas, primeiramente, a Deus. Eu sou muito feliz por isso (ENTREVISTADA 5).

Antes eu tinha muito medo de falar, às vezes a gente ia num encontro ou numa assembleia 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).

É interessante ressaltar que, em relação a possíveis contribuições do Projeto para o mundo do trabalho, principalmente nas práticas agrícolas, a maioria dos educandos não apresenta, em seus relatos, considerações a respeito. Quando muito, alguns poucos fazem uma breve referência a informações veiculadas em sala de aula sobre o manejo da terra e atividades relacionadas à leitura, e à interpretação de mensagens dos rótulos dos produtos agropecuários e/ou em outras fontes de informação. Todavia, se não apresentam referências diretas às questões envolvendo o mundo do trabalho e/ou a produção agropecuária, os educandos 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 fatores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De uma maneira geral, os relatos revelam uma riqueza de valores, significados, experiências e utopias nas trajetórias 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 nesse 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 às 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, ocorreu que, nas tentativas de ingresso ou permanência na escola, esses sujeitos vivenciaram adversidades e sucessivas frustrações, ocasionadas, entre outras coisas, pela dificuldade financeira das famílias, pela necessidade da inserção prematura no mundo do trabalho, pelo estigma, enfim, pelo modelo de desenvolvimento rural existente em nossa sociedade, além do tipo de escola e de educação presente no campo (KOLLING *et al.*, 2004). Aqueles que, a despeito de todas essas dificuldades e adversidades, conseguiram acesso à 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 autoestima de seus alunos. É nesse contexto que podemos compreender a tendência presente, 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 mesmos e as experiências anteriores de fracasso escolar, de maneira a compreendermos o ressentimento construído pelos sujeitos em relação ao mundo escolar.

Se nos depoimentos dos educandos, no que se refere ao processo de escolarização regular, existem 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, por exemplo. Nessa perspectiva, o valor atribuído ao Projeto estaria vinculado mais ao status social – adquirido pelo fato de estarem frequentando um curso de alfabetização – do que a pos-

sível condição futura de alfabetizados (CAMARGO *et al.*, 2000). Além disso, 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, a 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 à escola; no qual os educandos são submetidos a relações e práticas pautadas em procedimentos mecânicos, e voltadas, exclusivamente, para o domínio da leitura.

Assim, compreender e caracterizar melhor essas relações e práticas educativas construídas no cotidiano das salas de aula – pelas diversas possibilidades que representam 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 vêm sendo consolidadas no Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”.

Ainda nessa lógica de rupturas, mas deslocando o foco para fora dos muros escolares, também torna-se 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. Nesse sentido, e considerando as especificidades da realidade de vida dos educandos do Projeto – assentamentos e movimentos de luta pela reforma agrária –, outro ponto importante seria descrever e analisar as estratégias educativas utilizadas no processo de formação de adultos, que contribuem para uma inserção e participação mais qualificada dos sujeitos nos processos coletivos.

A despeito da parcialidade das nossas análises, gostaríamos de destacar que, elas apresentam contribuições significativas para o avanço do 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 é analisar os impactos, avanços e limitações

do processo de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido pelo Projeto em Minas Gerais. Nossos resultados possibilitam a emergência de uma série de questões que merece aprofundamento teórico – caracterizando o que Spradley (1980) denomina de natureza cíclica da pesquisa qualitativa. Além disso, indicam a pertinência e operacionalidade da articulação das noções de representações sociais e trajetórias escolares para o avanço da nossa compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto dos sujeitos e movimentos que lutam pela terra.

NOTA

1. Pesquisa financiada pela FAPEMIG.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.). **A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo, n.11, p.9-20, abr. 2001.

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

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

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

CAMARGO, M. R.; MAZZA, D.; SALLES, L. M. F. Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: Reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais. In: 23ª Reunião Anual da ANPED. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, n.55, p.58-77, nov. 2001.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo:**

identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, n.4, 2004.

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

MARANHÃO, H. S. P. Analfabeto: ser e não ser. In: 21ª Reunião Anual da ANPED. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 1998.

MONTENEGRO, F.; MASAGÃO, V.; CAVALLARI, M. (Coord.). **Indicador nacional de alfabetismo funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação:** primeiros resultados. São Paulo. Instituto Paulo Montenegro – Ibope opinião – Ação educativa, 2001.

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

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adulto.** São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

RIBEIRO, V. M. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos:** novos leitores novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

SPRADLEY, J.P. **Participant Observation.** New York: Holt Rinchart and Winston, 1980.

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

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