

LYVIA MAURICIO RODRIGUES

**Desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no
contexto do Pronera**

Florianópolis, outono de 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

LYVIA MAURICIO RODRIGUES

Desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera

Dissertação de mestrado apresentada para a obtenção do título de mestre no Curso de Pós Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

Orientadora: Professora Dra. Maria Ignez Silveira Paulilo

Florianópolis, outono de 2006.

Entre as aves, a águia é a que vive mais, cerca de 70 anos. Mas para atingir esta idade, aos 40 anos ela deve tomar uma difícil decisão: nascer de novo.

Aos 40 anos suas unhas ficam compridas e flexíveis, dificultando agarrar as presas com as quais se alimenta. O bico alongado e pontiagudo se curva. As asas, envelhecidas e pesadas, dobram-se sobre o peito, impedindo-a de empreender vôos ágeis e velozes.

Restam à águia duas alternativas: morrer ou passar por uma dura prova, ao longo de 150 dias. Esta prova consiste em voar para o cume de uma montanha e abrigar-se num ninho cravado na pedra. Ali, ela bate o velho bico contra a pedra, até quebrá-lo. Espera, então, crescer o novo bico, até que possa arrancar as suas unhas. Quando as novas unhas despontam, a águia extirpa as velhas penas e, após cinco meses, crescidas as novas penas, ela atira-se renovada ao vôo, pronta para viver mais 30 anos.

Ao longo da existência, a possibilidade de nossa sobrevivência depende, muitas vezes, de seguir o exemplo da águia. Quem se entrega, abatido, ao peso do sofrimento e das dificuldades, tende a abreviar seus dias. Deixa de viver como quem voa e passa a sobreviver como um réptil que rasteja.

Reaprender a voar é ousar recolher-se para começar de novo. Eis a sabedoria de todas as religiões tradicionais ao exigir de seus noviços um tempo de reclusão. O mesmo ocorre em muitas nações indígenas, quando o jovem, para ser considerado adulto, é recolhido a uma cabana isolada, onde o xamã o submete a provas e o introduz em conhecimentos específicos.

Mas é preciso voar até a montanha. De cima, vê-se melhor. Talvez por isso Deus, ao criar o ser humano, tenha colocado a cabeça acima do coração. Ver com as emoções é correr o risco de desfigurar os desenhos. Os contornos mostram-se muito mais nítidos quando observados com serenidade.

E saber esperar. Primeiro, ousar perder o que envelheceu: o bico, as unhas, as penas. Despojar-se do que atravança os nossos passos. Segundo, aguardar pacientemente o tempo da maturação. Enfim, dar o salto pascal, abrir as asas para a vida e, sem medo, empreender o vôo rumo a novos horizontes.

Frei Betto

Para minha querida próxima-distante amiga,

Alessandra Pinheiro

AGRADECIMENTOS

À fonte de vida que ao ser infinita e suprema nos alimenta, nos dando as oportunidades do aprendizado e das trocas de experiências que tanto nos é fundamental...e colocando em nosso caminho pessoas especiais que muito nos ensinam...

Aos meus queridos pais, pelo apoio incondicional muitas vezes nas minhas escolhas e ao incentivo sempre aos meus estudos.

Aos meus amados irmãos, Lycia e Thiago, por todas as trocas até hoje vivenciadas.

Aos familiares e os amigos que sempre contribuíram para amenizar os momentos de tensão causados pela penosa e gostosa fase do mestrado. Ao Júnior que entrou em minha vida tornando-a mais especial.

Ao Pronera, nas pessoas das amigas e amigos e em especial da coordenadora Lúcia Lenzi, que muito apoiou a pesquisa, a pesquisadora, a bolsista...

À professora Dra. Maria Ignez S. Paulilo, pela paciência e dedicação na minha orientação, assumindo comigo o desafio de um trabalho um pouco distante da sua prática de pesquisas.

Aos professores do Departamento de Sociologia Política, que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Aos colegas da turma de mestrado pelas valiosas experiências, conhecimentos...

Às funcionárias Albertina e Fátima pela sua presteza, atenção e cuidados sempre.

A todos aqueles do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que participaram desta pesquisa, pela forma carinhosa que fui sempre recebida em suas casas, escolas, espaços educativos...

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisa o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – criado em 1998 com o objetivo de elevar o grau de escolaridade dos jovens e adultos pertencentes aos movimentos sociais do campo no Brasil.

Esta pesquisa procurou problematizar mais especificamente um dos projetos que faz parte do Pronera, em Santa Catarina, intitulado: *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*.

Neste projeto ocorre um elevado índice de evasão por parte dos educandos/as que fazem parte do mesmo. Nesse sentido, nossa pesquisa buscou apreender quais são as representações sociais que essa população tem sobre a educação, sobre a escola, o processo educativo, e perceber se havia uma relação entre a evasão e possíveis diferenças entre as visões/representações sobre o projeto de educação que se quer por parte dos diferentes atores nesse processo: os educandos/as, a Universidade, e o Setor de Educação do Movimento.

Percebemos que para além das dificuldades de infra-estrutura e de problemas pontuais, entre eles a falta de acuidade visual, há diferenças de cunho pedagógico e principalmente políticos que levam a ocorrência da evasão.

ABSTRACT

This studies analyzes the PRONERA – Nacional Program of Education in the Agrarian Reform areas - created in 1998 with the goal to raise the educational skills among the youth and adults population who are part of the rural social movements in Brazil.

This research questioned more specifically one of the projects in the Pronera, the *Education and Citizenship: interactions among the educators' subjects*.

There is in this project a high level of escape among the students who are part of the process. Knowing this our study went in search of the Social Representations that this population had about the Education, the School, the Educational process in the aim to realize if there is a relation between the escape from the project and the different views/representations of this process among the different actors involved such as the University, the students and the Educational Sector in the Landless Social Movement.

We realize that beyond structural and specific problems such as the eyesight difficulties, there are differences in the pedagogical fields but mostly in the political field that leads to the escape problem.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I.....	15
1.1 – Breve panorama histórico da EJA no Brasil	15
1.2 – A Educação de Jovens e Adultos do Campo	20
1.3 – Contexto de criação e a proposta do Pronera.....	21
CAPÍTULO II	28
2.1- O MST em Santa Catarina e a Educação no Movimento	29
2.2 – Concepções pedagógicas distintas, complementares ou contraditórias?.....	36
2.3 – Visões de mundo, de Sociedade e de Homem dentro do Pronera	50
CAPÍTULO III	56
3.1 – A população em questão	56
3.2 – Indagando quais as Representações Sociais sobre Educação: analisando os dados.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

A escolha da problemática que aqui será exposta foi fortemente influenciada pela prática que venho realizando enquanto bolsista de um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, intitulado : “*Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*¹”. Este projeto faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA², é financiado pelo Governo Federal através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e executado por meio da parceria entre esta Universidade e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em Santa Catarina.

O Pronera foi criado a partir de uma demanda e reivindicação dos movimentos sociais do campo e sindicatos ligados aos trabalhadores rurais, em abril de 1998, com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária.

A modalidade prioritária é da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que compreende o processo de alfabetização dos assentados e a elevação de escolaridade dos monitores que recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos. Apoiada no paradigma da educação popular, tendo como orientação a pedagogia de Paulo Freire, a diretriz metodológica da

¹ Projeto que teve início em 2005 e terá término em 2007, abrange 71 turmas, com aproximadamente 1410 educandos/as distribuídos em 55 assentamentos e/ou acampamentos no Estado de Santa Catarina.

² Para melhor esclarecimento sobre esse programa consultar o site: www.incra.gov.br

educação de jovens e adultos, levada a cabo pelo Pronera, recomenda a abordagem interdisciplinar do currículo em torno de eixos temáticos e palavras-chave que suscitam situações-problemas a partir da história e experiência de vida dos assentados, integrando os conteúdos pedagógicos às necessidades da comunidade e estimulando a participação dos educandos em diálogo com os educadores.

No entanto, percebemos que a prática que vem sendo desenvolvida apresenta dados preocupantes, uma vez que constatamos um alto índice de evasão não só por parte dos educandos/as, como também dos próprios educadores/as, índice³ esse que chegou próximo dos 70% de desistência entre os educandos no projeto anterior (2002-2004), o qual tinha como meta alfabetizar e escolarizar 1400 jovens e adultos, abrangendo 55 assentamentos e/ou acampamentos em Santa Catarina. Esse fato acrescido de outros, como uma falta de motivação por parte de alguns envolvidos, nos instigou a procurar os possíveis fatores que levam a esse fenômeno, apesar da grande monta de recursos que são investidos anualmente por parte do governo federal, e dos recursos humanos que são despendidos para a realização desse projeto.

À primeira vista, a resposta parece fácil, pois, estão entre algumas das possibilidades verificáveis: a) a quantidade de trabalho da roça e doméstico; b) alta incidência de deficiência visual; c) idade avançada; d) infra-estrutura precária das salas; e) grande distância sala de aula/moradia; e f) o envolvimento desses sujeitos em outras atividades em seus assentamentos.

Porém, uma visão mais analítica, mais crítica, nos levou a perguntar se esses fatos facilmente visíveis explicavam tudo. Não haveria incompatibilidades mais profundas

³ Esses dados estão registrados nos relatórios efetuados no processo de consecução do Projeto.

entre teoria e prática, educadores X educandos/as, coordenação Movimento x Base, concepções pedagógicas conflitantes, entre outros?

Foi na tentativa de compreendermos sociologicamente essa prática, qual seja, a da Educação de Jovens e Adultos, que surgiu a problemática central dessa pesquisa. Este tema vem sendo trabalhado por diferentes áreas do conhecimento (Educação, Sociologia, Psicologia, Serviço Social entre outras), com perspectivas diversas em sua apreensão. O que nos provocou nessa pesquisa foi conhecer quem são os sujeitos envolvidos nesse processo e suas expectativas; apreender o que buscam na EJA, qual o significado de escola e de educação para eles, qual a trajetória escolar que tiveram e de que forma eles compreendem a evasão. Para que, uma vez descobrindo essas expectativas, pudéssemos relacioná-las com a proposta que vem sendo desenvolvida pela UFSC e MST e perceber se há contradições entre os três grupos, e em que medida essas podem ser causas ou influências para a ocorrência da evasão.

A pesquisa teve como população investigada os educandos/as que participam desse Projeto: “*Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*”, também os que desistiram e os que concluíram o projeto passado; nos concentramos em três turmas na regional Norte⁴, municípios de Rio Negrinho e Rio dos Cedros.

Optamos por utilizar a Teoria das Representações Sociais como um recurso metodológico, uma vez que esta busca compreender os significados constituídos social e individualmente pelos sujeitos envolvidos, através da apreensão da visão de mundo que esses mesmos sujeitos (re) produzem.

⁴ Essas regionais são demarcações feitas pelo INCRA e MST para melhor distribuírem o trabalho no Estado, que fica assim dividido: Regionais: Norte, Planalto Norte, Central, Oeste I e Oeste II.

Para Lane (1993, p.59),

...nas Representações Sociais, pode-se detectar os valores, as ideologias e as contradições, enfim, aspectos fundamentais para a compreensão do comportamento social, sem a necessidade de inferir predisposições que pouco garantem uma relação causal com comportamentos.

E mais, as Representações Sociais caracterizam-se como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social, estabelecendo um forte elo conceitual entre a psicologia social e a sociologia.

Há dois pontos fundamentais sobre as Representações Sociais que nos faz optar pela aplicação desta teoria não somente como instrumental para a análise, mas também como referencial teórico. O primeiro se refere ao aspecto conceitual de Representações Sociais. Partindo de uma postura essencialmente cognitivista, os estudos e pesquisas demonstraram tratar-se de um conceito globalizante, através do qual o indivíduo é concebido como um todo, em que o singular e a totalidade social são indissociáveis, e o sujeito, ao elaborar e comunicar suas representações recorre a significados socialmente constituídos e de sentidos individuais/pessoais decorrentes de suas experiências cognitivas e afetivas.

Em segundo lugar está a questão metodológica. A teoria das Representações Sociais permite desenvolver estudos descritivos populacionais analisados estatisticamente, e também estudos individuais - dinâmicos. Ainda para Lane (1993), neste caso, as Representações Sociais são os dados empíricos dos quais se parte para um

procedimento de análise que os insere no movimento histórico (tanto individual como social), permitindo assim chegar às categorias sociais do psiquismo humano.

Segundo Wagner (apud NASCIMENTO - SCHULZE e CAMARGO, 2000, p.288), as representações sociais podem ser vistas como o ato de construir objetos sociais através da interação social. Para o autor, ação e fala são partes integrais das representações, embora ocorra freqüentemente que os pesquisadores optem por estudar apenas elementos da fala ou do texto ao desenvolverem seus planos metodológicos.

Nesse sentido, o nosso tema de pesquisa que é a Educação de Jovens e Adultos foi metodologicamente construído sob a perspectiva da teoria das Representações Sociais, pois entendemos que esta, ao trabalhar com um paradigma que se fundamenta na quebra da visão dicotômica indivíduo x sociedade, tornou-se apropriada para apreendermos os sentidos e as práticas sociais que envolvem nossos sujeitos de pesquisa.

No primeiro capítulo apresentamos um panorama histórico das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o surgimento do Pronera, enquanto Programa do Governo Federal que visa atender essa modalidade de ensino.

No segundo capítulo, discutimos como vem sendo pensada e consolidada pelos grupos em estudo a visão que se tem de Homem, de Sociedade, sobre a Escola, seus fundamentos, sobre a Educação, e as respectivas matrizes teórico-pedagógicas que marcam as posturas e ações de parte do trabalho desenvolvido pela UFSC e pelo MST.

Em seguida, no terceiro capítulo, descrevemos nossa metodologia de campo e analisamos as entrevistas à luz da Teoria das Representações Sociais, e de autores como Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Vygotsky e Roseli Caldart, principalmente.

Ao final tecemos algumas considerações dos pontos convergentes e dos divergentes entre os grupos analisados para que ao enlaçarmos essas visões nos fôsse possível perceber se o problema da evasão reside, para além dos fatores mais visíveis, também na questão de posicionamentos ideológicos diferentes entre os sujeitos/atores envolvidos nesse projeto.

Para um esclarecimento sobre como entendemos o conceito de ideologia neste trabalho, nos baseamos na elaboração de Orlandi (2000), pela qual a ideologia se traduz por meio da relação necessária entre linguagem e mundo, onde cada um se reflete e é refratado no e pelo outro. Portanto, não há uma ideologia certa ou errada. A ideologia se encontra materializada no discurso, o qual, por sua vez, encontra-se materializado na língua. “*As palavras não estão colocadas às coisas*”; esta é uma expressão utilizada pela autora para dizer que é em função da ideologia⁵ que se faz a interpretação, tecendo permanentemente sua articulação entre o político e o simbólico.

⁵ Eni Orlandi (2000), não contrapõe a realidade à ideologia. Para a autora, ideologia não se refere a uma visão distorcida da realidade.

CAPÍTULO I

1.1 – Breve panorama histórico da EJA no Brasil

Pretendemos relatar e analisar, nesse momento, a construção e implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos em nosso país. Para apresentarmos um histórico dessa natureza, utilizaremos fundamentalmente as informações sistematizadas por Sérgio Haddad e Maria Clara de Pierro (2000, p.108-130), que apresentam uma visão panorâmica do tema, detendo-nos, sobretudo na segunda metade do século XX⁶.

Em 1920 foi realizado um censo, o qual indicou que 72% da população com mais de cinco anos permanecia analfabeta. A partir de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Passou a haver uma exigência do Estado, para que esse se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Estas mudanças estavam associadas ao início do processo de industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil, que acontecia no final da década de 30.

A Revolução de 30 foi um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil, manifestada na Constituição de 1934. Em se tratando da Educação, a nova Constituição propôs um plano nacional de educação fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo

⁶ Paralelamente ao histórico baseado nos autores citados, acrescentaremos outros estudos sobre o assunto, destacando, dentre eles, Paiva (1982), Gadotti (1988;2000) e Gohn (2001).

Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios, e ao final da década de 40, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento mais direcionado.

Foi instalado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. O movimento em favor da educação de adultos, que surgiu com o SEA e estendeu-se até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (Cea). Uma de suas principais influências, foi a de ter criado nos estados e municípios uma infra-estrutura para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais.

Outras duas campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural – e outra em 1958 – a Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Ambas duraram pouco e não tiveram grandes resultados.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média nacional dos países do chamado Primeiro Mundo e mesmo de vários países latino-americanos.

De 1959 até 1964, vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de jovens e adultos ocorreram. Foram eles, entre outros: o Movimento de Educação de Base, da CNBB, estabelecido em 1962 com o patrocínio do Governo Federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros

Populares de Cultura (CPCs), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular de Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do educador Paulo Freire.

Porém, o golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados. Entretanto, sob a denominação de “educação popular” persistiram diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares, inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores, sendo desenvolvidas de modo disperso e quase clandestino no âmbito da sociedade civil.

Em resposta a esses movimentos, com o objetivo de sanar o problema dos marginalizados do sistema escolar e, por outro lado, com os objetivos políticos dos governos militares, foi fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967, e depois a implementação do ensino supletivo, em 1971, quando promulgada a Lei Federal nº 5.692, que reformulou as diretrizes do ensino de primeiro e segundo graus.

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo firmou-se, existindo, no entanto, uma diversidade na sua oferta. A Lei Federal propôs que o ensino supletivo fosse regulamentado pelos respectivos conselhos estaduais de educação. Em praticamente todas as unidades da Federação foram criados órgãos específicos para o ensino supletivo dentro das secretarias de educação. Na esfera municipal, ao contrário, regra geral, a ação dos municípios no campo da suplência resumiu-se aos convênios mantidos pelas prefeituras com o Mobral para o desenvolvimento de programas de alfabetização.

No período de redemocratização, pós 1985, foi promulgada a Constituição de 1988, na qual houve o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a conseqüente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

No entanto, a história da educação de jovens e adultos na redemocratização é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.

De fato, ao longo da segunda metade dos anos de 1990 foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardam entre si pelo menos dois traços comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e instituições de ensino e pesquisa. São eles:

- a) o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (Planfor), coordenado pela Secretaria de Formação do Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (Sefor/Mtb) e financiado com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT);
- b) o Programa Alfabetização Solidária (PAS), idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza; e

- c) o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), que guarda a singularidade de ser um programa do Governo Federal gestado fora da arena governamental. Uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra (MST) introduziu uma proposta de política pública de educação de jovens e adultos no meio rural no âmbito das ações governamentais da Reforma Agrária. Coordenado pelo Incra, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (Mepf), o programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998, envolvendo parceria entre Governo Federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação de educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores).

O alvo principal do Pronera é a alfabetização inicial dos trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferece cursos de um ou dois anos letivos de duração. Seu componente mais inovador é aquele pelo qual as universidades parceiras proporcionam a formação dos alfabetizadores e a elevação de sua escolaridade básica. Mesmo sem dispor de fonte estável de financiamento, o Pronera vem subsistindo aos riscos de descontinuidade: em 1999 chegou a 55 mil alfabetizando e pelo menos 2,5 mil educadores nas suas 27 unidades da Federação.

1.2 – A Educação de Jovens e Adultos do Campo

Os programas e currículos especiais voltados para a população rural – desde a década de 20, quando a educação rural começou a se inserir na problemática educacional - conforme Vendramini (2000), pautavam-se pela lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Seu objetivo era conter a migração e “fixar” o homem no campo, como na proposta do “ruralismo pedagógico”, que tratava de programas “adequados” à cultura rural, capazes de prender o homem à terra, ou nos programas: Serviço Social Rural (SSR) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que surgiram em meados da década de 1950 também com o objetivo de conter a migração rural-urbana.

Após o golpe militar de 1964, a maioria dos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos foi interrompida. A discussão sobre educação rural só voltou a ser retomada no final da década de 1970, quando o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985) do Governo Federal se propôs a *dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico* (CALAZANS,1981,pp.161-198). Seguindo essa perspectiva, foram criados o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (PRONASEC) e, o Programa de Extensão e Melhoria para o meio rural (EDURURAL). Porém, nenhum deles obteve sucesso, segundo Calazans, devido ao

descomprometimento com a extensão às áreas rurais do Ensino Fundamental completo, ou seja, com oito anos de duração.

Após duas décadas de intensa urbanização e êxodo rural, a temática da Educação do Campo não ocupou papel relevante na agenda de política educacional durante o período de transição democrática dos anos 80, e só retornou à pauta de debates político-pedagógicos nos anos 90, através das reivindicações dos movimentos sociais.

1.3 – Contexto de criação e a proposta do PRONERA

Faz-se importante frisarmos que a emergência do tema da Educação do Campo na agenda pública contemporânea se deve, em grande medida, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil - MST⁷, cujas experiências alternativas de escolarização de crianças, jovens e adultos em acampamentos⁸ e assentamentos⁹ começaram a ser sistematizadas em seminários e encontros regionais e nacionais na segunda metade da década de 1990. Esse movimento de renovação pedagógica confluiu para uma articulação interinstitucional da qual participam movimentos sociais, organizações governamentais e não-governamentais, com o apoio da Conferência

⁷ O MST surgiu no final dos anos 1970, oriundo dos conflitos agrários no sul do país. Emergiu no cenário das lutas políticas presentes no último período da ditadura militar, apoiado principalmente na Teologia da Libertação e na Comissão Pastoral da Terra. Por não ser esse nosso tema principal, aponto outros trabalhos dedicados à história do MST, como: Navarro (1996) e Paulilo (1998).

⁸ Etapa na qual as famílias se agregam e ocupam uma porção de terra, destinada ou ainda não à reforma agrária e, nesse local, aguardam a desapropriação de uma determinada área e a legalização da posse de um lote.

⁹ Os assentamentos são áreas já formalizadas e legalizadas, onde as famílias têm a posse dos lotes.

Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e da Universidade de Brasília (UNB). Essa articulação realizou em Brasília, em 1998, a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, que assumiu o compromisso de sensibilizar e mobilizar a sociedade e os órgãos governamentais em prol de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão social para o desenvolvimento sustentável¹⁰.

Esse foi o contexto de elaboração da proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, visando implementar ações educativas para a população dos acampamentos e assentamentos rurais das áreas de Reforma Agrária no Brasil.

O PRONERA¹¹ tem por objetivos:

Objetivo Geral

¹⁰ O conceito de desenvolvimento sustentável é bastante polêmico, uma vez que não traz em seu corpo as estratégias e responsabilidades definidas, gerando com isso uma atitude de não atribuição de auto-responsabilidade por parte dos atores hegemônicos. No entanto, para finalidade de conceituá-lo de maneira aceita pela maior parte dos órgãos governamentais e não-governamentais, nos utilizamos da definição elaborada pelo Relatório Brundtland, lançado em 1987 como resultado de uma comissão de estudos que cunhou as bases e o conceito de desenvolvimento sustentável, e; que veio atentar para a necessidade de um novo tipo de desenvolvimento capaz de manter o progresso em todo o planeta e, no longo prazo, ser alcançado pelos países em desenvolvimento e desenvolvidos. Nele, apontou-se a pobreza como uma das principais causas e um dos principais efeitos dos problemas ambientais do mundo. O relatório criticou o modelo adotado pelos países desenvolvidos, por ser insustentável e impossível de ser copiado pelos países em desenvolvimento, sob pena de se esgotarem rapidamente os recursos naturais. Cunhou, desta forma, o conceito de desenvolvimento sustentável, ou seja, "o atendimento das necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades" (WCED, 1991).

¹¹ Esses dados foram retirados da página oficial acima citada.

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável.

Objetivos Específicos:

- Alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;
- Desenvolver a escolarização e formação de monitores¹² para atuar na promoção da educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;
- Oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos - EJA - e do Ensino Fundamental nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária;
- Oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o Desenvolvimento Rural Sustentável;
- Produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

¹² Monitor é o termo usado, principalmente pelo Incra, no contexto do Pronera, para se referir aos militantes do MST que atuam como educadores/as das turmas de EJA.

Público alvo do PRONERA

O PRONERA tem como público-alvo, jovens e adultos moradores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária criados pelo INCRA ou por Órgãos Estaduais de Terras, desde que haja parceria formal entre o INCRA e esses órgãos.

Beneficiários do PRONERA

Diretos: Jovens e adultos, moradores de Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, analfabetos e/ou com escolarização fundamental incompleta; Monitores e Educadores do Ensino Fundamental que atuam nos Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária; Coordenadores locais e alunos universitários.

Indiretos: Além das próprias comunidades assentadas, as comunidades adjacentes.

Princípios teórico-metodológicos do PRONERA

Caráter interativo: as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os órgãos governamentais, Instituições de Ensino Superior, Movimentos Sociais e Sindicais e as comunidades assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses atores sociais, pela via da escolarização continuada;

Caráter multiplicador: a educação dos assentados visa a ampliação não só do número de alfabetizados mas também do número de monitores e de agentes educadores/mobilizadores nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária;

Caráter participativo: a indicação das necessidades a serem atendidas é feita pela comunidade beneficiária, que deverá estar envolvida em todas as fases - elaboração, execução e avaliação - dos projetos (esse foi um dos pontos que investigamos durante nossa pesquisa de campo).

A modalidade prioritária desse projeto que foi pesquisado é a de Educação de Jovens e Adultos – EJA¹³, e compreende o processo de alfabetização e escolarização de 1ª a 4ª série dos assentados/as e a elevação de escolaridade dos monitores que recebem capacitação pedagógica para atuarem como agentes multiplicadores da escolarização nos assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

Quanto à forma de acesso aos cursos do Pronera, para as pessoas que se motivam a frequentá-los, o Programa estabelece alguns parâmetros. O educando deve residir no assentamento, ser analfabeto ou não ter concluído de 1ª a 4ª série e demonstrar interesse em frequentar as aulas. Os monitores / educadores são indicados pelas lideranças dos movimentos sociais e da comunidade e devem ter um nível elevado de escolaridade em relação às pessoas do seu grupo como condição mínima. Contudo, esses critérios nem sempre são rigorosamente seguidos, principalmente o que se refere ao grau de escolaridade dos educadores. Muitas vezes estes não possuem sequer o Ensino Fundamental completo. Na perspectiva de sanar esse problema, o Programa, através da Universidade, prevê a escolarização desses monitores.

Esta apresentação oficial não permite que tenhamos a percepção dos muitos desafios que este Programa enfrenta em sua implementação e execução. O Pronera ainda

¹³ Conforme dados do IBGE de 2000, há no Brasil 16% da população adulta que é analfabeta. Para dados mais completos, ver o anexo nº. 04.

permanece como uma intervenção setorial associada à democratização do acesso à terra. Na maior parte dos contextos, essa intervenção não impacta significativamente as condições de vida, devido à ausência e/ou insuficiência de outras políticas públicas de combate à pobreza, garantia de direitos e desenvolvimento rural, como o acesso ao crédito e à assistência técnica, melhoria das condições físicas de infra-estrutura (moradia, sistema viário, iluminação, meios de transporte, saneamento básico), segurança alimentar, saúde e educação escolar. Nessas condições, é compreensível que a população assentada nem sempre encontre motivação suficiente para engajar-se ou permanecer em processos educativos que envolvem investimento pessoal e familiar, sendo elevada a evasão nos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos. Um dos desafios é o de investir na articulação interministerial e intersetorial de políticas públicas para estabelecer nexos mais efetivos entre a elevação de escolaridade, a qualificação profissional, o acesso ao crédito e a oportunidades de geração de renda¹⁴.

Outro desafio bastante premente é o da Formação dos Educadores/as, pois sua maioria não tem sequer a formação teórica necessárias à prática educativa; esta vai se constituindo simultaneamente no processo. Isto acrescido ao fato de haver uma alta rotatividade entre eles, é um dos fatores que percebemos prejudicar o processo de ensino – aprendizagem dos educandos.

Estaremos nos próximos capítulos nos aprofundando mais nessas questões e procurando estabelecer algumas causas da evasão para além do que está dado

¹⁴ Esses são alguns dados levantados na pesquisa que resultou no trabalho: A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva : Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Jesus et. al.,2004).

“visivelmente”. Entraremos agora com maior particularidade na construção deste Programa em Santa Catarina.

CAPÍTULO II

Quando eu morrer, que me enterrem na
beira do chapadão
contente com minha terra
cansado de tanta guerra
crescido de coração
Tôo
(apud Guimarães Rosa)

Zanza daqui
Zanza pra acolá
Fim de feira, periferia afora
A cidade não mora mais em mim
Francisco, Serafim
Vamos embora

Ver o capim
Ver o baobá
Vamos ver a campina quando flora
A piracema, rios contravim
Binho, Bel, Bia, Quim
Vamos embora

Quando eu morrer
Cansado de guerra
Morro de bem
Com a minha terra:
Cana, caqui
Inhame, abóbora
Onde só vento se semeava outrora
Amplidão, nação, sertão sem fim
Ó Manuel, Miguilim
Vamos embora

Letra da música Assentamento – Chico Buarque

2.1- O MST em Santa Catarina e a Educação no Movimento

O início da atuação do MST em Santa Catarina se deu marcado pelas presenças da Igreja Católica e da Igreja Luterana, com as atividades da Comissão Pastoral da Terra (CPT) ligada à diocese de Chapecó. Estudos mais recentes sobre o MST nesse estado¹⁵ afirmam ser possível delimitar a década de 1970 como o período do início das lutas, que perseguiram questões pontuais de agricultores por melhores preços de seus produtos, previdência social e protestos em relação à peste suína¹⁶ (Strapazzon apud Beltrame, 2000).

Entre os fatores que desencadearam a organização e fundação do MST em 1984, Stédile (1999) destaca como principal o aspecto sócio-econômico. As transformações sofridas pela agricultura brasileira na década de 1970 intensificaram a mecanização do campo no sul do país em consequência da introdução do plantio de soja, ocasionando a liberação da mão-de-obra da agricultura familiar. Ao mesmo tempo, grandes hidrelétricas foram construídas, como a de Itaipu no Paraná, desapropriando muitos pequenos proprietários que viviam e produziam nas áreas atingidas pela inundação das represas¹⁷ e as barragens também em Santa Catarina, razão pela qual surgiram os movimentos sociais com a população atingida, como o MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.

¹⁵ Estudos que analisam o MST em SC: Paulilo (1998); Vendramini (1997) e Beltrame (2000).

¹⁶ Em 1979 ocorreu em Chapecó uma grande manifestação, com mais de 20 mil produtores, de protesto contra o que chamavam de “farsa da peste suína africana” e contra os preços baixos pagos aos produtores. Essa manifestação, coordenada pela Fetaesc (Federação sindical de trabalhadores rurais) e por sindicatos da região, representou um momento importante para o desencadeamento do processo de mobilização de luta pela terra no Oeste catarinense.

¹⁷ Um estudo sobre essa questão pode ser encontrado em Bloemer e Reis (2001).

Segundo Silva (2003), pequenos proprietários foram organizados inicialmente em torno do Pastor Werner Fuchs, da Igreja Luterana do Paraná, membro da CPT, à qual Stédile (1999) se refere como sendo fruto da aplicação da Teologia da Libertação¹⁸ na prática e, também como a responsável pelo aspecto ideológico na formação do Movimento.

A CPT, ao aglutinar bispos, padres, religiosos e pastores (Stédile,1999), conseguiu fazer um trabalho importante de conscientização e organização dos agricultores, pois a Igreja era (e ainda o é) um referencial importante, tendo sido a principal instituição social com força suficiente para confrontar o regime ditatorial (STRAPAZZON apud BELTRAME, 2000).

Para Stédile, não se pode isolar o surgimento do MST, acreditando que ele é resultante apenas da vontade dos camponeses. A luta pela democratização da sociedade brasileira e contra a ditadura militar, que também ocorreu no meio urbano, contribui para o surgimento do MST.

O percurso do Movimento¹⁹ desde o início tem sido permeado por ações reivindicatórias que lhe deram visibilidade. Beltrame (2000) aponta o ano de 1978 como o marco de uma série de manifestações em Santa Catarina, influenciadas pela organização do Movimento no estado do Rio Grande do Sul, mais consolidado na época.

¹⁸ A Teologia da Libertação tem sua expressão maior no meio rural na mudança de orientação que a Igreja Católica tem com a criação da Comissão Pastoral da Terra, CPT. A CPT surgiu no centro-oeste do Brasil no ano de 1975, em Goiânia, durante o encontro de bispos e agentes da pastoral que discutiam os crescentes conflitos no campo. Sua construção inicia-se no princípio da década de 1960, com as experiências da Juventude Agrária Católica e do Movimento de Educação de Base. Quanto a eficácia do trabalho de conscientização dos camponeses, promovida pela Teologia da Libertação, Scherer-Warren (1996,p. 69) escreve: *Para a redescoberta da dignidade humana dos camponeses, os trabalhos da Teologia da Libertação e respectivas pastorais têm sido fundamentais. Cria-se, assim, a consciência não apenas do direito a um direito, mas o direito e o dever de lutar por esse direito e de participar em seu próprio destino. É o reconhecimento coletivo de um direito que leva à formação de uma identidade social e política.*

¹⁹ Sempre que usar a palavra Movimento com maiúscula estarei me referindo ao MST.

Segunda a autora, essas manifestações tinham o apoio dos sindicatos dos trabalhadores rurais, que lutavam por questões referentes aos direitos do trabalhador, mas que não tinham como prioridade a posse da terra.

Outro marco importante para o MST catarinense se deu com a primeira ocupação de terra, realizada no oeste do estado, no ano de 1980, na Fazenda Burro Branco em Campo Êre, onde 350 famílias foram assentadas, após terem enfrentado e resistido aos jagunços, polícia e exército por vários meses, com a ajuda da diocese de Chapecó e da Igreja Luterana, ambas assessorando-as juridicamente e acompanhando-as nas negociações com o governo.

Conforme Beltrame (2000), ali foi lançada a primeira semente do MST em Santa Catarina, fortalecendo o Movimento e servindo de referência para muitas outras ocupações no oeste do Estado.

Segundo Morissawa (2001), o MST iniciou uma série de ocupações em Santa Catarina, envolvendo aproximadamente 5 mil famílias. No dia 25 de maio de 1985, aconteceu uma articulação simultânea, e 1.659 famílias ocuparam áreas em Quilombo, Abelardo Luz, Mondaí, Descanso, Romelândia, São Miguel do Oeste e Maravilha.

Esse autor afirma que a década de 1990 foi plena de lutas em terras catarinenses, começando com a conquista de terras para 350 famílias em Fraiburgo e região. Ainda naquele ano, o MST promoveu atos em vários pontos do Estado. Outros assentamentos foram conquistados em 1992 e 1994, em Joaçaba, Matos Costa e Abelardo Luz. O MST coordena atualmente, no Estado de Santa Catarina, aproximadamente 5000 famílias assentadas e 800 acampadas.

Nesse contexto, vamos perceber que a luta do MST ao longo de sua trajetória, são na verdade, várias lutas. Luta pela Reforma Agrária, por condições de vida digna no campo, saúde, educação, crédito, moradia, assistência técnica, vias de acessos decentes, enfim, todos os direitos que nossa Constituição prevê e não faz valer.

Atualmente, em todo o Brasil há no MST um universo de 1.800 escolas de Ensino Fundamental, com 160 mil crianças e adolescentes freqüentando essas unidades em acampamentos e assentamentos. Apesar disso, ainda é grande o número de crianças e adolescentes fora dos bancos escolares, ou porque a escola ainda não é reconhecida como legal, ou porque não se respeita uma proposta de currículo adaptada às necessidade dos filhos de trabalhadores rurais. Trabalhando diretamente com estas escolas são cerca de 3.900 educadores, além dos 250 educadores que trabalham nas Cirandas Infantis²⁰, ou seja, na educação de crianças até seis anos.

Além deste, há também aproximadamente três mil educadores de alfabetização de jovens e adultos. Atualmente são cerca de 30 mil alfabetizando em todo o país. Alguns educadores fazendo trabalhos voluntários, outros mobilizados pelos projetos em parcerias.

As escolas nos assentamentos são públicas. Nos acampamentos também se quer garantir escolas públicas. No Rio Grande do Sul, isto foi conquistado a partir de 1996, através da aprovação pelo Conselho Estadual de Educação da Escola Itinerante, que atende crianças de 7 a 12 anos de 1ª a 5ª séries. Essa escola acompanha o acampamento para qualquer dos lugares em que ele vá.

Quais são os princípios que o Movimento preconiza para a Educação:

²⁰ É o nome dado ao ensino da Educação Infantil – entre os assentados e acampados, as chamadas creches nos centros urbanos.

Princípios Filosóficos da Educação no MST²¹:

1. *Educação para a transformação social.*
2. *Educação aberta para o mundo, aberta para o novo.*
3. *Educação para o trabalho e a cooperação.*
4. *Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.*
5. *Educação como processo permanente de formação/transformação humana.*

Os princípios filosóficos dizem respeito a nossa visão de mundo, nossas concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade, e ao que entendemos que seja educação. São o fundamento dos objetivos estratégicos do trabalho educativo.

Princípios Pedagógicos da Educação no MST:

1. *Relação permanente entre a prática e a teoria.*
2. *Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.*
3. *A realidade como base da produção do conhecimento.*
4. *Conteúdos formativos socialmente úteis.*
5. *Educação para o trabalho e pelo trabalho.*
6. *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.*
7. *Vínculo orgânico entre processos educativos e processos produtivos.*
8. *Vínculo orgânico entre educação e cultura.*
9. *Gestão democrática.*
10. *Auto – organização dos/das estudantes.*

²¹ Essas informações foram retiradas do site oficial do MST: www.mst.org.br

11. *Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/ das educadoras.*

12. *Atitude e habilidades de pesquisa.*

13. *Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.*

Os princípios pedagógicos se referem ao jeito de fazer e de pensar a educação, para concretizar os próprios princípios filosóficos (...)

Linhas metodológicas de nosso trabalho nas escolas:

1. *A escola precisa preparar as crianças e os jovens no meio rural. Desenvolver o amor pelo trabalho na terra e também trazer conhecimentos que ajudem concretamente o assentamento a enfrentar seus desafios nos campos da produção, da educação, da saúde, da habitação, etc.;*

2. *O ensino deve partir da prática e levar o conhecimento científico da realidade. O ponto inicial para desenvolver os conteúdos das várias matérias de ensino deve ser as próprias experiências de trabalho organizado das crianças e dos jovens no assentamento;*

3. *Um grande desafio para a escola é ajudar no desenvolvimento cultural do conjunto do assentamento. A escola não precisa restringir sua atuação à sala de aula. Através dos próprios alunos, a escola pode participar e até organizar campanhas de alfabetização de adultos, elaboração do jornal da comunidade, festas culturais, fazendo reflexão sobre estas atividades para que sejam mais uma experiência que se integre ao conjunto das aulas;*

4. *O aluno precisa ter vez e voz na escola, trazendo seu saber e as lições da luta para integrar o currículo;*

5. *É preciso investir na capacitação dos(as) professores(as). Para que estes princípios se traduzam numa proposta pedagógica renovada, é fundamental construir uma nova metodologia de trabalho em sala de aula. Uma metodologia de aprendizagem-ensino, onde a relação prática-teoria-prática consiga inverter a própria lógica usual da apropriação e produção do conhecimento. O MST procura implementar programas específicos de capacitação para os(as) professores(as) que trabalham nestas escolas;*

6. *A escola também é um lugar de viver e refletir sobre os valores do novo homem e nova mulher. A sociedade que temos infelizmente degradou a nossa humanidade e nossas relações interpessoais, criando vícios como individualismo, autoritarismo, machismo e falta de solidariedade. Precisa-se reeducar nossa humanidade através destas novas gerações forjadas na luta. A escola, pelas experiências de relacionamento coletivo que proporciona às crianças e aos jovens, pode ajudar a desenvolver os valores do companheirismo, da igualdade, da fraternidade e o próprio valor da busca coletiva e solidária da felicidade, através da luta perseverante pela justiça e pela paz em nosso país e no mundo inteiro (...).*

Discutiremos a seguir mais profundamente acerca das matrizes teórico-pedagógicas que fundamentam o PRONERA que, a partir do contexto da luta pela Educação de Jovens e Adultos no e do MST, busca parcerias institucionais para concretizar essas ações.

2.2 - Concepções pedagógicas distintas, complementares ou contraditórias?

Nesse momento procuraremos evidenciar qual a concepção de escola que dois dos três grupos que estamos pesquisando possuem, no caso, a UFSC²² e o Setor de Educação do MST²³. Ao tentarmos apreender a tensão que existe, ou pode existir, quanto a essa questão, focaremos primeiramente nas divergências entre esses pontos de vista para então pensarmos os pontos em comum.

Com base no livro “Pedagogia do Movimento Sem Terra” de Roseli Salete Caldart²⁴, procuraremos apontar para as principais concepções de educação e de escola que o Movimento sustenta.

A autora faz todo um resgate da história do Movimento e de como a questão da educação vem sendo pensada e colocada na prática social que os sujeitos-parte desse processo vem fazendo.

Nas palavras de Caldart,

...para compreender como historicamente se constituiu a questão da educação no MST, e dentro dela uma determinada concepção de escola, é preciso apreender qual o sentido educativo do MST (...) em outras palavras, é preciso compreender a experiência mais ampla de formação humana dessas pessoas, dessa coletividade, ou desse novo sujeito social (...) (2004,p.30).

²² Universidade Federal de Santa Catarina

²³ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

²⁴ Roseli Salete Caldart é doutora em Educação pela UFRGS e integrante do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Optamos por analisar sob a ótica dessa autora os pressupostos teórico-pedagógicos do Movimento, uma vez que essa pesquisadora faz parte do Coletivo que os constituem.

Assim, para o Movimento, pensar na educação é pensar nela como um processo social que acontece através das próprias relações que o constituem. As principais relações são as seguintes: primeiramente a relação entre educação e vida produtiva, entendida especialmente na sua dimensão de produção das condições materiais da existência humana. Ou seja, não há como compreender a educação sem compreender seus determinantes estruturais, principalmente aqueles ligados ao modo através do qual uma dada sociedade organiza a produção e a reprodução de suas condições materiais de existência.

Essa idéia se refere aos processos sociais de produção e reprodução material da existência como educativos ou formadores da humanidade nos sujeitos.

Quer dizer, se produzindo sua existência, as pessoas se educam, então compreender a dimensão educativa da vida produtiva é fundamental para compreender mais profundamente o processo de formação humana, bem como para conseguir desdobrá-lo em ações educativas intencionais e planejadas, tais como as que acontecem na escola (idem,p.85).

Podemos apreender que para essa autora, que faz parte do Setor Nacional de Educação do MST, foi a partir dessa compreensão que se chegou à formulação pedagógica do trabalho como princípio educativo, permitindo depois uma reflexão ainda mais ampla, sobre a práxis social como princípio educativo, que inclui o trabalho mas também se preocupa com a dimensão formadora dos processos culturais, da participação nas lutas sociais.

Nesse sentido, para Freire, que é um dos principais teóricos que fundamenta a pedagogia do Movimento, a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para

transformá-lo. E afirma categoricamente que, *ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática* (FREIRE, 2005, p.59).

E se podemos identificar por um lado, os pressupostos de Paulo Freire na Pedagogia do Movimento, também observamos, por outro lado, que há outras influências como nos explica Caldart;

A Pedagogia do Movimento põe em movimento a própria pedagogia, mobilizando e incorporando em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas (...). Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST revolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese própria que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento (2000,p.208).

Assim, a educação, em sentido amplo, é a aprendizagem fruto das ocupações, das experiências do acampamento, do assentamento, das atividades produtivas, organizacionais, escolares e sociopolíticas vividas em comum. Dessa forma, não teria sentido o MST lutar por uma escola nos moldes da que está instituída. Para o Movimento, no que se refere à escola, esta é compreendida antes de tudo como uma parte ou como uma extensão da “grande escola” que é o MST. Daí derivar a máxima de que “escola é mais do que escola”²⁵ e da necessidade de se ocupar a escola formal.

²⁵ Aqui referindo-se à escola tradicional.

O princípio educativo é o trabalho, mas o trabalho do Movimento Social.

É ele (Movimento) o sujeito educativo principal do processo de formação dos sem-terra, no sentido de que por ele passam as diferentes vivências educativas de cada pessoa que o integra, seja em uma ocupação, um acampamento, um assentamento, uma marcha, uma escola (CALDART,2000,p.205).

No entanto, ainda assim há uma sinalização de que a escola tem uma especificidade. *Precisamos pensar em alguns aspectos principais do que é o trabalho específico da escola, ou quais as funções sociais que assume ou deve assumir (idem, p.10).* Destaca como sendo a especificidade da escola os seguintes aspectos: construção de uma visão de mundo; socialização das vivências de relações sociais e cultivo de identidades.

Ainda para a autora, há um aprendizado na transformação dessa vivência coletiva de que,

(...) escola pode ter relação com a luta e com a terra na efetiva atribuição de novos significados à escola concreta, aquela em que cada família busca colocar seus filhos para que tenham um futuro melhor. Na herança cultural que carregam enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo, os sem-terra também trazem dentro de si aquela representação tradicional de uma escola irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes na sociedade capitalista e que funcionam como instrumento da própria negação do mundo rural,

contradizendo no imaginário aquilo que vivenciam no processo de luta (CALDART,2000a, pp.218-9)²⁶.

Analisando ainda a questão da escola no Movimento, vamos perceber que esta inserção se deu por algumas razões, como aponta Caldart. Houve três momentos em que a discussão sobre a educação escolar se sucedeu. Um primeiro (final da década de 80) no qual as famílias sem-terra se mobilizaram pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. Comenta Caldart que as primeiras a se mobilizarem nesse sentido foram as mães e as professoras e só depois alguns pais e lideranças do Movimento.

Um segundo momento (início da década de 90) foi o de que o MST, enquanto uma organização de massas, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, decidiu assumir a tarefa de organizar e articular dentro de sua organicidade essa ação, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nessa perspectiva.

E um terceiro momento (meados da década de 90) foi o de que através desse processo, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a necessidade de se ter escolas em todos os assentamentos e acampamentos do MST e, também, que não fosse uma escola “qualquer”²⁷, mas sim, que fosse uma escola de formação política, parte estratégica na luta pela Reforma Agrária.

²⁶ Sobre essa questão da herança cultural, Bourdieu (1998) traz uma discussão bastante crítica, apontando que essa é também responsável pela reprodução das desigualdades sociais. Para melhor explicitação desse conceito ver livro: *Escritos de Educação*, pp 41-46.

²⁷ Essa é uma expressão usada pelas lideranças quando se remetem às escolas tradicionais.

A autora aponta também para alguns conflitos que se deram nessa construção de uma escola diferenciada, primeiro porque afirma Caldart, são lógicas distintas, a do Movimento e a da escola,

(...) a instituição escola traz em si uma história que começou bem antes do MST e com sujeitos próprios, não necessariamente vinculados aos projetos e à cultura organizativa do Movimento. Segundo, porque a compreensão de que a questão da educação (no próprio sentido do estudo) é estratégica para o Movimento não é igual no conjunto da organização e das próprias famílias sem-terra, que, quando começaram esta história, certamente tinham pretensões bem menos ousadas (2004,p.226).

Fica bem claro que desde o princípio dessa luta por escolas e por uma escola diferente, se tratava sempre das escolas para os filhos/filhas dos assentados/as ou acampados/as. A discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos vem a acontecer mais tarde, sobretudo no estado do Rio Grande do Sul, onde teve mais força uma Campanha em nível nacional de Alfabetização nos Assentamentos.²⁸ Somente a partir de 1995/96, no entanto, o MST conseguiu desencadear um movimento nacional de educação de jovens e adultos, assumindo-o como uma das tarefas de seu setor de educação.

Para Caldart, *para as próprias famílias sem-terra parece mais natural lutar pela escola dos filhos do que pelo seu próprio retorno a ela, dadas também as marcas da exclusão que carregam (idem,p.269).*

²⁸ Há registros orais de experiências localizadas que aconteceram em anos anteriores, embora todas elas desarticuladas do conjunto do Movimento e geralmente de duração efêmera.

Assim, é um desafio para o Movimento que todos tenham a compreensão de escola e de educação que o mesmo procura desenvolver, quando se leva em conta as aspirações que os sujeitos desse Movimento possuem²⁹.

Nesse sentido, Caldart observa que, quando as reflexões sobre *o jeito de ser* da escola começam a se combinar com uma maior preocupação do Movimento em cultivar a *identidade Sem Terra*, os valores e a postura dos continuadores da luta, a ênfase passa da escola para os sujeitos do processo pedagógico:

(...) é preciso saber quem são esses sujeitos e como estão sendo (e podem ser) educados para levar adiante o projeto histórico do Movimento (...) Pensar no jeito de ser da escola como o ambiente educativo onde acontece a formação humana, e então buscar organizá-lo de modo que ele ajude a produzir aquela concepção de relações sociais que integra a cultura própria dos grupos sociais que assumem conscientemente sua condição de sujeitos históricos; uma cultura que ajuda a formar esses sujeitos (idem,p.290).

Em conformidade com tudo o que foi exposto acima, podemos observar que o MST enxerga na escola pelo menos duas características fundamentais, que, se não a compreende em sua totalidade, ao menos são as principais questões em discussão atualmente dentro do Movimento. Primeiramente, em relação à construção histórica do valor do estudo na conformação dos sem-terra, a escola certamente não é o único lugar onde se estuda, mas há uma associação simbólica e cultural muito forte entre escola e estudo. E em segundo lugar, a visão de que a escola é um dos espaços importantes para o processo de socialização das crianças, e que aí se pode romper com o passado de

²⁹ Essa discussão está desenvolvida no capítulo II em que discutimos e analisamos os dados.

submissão, dando origem à uma nova sociedade, por isso todo o *cuidado pedagógico da infância Sem Terra*.

E o que quer o Movimento da escola? Caldart resume bem essa questão quando afirma:

Se o que a escola deve fazer, afinal, é ajudar a produzir seres humanos, é preciso, de um lado, que ela não se negue a cumprir essa tarefa, o que ainda acontece em muitas escolas atualmente, à medida que ignoram ou que não enxergam os sujeitos que estão dentro dela; e de outro, que aceite entrar no processo e fazer a leitura das demandas e das questões que ele vai colocando em seu movimento, às vezes mais lento, às vezes mais acelerado. Sintonia com seu tempo e com os sujeitos que nela atuam; compromisso político com a humanização em seu sentido mais pleno: é isso, afinal, que o Movimento quer ver em escolas que se assumem como vinculadas a seu projeto ou a seus princípios (idem,p.392).

Quanto às diferenças que marcam a escola que o Movimento descarta e a que procura fazer nascer, podemos relacioná-las com os dois tipos de educação dos quais fala Paulo Freire, quais sejam: a “educação bancária” e a “educação problematizadora”. Para Freire,

(...) a bancária, por ‘óbvios motivos’, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE,2005,p.83).

É perceptível tanto em Paulo Freire, que é uma das principais matrizes teórica-pedagógicas que o Movimento segue, bem como na defesa de educação que o próprio Movimento articula, a questão da necessidade de se conscientizar os homens. Discordam que esse processo só seja possível através da educação, mas sim presente em toda relação mediatizada entre educador-educando, ou seja, em uma relação dialógica permanente a qual define e defende Paulo Freire;

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento(...) desse modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (idem, p.64).

Como na “educação libertadora” de Paulo Freire, e teoria educacional, em geral, parte do princípio de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. Este pensamento educacional garante à consciência um papel privilegiado. Esse papel central aparece em várias “pedagogias” que estão presentes no pensamento educacional³⁰. As suposições sobre a consciência e o sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras³¹, sendo que a oposição apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso. Dessa

³⁰ Esta linha de pensamento tem destaque no humanismo tradicional, com sua suposição de uma essência humana a ser desenvolvida em todas as suas potencialidades. Ela é também parte principal dos fundamentos das várias psicologias que têm dado sustentação às justificativas da educação institucionalizada, das psicologias humanistas (com seus apelos ao pleno desenvolvimento de todas as faculdades humanas), e às psicologias desenvolvimentistas (com a ênfase no desenvolvimento das capacidades infantis) (SILVA, 1994, apud FREITAS, 2006).

³¹ Sobre uma crítica enfática e contundente sobre a Pedagogia Crítica ver artigo de Ilan Gur-Ze'ev, “ A Caminho de uma pedagogia não repressiva”, professor PhD. em Filosofia da Educação na Universidade de Haifa, Israel.

forma, nem mesmo as pedagogias críticas estão fora dessa tradição, pois a própria noção de conscientização, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente mistificada e alienada, apenas à espera de ser despertada, desalienada, desreprimida, liberada, desmistificada.

E a Universidade³², enquanto proponente do projeto *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*, que matriz teórica-política e pedagógica tem na base de seu trabalho? Qual a visão de escola que possui a coordenação desse projeto? Que concepção de educação está no centro de debate quando é desenvolvida a programação dos encontros de capacitação desses educadores populares do MST?

A prática pedagógica que vem sendo desenvolvida pela Universidade, através do projeto acima mencionado, é baseada na abordagem histórico – cultural de Vygotsky.

A perspectiva histórico-cultural, elaborada por Vygotsky, fundamenta-se no método e nos princípios teóricos do materialismo histórico-dialético. Nesse ponto há uma similitude entre os desenvolvimentos teóricos de Vygotsky, Freire e Caldart, pois todos afirmam seguir a matriz teórica do materialismo histórico. Vygotsky parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

³² Sempre que usarmos o termo Universidade estamos aqui nos referindo à UFSC. Nesta encontra-se o Centro de Ciências da Educação – CED, que é o departamento responsável pela execução do Projeto.

Também para Paulo Freire, *através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais* (idem, p.107).

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. Em síntese, nesta abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não está como um receptor que absorve e contempla o real, (...) *nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem* (REGO,1995,p.98).

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, diferentemente do que está colocado para o MST, a educação escolar ocupa um lugar de destaque. Vygotsky chama a atenção para o fato de que a escola, por oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada. Devido a isso, ela representaria o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento dos indivíduos (que vivem em sociedades escolarizadas), pois promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade: o pensamento conceitual.

Para Rego (1995), autora que tem como tema de estudos a teoria de Vygotsky, *na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado* (...) (idem, p.104).

Assim, para Vygotsky, a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe³³ (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de “desenvolvimento proximal³⁴” dos educandos.

Para essa abordagem, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüentemente ampliação das capacidades individuais.

Ou seja, uma prática escolar baseada nesses princípios deverá necessariamente considerar o sujeito ativo (e interativo) no seu processo de conhecimento, já que ele não é visto como aquele que recebe passivamente as informações do exterior. E aqui Vygotsky afirma que, todavia, a atividade espontânea e individual da criança, apesar de importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Portanto, deverá considerar também a importância da intervenção do professor (entendido como alguém mais experiente da cultura) e, finalmente, as trocas efetivadas entre as crianças (que também contribuem para os desenvolvimentos individuais).

³³ Vygotsky estudou o desenvolvimento humano dando ênfase ao processo de aprendizado que acontece a partir da infância.

³⁴ A Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, na sua formulação mais conhecida, é “ *a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz*” (VYGOTSKY,1988,p.137).

Nesse sentido, essa questão da centralidade da escola parece ser diferente segundo cada grupo que está sendo analisado. Pois, enquanto para o Movimento é ele mesmo o sujeito educativo central, na perspectiva da Universidade, o sujeito tem sua experiência cultural e histórica que é bastante considerada, porém a mediação que a escola faz é igualmente importante e necessária para o processo de aquisição do conhecimento histórico-cultural e cientificamente produzido.

Portanto, a Educação não é, assim, um processo espontâneo, natural, mas sim um processo que é social, uma vez que é pela participação dos membros menos experientes nas práticas educativas, organizadas por aqueles mais experientes, que os primeiros têm acesso aos saberes que lhes propiciarão o desenvolvimento das capacidades cognitivas. De acordo com Weber que analisa Vygotsky,

A Educação é o emergir progressivo da condição do homem, de ser natural para o de ser cultural; o evoluir de formas inferiores de produção para formas superiores, possibilitando a formação de uma visão de mundo mais homogênea e de homem como ser de vontade, autônomo, capaz de agir no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade justa, humana e fraterna (WEBER, 1998,p.225).

Para Vygotsky, a função da escola é desenvolver no homem a capacidade de pensar o controle da própria conduta, de modo que ele possa agir de forma consciente e voluntária. A escola representa a transmissão do saber. É o local onde os conhecimentos científicos e culturais, construídos pela humanidade através dos tempos são organizados e veiculados de forma sistêmica de modo a propiciar ao aluno sua apropriação.

Vygotsky compreende a Educação num sentido amplo, e com ela mesclam-se idéias de cultura, ensino-aprendizagem, desenvolvimento, linguagem e outros que abrangem tanto a educação formal quanto à informal. Na Educação se incluem, pois, todas as instituições ou organizações sociais, desde a família até os diversos espaços sociais e culturais criados pela sociedade, dos quais o indivíduo faz parte desde que nasce.

Não obstante, ele não desconsidera a educação informal, mas diz que o ser humano para desenvolver-se necessita passar por processos de aprendizagem especialmente organizados para desenvolver as funções mentais.

No entanto, observamos que também há afinidades teóricas na maneira de ver e idealizar outro tipo de escola, pois, os postulados de Vygotsky parecem apontar, bem como os princípios do MST, para a necessidade de inventarmos uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes. Onde haveria espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a elaboração mútua e para a criatividade. Uma escola onde alunos e professores tenham autonomia, possam pensar, refletir e ter acesso a outras e novas informações.

O que buscamos investigar é se na prática isso vem sendo possibilitado ou mesmo encorajado. E para isso vamos nos utilizar do material que coletamos através das entrevistas que realizamos juntos aos educandos/as, jovens e adultos que vem participando do projeto supra mencionado, o qual visa alfabetizar e escolarizar de 1ª. a 4ª. série essa população que por vários motivos foi excluída desse processo quando em suas infâncias, bem como as entrevistas feitas com as coordenadoras do projeto por parte da Universidade e do MST.

Os procedimentos utilizados estão explicitados no capítulo 3, onde discutimos os referenciais teórico – metodológicos nos quais buscamos as diretrizes para a realização desta pesquisa.

2.3 – Visões de mundo, de sociedade e de Homem dentro do Pronera

Primeiramente, devemos aclarar que quando falamos em Pronera, estamos lidando com diferentes atores sociais que mesmo interagindo podem manter distintas posições teóricas e diferentes práticas no que se refere à Educação de Jovens e Adultos.

Quando analisamos o marco teórico que o Movimento postula, fica bastante evidente que este segue a matriz marxista, ou seja, tem no materialismo histórico o seu fundamento. Desse modo, conforme essa teoria,

o pressuposto primeiro de toda a história humana é a existência de indivíduos concretos que, na luta pela subsistência, organizam-se em torno do trabalho, estabelecendo relações entre si e com a natureza. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e econômica. Por sua vez a produção das idéias, das representações, do pensamento, enfim, da consciência, não está de modo algum dissociada da atividade material e do intercâmbio entre os homens (PALANGANA,1994,p.103).

Como se pode perceber, Marx concebe a atividade de produção da vida material – o trabalho – como motor de todo processo histórico. A base da sociedade, assim como a característica fundamental do Homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o Homem, ao transformar a natureza, se constitui Homem, construindo a sociedade e fazendo a história. O trabalho é a categoria essencial através da qual se pode explicar o mundo e a sociedade, o passado e a própria constituição do Homem. É ainda, por meio dele, que se torna possível propor uma prática transformadora rumo à construção de uma nova sociedade.

Para Freire (2005), *e é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções* (p.106).

Nesse sentido, Caldart afirma que compreender a Educação como um processo de formação humana exige de nós que pensemos em alguns nexos fundamentais para o entendimento das ações educativas. Para a autora, faz-se necessário pensar na Educação como um processo social que acontece através das próprias relações que o constituem. As principais relações, aponta Caldart, são as seguintes:

*1ª.) Relação entre educação e vida produtiva, entendida especialmente na sua dimensão de produção das condições materiais da existência humana (...) impossível de ser desconsiderada depois de Marx, é que **não há como compreender a educação sem compreender seus determinantes estruturais**, especialmente aqueles ligados ao modo através do qual uma determinada sociedade organiza a produção e a reprodução de*

*suas condições materiais de existência (...) ou seja, há determinantes estruturais no modo como se pensa e se faz a educação em cada período histórico, e no próprio processo de constituição dos sujeitos que experimentam essas condições e trabalham sobre elas (...) Foi a partir dessa compreensão que se chegou à formulação pedagógica do **trabalho como princípio educativo**, permitindo depois uma reflexão ainda mais ampla, sobre a práxis social como princípio educativo, que inclui o trabalho mas também se preocupa com a dimensão formadora dos processos culturais, da participação nas lutas sociais... (CALDART,2004,pp.84-5,grifos meus).*

A autora também faz referências a outras relações, como a relação entre formação humana e cultura e a relação entre educação e História. No entanto, fica evidenciada em sua explanação que a base material sobre a qual a sociedade se fundamenta é a principal determinante da constituição do Homem.

Marx nos esclarece o caráter social do trabalho ao afirmar que,

na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem, colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites dessas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção (LEONTIEV, sd apud WEBER, Sueli 1998,p.109).

Assim, é a atividade do trabalho organizada que possibilita ao Homem desenvolver sua consciência. O trabalho é, portanto, o fundamento da consciência. Junto ao trabalho nasce, também a linguagem, em decorrência da necessidade dos homens

comunicarem-se entre si. Na palavra, objetivam-se os conhecimentos acumulados pelo Homem.

Através dela, é possível a generalização desses conhecimentos, deixando de ser propriamente particular e convertendo-se em patrimônio da humanidade, ou seja, social, estando ao alcance de cada indivíduo que compõe a coletividade.

A importância da atividade como princípio explicativo da consciência, é apresentado por Vygotsky num artigo escrito em 1925 intitulado “ *Consciência como problema da psicologia do comportamento*”. Nesse artigo, ele resgata o conceito de consciência para tentar explicá-la como expressão da atividade desenvolvida pelo sujeito. Afirma no referido texto que a origem da consciência é social, ou seja, ela se constitui a partir das relações sociais, que são, inicialmente, relações de produção. Explica que é através da atividade prática coletiva interativa – homem e natureza- que têm origem as funções psíquicas do homem.

Ao reconhecer a origem social da consciência, Vygotsky toma como ponto de partida a concepção marxista de homem – um ser histórico e social- que atua na natureza no sentido de modificá-la, que se relaciona com outros seres semelhantes a ele, produz conhecimentos, constrói, nesse processo a si mesmo, a sociedade e a história, é pois, determinante e determinado pelo meio.

Para Vygotsky, não é possível pensar o desenvolvimento psicológico particularmente as funções psicológicas superiores e a consciência desvinculados dos modos de ordenar o real; o desenvolvimento do ser humano se efetiva dentro de um determinado grupo social através da participação em situações sociais práticas.

A consciência é também formada pela cultura, uma vez que são as formas culturais de organização do ambiente que possibilitam aos indivíduos que nele vivem, os meios (conhecimentos, técnicas e instrumentos) e os motivos para as suas ações (WEBER, Sueli. 1998, p.160). Dessa maneira, para Vygotsky a cultura é importante para o desenvolvimento do ser humano. Para ele, a cultura humaniza o Homem. Ela é a criação do homem, como processo coletivo, formadora da personalidade. Pela cultura, o Homem adquire uma visão da história e do mundo. Para Freire (2005, p.78) *ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo*. A cultura apresenta um caráter formativo, político e social, uma vez que é organizadora do eu interior, formadora da consciência superior que leva o Homem a compreender-se como um ser coletivo que, justamente, com outros seres iguais a ele, tem uma função histórica que é a participação ativa no processo de transformação da realidade social. E, basicamente, o Homem apropria-se da cultura na e pela Educação.

Nesse sentido, no marco teórico, tanto a coordenação do Pronera por parte da UFSC quanto por parte do MST, tendem a concordar , ou ao menos a possuírem uma visão de mundo, de Homem e de Sociedade bastante próximas. Os autores que vimos acima, como Caldart, Freire, Vygotsky, Sueli Weber têm sua fonte teórica no marxismo.

No entanto, foi possível observarmos que na prática existem sim alguns conflitos, tensões e também contradições. São essas questões que estaremos aprofundando no próximo capítulo, utilizando os dados resultantes das entrevistas realizadas com as coordenadoras do Pronera em Santa Catarina. Simultaneamente, vamos estar nos remetendo às entrevistas empreendidas com os educandos para perceber onde podem

estar as fissuras que vêm ocasionando um dos maiores entraves que existem neste Projeto³⁵, qual seja, a evasão.

³⁵ Sempre que utilizar o termo Projeto em maiúscula estarei me remetendo ao Projeto: *Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*.

CAPÍTULO III

3.1 – A população em questão

O projeto ao qual estamos nos referindo: “*Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as*”, prevê escolarizar 1410 jovens e adultos, distribuídos desigualmente em 71 turmas no Estado de Santa Catarina, ou seja, é previsto que haja 71 educadores/as em processo de capacitação pedagógica para atuarem no projeto.

Optamos por desenvolver a pesquisa na região norte do estado, precisamente em três turmas localizadas nos municípios de Rio Negrinho e Rio dos Cedros, uma vez que essa regional apresenta uma característica considerada típica do processo que vem acontecendo em todo o Estado, a saber: o alto índice de evasão. Esta evasão, não impede, porém, que haja educandos/as que concluíram o projeto passado, inclusive havendo um educando que foi homenageado por ter estado presente em todas as aulas, não faltando sequer um dia³⁶! Também influenciou na escolha da região o fato de se ter iniciado uma nova turma no atual projeto, que já se encontra formada em um acampamento. Por fim, houve uma solicitação do Movimento para que déssemos preferência a esta regional por tratar-se de uma área carente em pesquisas.

³⁶ Em anexo colocamos uma foto do referido educando que tiramos quando esse foi entrevistado por nós.

A primeira turma entrevistada³⁷ reside no Assentamento Domingos Carvalho, município de Rio Negrinho. Nele vivem 34 famílias, desde novembro de 1999, data essa da formalização do assentamento, após estarem dois anos acampados na área. Esta turma fez parte do projeto passado (2002-2004), e, no princípio, contava com 18 educandos/as dos quais se “formaram” apenas oito.

A segunda turma é a que faz parte do Acampamento Edson Soibert, também localizado em Rio Negrinho. Esse acampamento está formado desde abril de 2005, e tem um número flutuante de famílias, ficando em torno de 30 a 40. Portanto, ali a turma de EJA que se iniciou foi a primeira experiência do Pronera no local. Nessa turma pudemos entrevistar os educandos/as que estavam ainda bem no início do processo educativo, sendo possível apreender aquelas expectativas registradas no começo de tudo o que é novo e muito desejado. Esta turma está formada por 12 educandos/as.

E finalmente, a terceira turma entrevistada fez parte também do projeto passado, contando no início com 32 educandos/as, dos quais 10 educandos/as concluíram a formação. Esta localiza-se no Assentamento Rio do Norte, município de Rio dos Cedros. Tornou-se assentamento em 1990, tendo sido a área desapropriada em 1987 e registra atualmente o número de 24 famílias.

Com a finalidade de percebermos as representações sociais de uma forma mais ampla, decidimos por entrevistar 3 grupos distintos, quais sejam: os educandos/as que concluíram o projeto passado; os que se evadiram do mesmo e aqueles que estão começando a participar do atual projeto. Nesse sentido, procuramos equalizar na medida do possível o número de entrevistados por grupo e também por sexo. Assim, nossa

³⁷ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo.

amostra foi composta por 28 entrevistados, sendo desses 12 mulheres e 16 homens. Ou seja, 43% de mulheres e 57% de homens.

Ao dividirmos por faixa etária, teremos:

11% entre 20 – 30 anos;

21% entre 31 – 40 anos;

36% entre 41 – 50 anos;

25% entre 51 – 60 anos;

7% com mais de 61 anos.

Dessa amostra, 6 educandos/as estavam começando o projeto atual; 11 concluíram o projeto passado e 11 desistiram durante o projeto que foi executado entre 2002-2004. Uma vez que uma de nossas maiores preocupações foi a questão da evasão, demos prioridade para que fosse entrevistado um maior número de educandos que já tivesse participado do projeto que foi concluído, por isso esse grupo representa 78,5% de nossa amostra e inclui tanto os que terminaram a formação quanto os que desistiram.

Quando dividimos a amostra por sexo, tivemos um número igual de entrevistas entre homens e mulheres que desistiram e dos que evadiram, ficando desigual somente o número dos que estão começando, 4 homens e 2 mulheres foram entrevistados. Não foi possível entrevistarmos mais mulheres, pois nos dias que estivemos no acampamento não havia disponibilidade por parte de outras depoentes.

A escolha dos depoentes foi feita aleatoriamente, uma vez que procuramos entrevistar o maior número possível de pessoas que se enquadravam nos três grupos de interesse (os que concluíram, os que desistiram e os iniciantes). Como não havíamos

marcado previamente as entrevistas, fomos de casa em casa, explicando o motivo da visita, bem como pedindo permissão para a entrevista. Todos os participantes, sem exceção, aceitaram com a maior boa vontade dar seus depoimentos e, de maneira geral, se sentiam muito contentes e reconhecidos por estarem ali fazendo os relatos de suas vidas e de suas experiências educativas.

Para conseguirmos um número significativo de depoimentos, foi necessário irmos a campo em três diferentes momentos; a primeira em setembro de 2005 por 5 dias; a segunda em novembro de 2005 por mais 4 dias e a terceira em janeiro de 2006 por 3 dias.

Quanto às entrevistas realizadas com as coordenadoras do projeto, essas foram empreendidas separadamente com cada uma das coordenadoras responsáveis pelo encaminhamento do mesmo. A entrevista com a coordenadora pela UFSC, Lúcia Helena Corrêa Lenzi, foi realizada no dia 1º de fevereiro de 2006, na própria universidade. E com a coordenadora pelo MST, Sônia Rodrigues, no dia 17 de fevereiro de 2006, na sede da Secretaria Estadual de Educação, onde a mesma se encontrava para uma das inúmeras reuniões que sempre é solicitada a participar.

3.2 – Indagando quais as Representações Sociais sobre Educação: analisando os dados

Nesta pesquisa nos orientamos pela Teoria das Representações Sociais, para a qual na “perspectiva psicossociológica de uma ‘ sociedade pensante’, os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros ‘ portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, ‘produzem e comunicam’ incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos” (SÁ,1993,p.28).

A teoria das Representações Sociais, no contexto da psicologia social, teve seu início formal na década de sessenta, com o surgimento do trabalho de Serge Moscovici, psicólogo francês que, em 1961, publicou *Representações Sociais da Psicanálise*³⁸.

Moscovici (1976) retomou o conceito de representações coletivas de Durkheim para a primeira aproximação conceitual do que entendia por representação social, aproximação esta que permitiu o entendimento de fenômenos cuja natureza, ao mesmo tempo psicológica e social, demandava uma compreensão tanto de um ponto de vista individual como de um ponto de vista coletivo. Procurava, desta forma, situar a psicologia social na interface da psicologia e das ciências sociais.

No entanto, se Moscovici (1976) encontrou na teoria durkheimiana subsídios para o entendimento da força das convenções sociais, deparou-se também com um de seus

³⁸ Este é o título da edição traduzida para o português, o título original é: *La psychanalyse – son image et son public*.

limites. Para ele, a teoria, na medida em que enfatizava o coletivo, minimizava o esforço dos sujeitos sociais que mantêm ou transformam este mesmo coletivo. Moscovici (1976) entendia ainda que o conceito de representações coletivas, se adequado para estudar sociedades menos complexas, não conseguia explicar os fenômenos da sociedade contemporânea, mutante, volátil e plural.

Sá (1993) nos fornece uma síntese das principais diferenças entre representações coletivas e representações sociais. A primeira divergência refere-se à maior abrangência e heterogeneidade das formas de conhecimento contidas na concepção durkheimiana das representações coletivas.

A segunda diferença baseia-se na concepção estática das representações coletivas que não mais explicavam os fenômenos mutáveis de uma nova época. A terceira objeção decorre da perspectiva durkheimiana de ver, nas representações coletivas, entidades explicativas absolutas e não fenômenos que demandassem, eles próprios, uma explicação. De acordo com Farr (1994), o avanço alcançado por Moscovici deu-se na relação por ele estabelecida entre o individual e o social, rompendo, desta forma, a dicotomia existente entre os conceitos de “representações coletivas” e “representações individuais”, tornando o estudo das representações sociais uma forma sociológica de psicologia social.

Nesse sentido, o conceito inicialmente formulado por Moscovici definia representações sociais como:

“ uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI,1976,p.26).

Ainda para o autor, representar uma coisa, não é simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la, mas reconstruí-la. Para Paulilo (1998a), as representações sociais fazem com que o mundo seja o que nós pensemos que ele é ou deva ser, elas nos mostram que a cada instante qualquer coisa do ausente se acrescenta e qualquer coisa do presente se modifica.

Para Moscovici (1976), as representações são sociais porque produzidas, engendradas coletivamente, e também porque elas contribuem para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. Jodelet (1989), colaboradora e difusora da obra de Moscovici, complementa e avança o conceito inicial de representações sociais, na medida em que confere ao sentido de social as relações dos homens entre si, ou seja, ao fato de os homens não viverem isolados em um vácuo social. Para ela, representações sociais seriam, portanto:

“ uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”(*JODELET, 1989.p.36*).

Com referência ainda a Jodelet (1986), para a autora seriam cinco as características fundamentais do ato de representar: 1- a representação é sempre a representação de um objeto; 2- possui um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar a sensação e a idéia, a percepção e o conceito; 3- possui um caráter simbólico e significante; 4- possui um caráter construtivo; 5- possui um caráter autônomo e criativo.

Dessa maneira, as representações situam-se na interface entre o individual e o coletivo, elas articulam elementos individuais e sociais e, desta forma não podem ser reduzidas a um evento no qual o individual se sobreponha ao social e nem permitir que o social o faça sobre o individual.

Os diferentes estudos sobre representações têm, portanto, que manter sempre presente a constante tensão existente entre o pólo psicológico e o pólo social. Como nos alerta Spink (1993), o trabalho de compreender como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente, implica um triplo esforço: compreender o impacto que as correntes de pensamento têm na elaboração das representações sociais; entender os processos constitutivos das representações sociais e sua eficácia para o funcionamento social e apreender o papel das representações sociais nas mudanças e transformações sociais.

Para Paulilo (1998a) as representações sociais seriam, portanto:

“ elaborações sócio-cognitivas e afetivas, enraizadas na realidade social e histórica, ao mesmo tempo que contribuem para construir esta mesma realidade, dando assim sentido às práticas sociais. São interpretações e re-interpretações da realidade; são em última instância, um processo de produção de sentido”(PAULILO,1998a, p.99).

Nessa perspectiva de se investigar os sentidos da ação, Weber já alertava para a necessidade de se conhecer, em cada caso, quais os fatores que contribuem para configurar determinado fato ou ação social, para ele a ação humana é significativa, e assim deve ser investigada.

Para Minayo (1994) podemos dizer que, enquanto imagens construídas sobre o real, as representações sociais são, um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais.

“As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial, freqüentemente contraditória, possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. Fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e com as instituições...” (MINAYO, 1994, p.108).

Portanto, buscamos através das entrevistas compreender quais são as representações sociais que a base do Movimento dos Trabalhadores Rurais têm sobre sua prática, enquanto educandos/as constituintes do Projeto acima mencionado, na modalidade de EJA, fazendo uma relação analítica e crítica entre o que é proposto pelo Movimento, através de seu Setor de Educação e o que é encaminhado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Para tanto, compreendemos que as entrevistas, como um dos instrumentos da metodologia das pesquisas qualitativas, são procedimentos próprios do trabalho de campo. Segundo Ferreira (2005), a pesquisa de campo, em momento algum, significa

algo inteiramente empírico. A conciliação da teoria e da prática preserva o trabalho de cair em confinamentos teóricos ou de ser reduzido a um relato isolado. O exercício de ultrapassar essas fronteiras demanda um esforço de se buscar naquilo que é local e específico, características mais gerais, como afirma Walton (1997): *Basicamente, a lógica dos estudos de caso é demonstrar como as forças gerais tomam forma e produzem resultados em cenários específicos* (apud FERREIRA,2005,p.24).

Entre os diferentes tipos de entrevista existentes, a escolha pela entrevista em profundidade se deveu em parte à necessidade que a investigação tinha de respostas mais amplas e complexas, como também de reflexões mais profundas sobre os temas que estávamos tratando, para que pudéssemos apreender os conteúdos das representações sociais. *Este tipo de entrevistas tienen un origen ligado a planteamientos sociológicos y antropológicos. En este sentido, aparece como esencial llegar a obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes en una cultura. La entrevista es uno de los médios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos* (RODRIGUES, GIL y GARCIA JIMENEZ, 1006, apud, SOUZA, 2003,p. 162-163).

As entrevistas em profundidade diferem-se das entrevistas estruturadas, principalmente pela flexibilidade das questões e das respostas, assim como pela autonomia do/a investigador/a para se aprofundar nos temas propostos, utilizando diferentes questões, adaptando o roteiro a cada caso em particular e a cada grupo investigado.

Na prática operativa das análises dos discursos a partir das transcrições das entrevistas, procedemos a várias leituras do material escrito para a geração de códigos e categorias analíticas, decompondo os textos em unidades de discurso suscetíveis de serem analisadas a partir das hipóteses de trabalho e do marco teórico referencial.

Dessa maneira, começamos pelas entrevistas com o grupo dos educandos/as. Podemos traçar falas que deram origem a determinadas categorias de análise, que marcaram todos os depoimentos em geral. Em relação à questão da desistência, quando perguntado aos educandos dos motivos que eles atribuíam à evasão, o que a maioria apontou foi a questão da falta de interesse, ou a falta de motivação. Para os educandos que deixaram de freqüentar as aulas, o motivo principal alegado foi a necessidade de trabalhar e por isso tiveram que fazer uma escolha, como na fala de Lucas³⁹, 43 anos, “*...acho que é a falta de condições financeiras. Às vezes a pessoa tem que escolher entre comer e estudar, tem que tirar a hora pra estudar ou pra jantar, né?*”⁴⁰.

Entre os que evadiram, 11 educandos (39% de nossa amostra), 7 (64%) atribuíram a causa à necessidade de trabalhar (razão estritamente econômica), outros 2 (18%) reclamaram da educadora (julgamento de valor), que essa não demonstrava interesse em lhes dar aulas e, por terem se sentido desprezados, não continuaram a ir às mesmas; e os outros 2 por problemas de saúde (entre eles, um que apresentava problemas de visão).

Ao analisarmos as trajetórias escolares que essa população apresentou, constatamos que, em sua grande maioria não chegaram a concluir os dois primeiros anos de estudo formal. Muitos justificaram a falta de estudo, pela necessidade que tinham de

³⁹ Utilizamos pseudônimos para os entrevistados a fim de lhes poupar uma demasiada exposição.

⁴⁰ As transcrições das entrevistas são apresentadas em sua forma coloquial. Suprimimos apenas as repetições usuais da linguagem para que a compreensão do texto não fosse prejudicada.

trabalhar para ajudar na renda de suas famílias, outros ainda colocaram a dificuldade pela distância e as longas caminhadas (mais de 10 km às vezes) para conseguirem chegar à escola, e ainda apontaram também para a questão do preconceito que vivenciaram em suas experiências escolares passadas, o que em grande medida contribuiu para a desistência, como nos falou Wilson, 27 anos, “ *...e queira ou não, há umas professoras que sabem tratar todo mundo de uma forma igual, mas tem aquelas que infelizmente não sabem isso e a gente sente isso na pele, sente e nunca mais se esquece, ter ou não ter não é uma questão que depende de você, não é, então isso marca e isso a gente vê até hoje infelizmente, não mudou essa...não há equilíbrio nesse ponto de vista de entender...*”.

No entanto, quando perguntamos aos educandos que concluíram o projeto a respeito dos que desistiram, e também aos que estavam ingressando no projeto atual sobre os motivos a que eles atribuíam a evasão, a categoria que quase por unanimidade foi referida, diz respeito à falta de interesse, ou à falta de motivação, como podemos constatar nos próximos depoimentos:

“...Falta assim da pessoa, assim agarrar com mais amor a questão do estudo...porque assim vai depender muito é da boa vontade da pessoa querer estudar...”
Laura, 42 anos.

“... eu acho que foi um pouco por descuido...não tinham vontade..., porque se a pessoa tem vontade, ela faz né, se esforça...” Mirian, 59 anos.

“...alguns eram o trabalho, muito trabalho, aqui o pessoal trabalhava fora, longe, a maioria né, não tinha como agüentar o outro dia, depois do dia de aula...e alguns é falta de vontade, falta de interesse e por aí vai...” Valdo, 53 anos.

“... a maioria é foi falta de interesse, a maioria foi falta de interesse, acham que não é importante estudar...” Lourdes, 49 anos.

“...olha, o motivo que eles desistiram...porque aqui é um povo assim, sabe, eles se...no momento eles se animam, eles ficam animados, sabe, com as coisas quando vêm né, de repente eles vão desanimando, eles acham que não vai dar certo, que isso aí não vai dar certo, e ficam naquela dúvida, sabe, eles não é um povo animado, sabe...no momento eles tão se animando, eles desanimam, já procuram sair fora, e não tem uma união...” Fabiana, 47 anos.

Assim, vimos que existe um consenso nas falas a respeito da evasão, tanto por parte dos que estão começando o Projeto como daqueles que concluíram a formação, sem que houvesse uma problematização do que seria essa “falta de interesse”. As respostas que nos foram dadas permaneceram marcadamente na superficialidade, no que tange apenas ao interesse imediato pelas aulas ou não, pela vontade ou a falta dela no processo educativo, e não pudemos ver uma análise mais aprofundada sobre as razões que de fato levam esses sujeitos a não possuírem o “interesse” ou a “vontade” de voltar a estudar. Representam dessa maneira a evasão como a falta de interesse pessoal em levar adiante esse processo de estudo.

E o que determinaria esse interesse, ou a falta dele no processo escolar de aprendizagem? A idéia de Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) daquilo que está e daquilo que não está ao alcance dos membros do grupo – dentro da realidade social na qual eles estão inseridos-, e das formas mais apropriadas de ação. Por meio de um processo denominado “*causalidade do provável*”

(BOURDIEU, 1998, p.88-97), os indivíduos iriam internalizando suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou àquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. De acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capital detidos (para Bourdieu: capitais cultural, econômico, social e simbólico), certas estratégias se apresentariam como mais seguras e mais rentáveis, ao passo que outras comportariam mais riscos. Na ótica de Bourdieu, no decorrer do tempo, por um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação, as estratégias mais adequadas, mais viáveis, seriam adotadas pelos grupos e incorporados pelos sujeitos como parte de seu *habitus*⁴¹.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membro de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação econômica e, sobretudo, simbólica, freqüentemente de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos que a distinguem e que a situam na hierarquia das posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução que lhe são típicas, as crenças, os gostos, as preferências que a caracterizam, em resumo, as propriedades correspondentes a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos tornando-se parte de sua própria natureza. A ação de cada sujeito tenderia, assim, a refletir e a atualizar as marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não, em primeiro lugar, por uma estratégia deliberada de distinção ou de dominação, mas, principalmente, porque essas marcas tornam-se parte constitutiva de sua subjetividade.

⁴¹ Bourdieu denomina “*habitus*”, como um sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (1983, p.61).

Segundo Nogueira (2004), aplicado à educação, esse raciocínio indica que os grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances.

Seria devido ao *habitus* desse grupo que poderia estar associada a falta de interesse ou motivação de alguns educandos a não continuarem seu processo de educação escolar? Através das entrevistas, constatamos que esses sujeitos trazem consigo uma autodesvalia⁴² muito grande, a qual tem sua origem histórica no processo de construção desses sujeitos, que para Freire; *de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’* (2005, p.56).

Nas falas dessas pessoas, notamos essa autodepreciação, quando o Sr. José, 65 anos conta pra gente “*eu tenho a mão pesada, minha letra é feia (...) eu já estou velho, não adianta mais*”, fica bem evidente que esse sujeito não acredita que pode fazer parte desse processo e ter seu objetivo realizado.

E a colocação de Adilson, 33 anos: “*se não tem estudo tem que ficar na lavoura (...) agora eu sinto mais vergonha*” (falando de sua situação, ao se encontrar em idade adulta e se considerando um analfabeto).

Ou ainda na fala de outra educanda, Fabiana: “*eles é um povo desanimado, que parece que pra eles nada vai dar certo (...)*”, nos chama a atenção que essa é a fala dela a

⁴² Esta denominação é a expressão utilizada por Paulo Freire, quando se remete à falta de auto-estima e a autodepreciação por parte dos oprimidos.

respeito de seus companheiros de assentamento, ou seja, parece que ela não faz parte desse grupo.

No entanto, também percebemos, e num primeiro momento nos pareceu uma contradição, que há um reconhecimento por parte de todos esses sujeitos, de que a educação é tão importante para o cidadão quanto para o camponês. Inclusive em alguns depoimentos isso fica bastante evidente, como nos contava a Sra. Tarsila, 52 anos: *“Hoje é tudo o estudo, até pra gente saber tratar de uma criação, hoje em dia precisa do estudo, né? (...) a tecnologia mudou muito, né? Então precisa do estudo, sim...”*.

Ou então no relato de Tânia, 33 anos: *“e olha que estudo faz falta... pra gente que trabalha no mato ainda assim mesmo...você vai plantar um pé de verdura, pra você entregar fora, você tem que ter curso...de saber como é que planta, como é que não planta...”*.

E para a Sra. Laura, 42 anos, ela lembra também da questão da tecnologia: *“A gente vê assim que a tecnologia avança cada dia mais, e acontece que um dia nós também vamos ter que saber administrar assim um computador, né? Alguma coisa assim, né? Porque na agricultura também tem esse avanço da tecnologia e se nós vamos ficar atrasado, vamos ficar sempre dependendo de outras pessoas...”*.

Dissemos que parecia uma contradição, porém, não seria se interpretarmos essa constatação, qual seja: a de que os educandos valorizam o estudo, acreditam que têm de se envolver no processo educativo formal, ou seja, escolar e, ao mesmo tempo, apresentam uma rejeição em relação à necessidade desse estudo. À luz de Paulo Freire, quando nos fala da dualidade que existe no ser do oprimido, podemos aprofundar para além da contradição, que

Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” de seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados (...) Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores - oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (...) (FREIRE, 2005,p.38).

Nesse sentido, quanto à questão da libertação, ficou muito evidente nas falas desses sujeitos a necessidade do estudo para que deixassem de ser dependentes. Essa relação foi estabelecida, principalmente quando perguntávamos a respeito das expectativas com o Projeto, com o que eles esperavam alcançar por estarem participando do Pronera.

Muitos apontaram para a insatisfação quanto a se sentirem dependentes de outros por não saberem ler e escrever. Ainda mais em relação aos bancos, por ser um dos problemas que enfrentam com bastante frequência, o que apareceu em vários depoimentos.

Vejamos o que nos falou Tânia, 33anos: *“lutar com banco né, esses negócios assim, eu digo(...) eles dão um papel às vezes, você vai assinar e nem sabe porque tá assinando, não tem entendimento (...) que nem eu fui pra baixo ontem, aí chega lá dentro do banco e a gente não sabe onde é que vai entrar e com quem vai perguntar, tem que andar tudo perguntando, eu fui falar das senhas das crianças, né, aí o rapaz disse pra mim, olha senhora, o estudo faz muita falta na sua cabeça, porque eu não sabia nem passar o cartão ainda (...)”*.

Ou ainda no relato de Mirian, 59 anos, *“... foi daí onde a gente teve vontade de estudar, né? Hoje em dia pra lutar com um banco, minha nega, se a gente não estudar um pouquinho a gente não faz nada...”*.

Nesse sentido apareceu muito a necessidade do estudo para a realização da autonomia em relação às outras pessoas, em coisas que nos parecem mínimas e que para esses sujeitos são essenciais, como por exemplo a questão de como se pegar um ônibus, ou ler os nomes das ruas. Para o Sr. Joaquim, *“...assim, você vai pra uma cidade assim e quer ir em um tal lugar, você vai e nem sabe, nem tem certeza que é o lugar que você vai...você não sabe nada, se não for um outro mostrar par você(...) em Joinville eu me perdi uma vez, eu fui pra lá, e morava no bairro Bela Vista, eu peguei o ônibus e fui pra outro lugar, quando eu cheguei não era onde eu morava, eu fui pra outro bairro, quando cheguei lá vi que tava errado, tive que ir tudo de volta..., não sei se é mais fácil sair com um acompanhante junto...”*.

Ou a Sra. Rosângela, 43 anos, que nos contava que o maior desejo dela era ler: *“... porque a gente sai na cidade e tem que depender dos outros. Quando é uma pessoa*

que entende da gente e tem um dó...sei lá o quê, ele explica. Mas às vezes o outro põe a gente lá mais no mato”.

Ainda quanto à questão das expectativas que esses sujeitos depositam no processo de alfabetização e escolarização, fica bastante evidente que se trata de uma apropriação dos códigos de leitura e de escrita estritamente. A maioria quando perguntada o que mais desejava quando decidiu entrar para o projeto, deixou bem clara a intenção simples e objetiva de aprender a ler e a escrever, alguns apontaram para a necessidade da matemática, porém, foi a necessidade da leitura e da escrita o que ficou mais marcada nas falas dessas pessoas.

Como já comentamos, foi a vontade de não mais se sentirem dependentes de outros para pegar um ônibus, para escrever uma carta, que os levou a entrarem para o Projeto, ou seja, a questão da autonomia. Uma outra razão que apareceu em grande parte das falas, foi a importância de não se sentirem enganados e a sensação de que com esse estudo eles estariam conseguindo “se defender mais”.

Em seu livro, Paulilo (1998b, p.135) faz referência a uma fala de um de seus entrevistados que resumindo o que queria para seu filho disse: *“Terra para ele sobreviver, estudo pra ele se defender”.*

Percebemos essas duas questões bastante evidentes na fala do Sr. Valdo, 53 anos: *“ às vezes vem uma coisa pra gente assinar, se a gente não sabe discernir bem, a gente vai assinar uma coisa que não sabe o que tá assinando (...) é muito importante o estudo, tem muita gente que trabalha com astúcia, né, pra pegar os outros, e a gente tem que ter uma noção de alguma coisa, né, sabendo ler, sabendo entender bem as coisas é bem mais fácil de se defender”.*

Nessa perspectiva, qual a concepção que esses sujeitos trazem de escola? Se em suas expectativas vimos que estas estão mais relacionadas às conquistas imediatas da leitura e da escrita, então, que escola querem, que tipo de escola representa para eles a concretização de seus interesses?

Será que é a escola que o Movimento procura desenvolver, como para Caldart; *enquanto intencionalidade de movimento, o que de fato o MST vem fazendo, ao buscar incluir a escola em sua própria organicidade, é produzir um sentido libertador, transformador, talvez mesmo revolucionário, para aquilo que a escola faz (ou pode vir a fazer), à medida que toma parte de uma dinâmica social que por sua vez está produzindo esse movimento sociocultural e educativo que projeta esse novo sentido. Não se trata, pois, de tentar fazer da escola um aparelho ideológico às avessas, ou atendendo a outros interesses de classe, mas de provocar o reencontro da escola com algumas tarefas pedagógicas fundamentais, exatamente as que se relacionam à formação humana, e que então vão ajudar também a produzir (e não apenas reproduzir) o próprio Movimento como princípio educativo. É assim que as tarefas escolares mais elementares passam a ter um sentido que as projeta para além delas: ler pode ser ler o mundo, estudar história pode ser cultivar a memória, refletir comportamentos pode ser fortalecer valores...*(2004,p.393-394).

Porém, essa visão de que o Movimento é em si o sujeito educativo desse processo, somente apareceu em uma das falas, quando o Anderson, 33 anos, comenta que, *“pra mim participar do Movimento é como participar de um grande colégio assim, aprender a estudar, pra aprender sobre a terra, sobre o Movimento, eu já aprendi muita coisa assim, sobre a terra, sobre as pessoas, sobre quem lida com o Movimento (...)”*.

No entanto, para a maioria dos educandos quanto à escola ser ou não diferente, o que apareceu mais foi a questão de o/a educador/a ser de fora ou do próprio assentamento/acampamento. Foi observado que há uma preferência para que os/as educadores/as inclusive morassem no próprio assentamento/acampamento. Percebemos que havia duas razões principais para isso: a primeira que se apresentou, foi pela proximidade entre os educandos e educadores, favorecendo, dessa maneira, aos educandos sentirem-se mais à vontade, mais tranquilos na relação professor/aluno. Fica bem evidenciada essa questão na fala de Vilson, 27 anos, “(...) *a professora morava no assentamento aqui, a gente era vizinho, a minha vida não era muito diferente da dela em condições materiais, né, do ponto de vista do entendimento político, então facilitava conseguir ter com ela um diálogo de companheiro mesmo, se eu não entendia alguma coisa eu tinha, vamos dizer, aquela liberdade de dizer, oh, isso aqui eu não consegui entender, né, coisa que no meu tempo de escola, eu lembro, não era bem assim, a gente não tinha essa facilidade de, óh, eu não tô conseguindo entender...muitos ainda acho que passam por essa dificuldade, ali facilitou bastante...*”.

O que mais marcou nessas falas foi, portanto, a facilidade de se comunicar com o educador/a caso esse fosse membro também do assentamento/ acampamento.

A segunda razão para que dessem preferência aos educadores/as do Movimento, foi devido a que esses pudessem trazer o conteúdo que lhes interessava mais. Na opinião do Sr. Jovaldo, 48 anos, “(...) *o importante é que seja o pessoal do Movimento, por causa das aulas que os outros...as outras entidades educacionais não ensinam (...) mas eles já tem um ensinamento próprio de como é que é o Movimento, como é que ele se criou, como é que ele tá, como é que ele funciona...pra você ver a diferença, pegue um aluno*

qualquer daqui e pegue outro de lá, e faça uma entrevista sobre reforma agrária, sobre leis, sobre isso daqui, eles não sabem...”.

Em certo sentido podemos inferir que esses sujeitos desejam essa escola mais voltada à sua realidade de assentados/acampados que se inserem no processo de luta pela Reforma Agrária. Como na fala do Sr. Valdo,⁵³ anos, sobre a necessidade de se ter um educador que fosse integrante do Movimento, pois assim, “...a pessoa vai entendendo o que é a burguesia e o que é a parte do povo do Movimento, a reforma agrária e tal, vão entendendo as duas partes, porque a burguesia, eles querem dominar até o fim, da outra parte então a gente quer que a gente conheça e possa se dominar também pra alguma coisa né, ter o domínio, porque nós temos uma força, nós temos direito, o nosso direito, né? (...) nós entendemos a situação do Movimento, se nós pegasse um professor que não fosse do Movimento, ia ensinar pra nós só o lado da cidade ...”.

Pelo que acabamos de relacionar acima, percebemos que há uma diferenciação entre a educação dentro e fora do Movimento, porém, não é a questão da formação política⁴³ o que mais se destaca como sendo a principal diferença entre a escola de dentro e a de fora do assentamento/acampamento. Para esses educandos jovens e adultos, o que vem mais evidenciado nas falas é a questão da educadora ou educador estar mais próximo, favorecendo assim uma maior relação de confiança.

Percebemos, então, que na trajetória escolar desses sujeitos, ficou marcada a figura da professora autoritária, preconceituosa e “brava”. Tanto é assim que, quando perguntamos qual ou quais as maiores diferenças que eles percebem entre seus educadores de hoje e os de quando eram crianças, a grande maioria relata dois aspectos

⁴³ O que para o Movimento parece ser o principal papel da Educação, a formação política, para os educandos não há o mesmo reconhecimento.

principais: a paciência do/a educador/a de hoje e o fato de hoje a matéria ser mais bem explicada. No relato do Sr. Juliano, 56 anos, “(...) *é que eu acho que as coisas é mais bem explicado, mais bem entendido*”.

“ (...) *que nem conforme o professor que começa, ele já quer começar ensinando o adulto que não sabe, né? E já conforme o professor já entende a dificuldade, ele já vai explicando mais com calma, né? Tudo bem pacífico...*”, Rosângela, 43 anos.

Houve um dado que nos chamou a atenção; quando perguntamos o que eles desejariam depois que terminassem o Projeto, pergunta que só foi feita ao grupo que estava ingressando no Projeto atual, ou seja, um grupo de seis pessoas, 50%, ou seja, três delas nos responderam que gostariam de estudar, aprender a ler e escrever para depois ensinarem os que não sabem ainda. Entre os outros 3, dois julgavam ser necessário o estudo para estarem mais bem preparados para outros empregos e um deles tinha a expectativa de aprender a ler e a escrever como parte de um projeto pessoal.

A questão da solidariedade é bem marcante nessa população; há um sentimento de grupo, de coletivo sendo de fato construído entre eles. Como nos falou emocionada a Sra. Eduarda, 59 anos, “...*ajudar os outros que não sabem também, a aprenderem...eu tenho a maior paciência, então eu falo com meu marido, porque se eu for ensinar um que não sabe, eu vou ter o maior dó (...) ainda mais aquele que faz força e não pode...*”.

Porém, segundo Laville (2004), *não dá para idealizar a solidariedade. A inclinação para ajudar o próximo – que é tão valorizada como elemento da cidadania responsável, carrega em si a ameaça de um ‘dom sem reciprocidade’, permitindo apenas uma gratidão sem limites e criando uma dívida que não poderá jamais ser honrada por*

seus beneficiários. Possui um dispositivo de hierarquização social e de manutenção de desigualdades apoiado nas redes de proximidade.

Daí que, devemos ter todo o cuidado quando percebemos esse sentimento de solidariedade⁴⁴ entre esses sujeitos, pois, este muito se aproxima da idéia de um favor a ser retribuído, de um ato de caridade e não o compartilhar de um direito adquirido. Dessa forma, não contribui para a emancipação desses sujeitos, e sim para a perpetuação de uma realidade de submissão, de hierarquização e desigualdade.

E, ao indagarmos sobre as possibilidades de ação para que fosse evitada a evasão, duas foram as respostas que mais apareceram. Primeiramente, em menor número, levantaram a hipótese de criação de uma *bolsa*, ou seja, um auxílio financeiro para os que ingressassem no projeto, a fim de que lhes fosse possível deixar de trabalhar por algum período e se dedicar mais aos estudos.

Outra hipótese colocada foi a de que deveria haver uma maior participação dos sujeitos interessados (a base do Movimento, como é chamada essa parte da população), na formação das turmas, na formulação dos planos de trabalho, bem como nos conteúdos a serem estudados, na implementação dos horários das aulas, entre outros.

A fala da Sra. Lourdes, 49 anos, deixa isso bem claro, “... *aí teria que fazer uma reunião né, com todo o pessoal do assentamento,..., aqueles que assumissem o lugar, assumir de verdade e escolher o dia, o horário...*”.

E ainda em relação a participação da base, há também a questão de envolver esses sujeitos no próprio processo de apropriação do conhecimento, para que ele se sinta, de fato, construtor desse conhecimento. Assim apontou Wilson, 27 anos, “ *isso é difícil,*

⁴⁴ Sobre o conceito de solidariedade dentro da pedagogia ver artigo de Peter McLaren *Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia* (1993).

porque olhando para o projeto passado a gente vê educadores que enfrentaram o projeto passado com vontade, com afinco mesmo, nós vamos fazer dar certo, vamos e vamos fazer, não mediam conseqüências pra isso. Só que os educandos deles não entendiam esse processo, mesmo com todo aquele esforço, com toda a discussão, a participação era pouca, eu acho que o primeiro passo é difícil mas tem que fazer com que o educando queira fazer parte disso. Não ser um simples aluno, mas fazer parte, fazer parte mesmo de agarrar isso, vamos fazer funcionar, porque vai ser bom pra mim, pra comunidade, pro Movimento, seja lá pra quem for. Mas eu acho que tem que despertar esse interesse”.

A necessidade de que haja uma maior participação da base do Movimento será retomada quando analisarmos as entrevistas com as coordenadoras do projeto, pois é uma questão que está colocada; ela é polêmica e complicada de ser solucionada. É evidente que, sem a participação dos que seriam os maiores interessados e beneficiados, torna-se complicada a manutenção e a conclusão do Projeto com um número satisfatório de educandos/as.

Antes de analisarmos mais profundamente a questão acima colocada, vamos ainda retomar uma das últimas perguntas que fizemos aos educandos. Trata-se de sabermos até que ponto houve, se houve, uma mudança nas vidas dessas pessoas como conseqüência da participação no projeto.

Em sua grande maioria, eles responderam que houve, porém não ficava bem claro que mudanças eram essas. Para muitos, explorar essa indagação não foi fácil, e não fluiu livremente. Tivemos que insistir, perguntando para eles no que eles sentiam que algo tinha mudado, ou ainda, se eles percebiam alguma diferença em suas vidas práticas com o

conhecimento adquirido. Assim, foram elaborando suas respostas...para o Sr. Iraldo,54 anos, “...muda, porque a pessoa fica por dentro de um monte de coisas, eles trazem muitas coisas..., então, nas reuniões que a gente ia, a gente via a diferença daqueles que já tinham estudado, que já tavam trabalhando no estudo, que já tinham fortificado o estudo, e daí nós nessa parte do Pronera né, também já começamos a perceber lá...”; para o Sr.Aderbal, 59 anos, “o que mais mudou é que agora hoje, na verdade, sobre negócios, a parte já de comércio, ficou mais fácil...agora a gente já conversa com uma pessoa bem estudada que vem, aqui vem muita gente né...então a gente já sabe, já sabe entender melhor as coisas, né,... naquele tempo, quando não tava no estudo, a gente tava mais por fora, então hoje, nas partes do Incra que vem aqui, a gente já tá entendendo melhor as coisas , bem melhor”.

A Sra. Laura,42 anos, ainda afirma que gostaria de dar continuidade aos estudos, “eu sinto uma mudança muito grande na minha vida, tanto é que quero voltar a estudar de novo. Quero dar continuidade. Agora eu posso pegar ali assim, que nem no caso eu não sabia que se eu comprava uma coisa, eu não sabia quanto é que eu gastei e agora, eu consigo me planejar, minha cadernetinha ali, até quanto eu posso gastar e tudo, sei fazer minhas somas, né? Então, eu acho que essa era uma coisa que eu queria aprender e consegui, né?”.

E o que nos chamou muito a atenção foi o que nos respondeu um educando que está ingressando no Projeto, sobre que tipo de mudança esperava que pudesse vir a acontecer até o final, e ele nos diz: “ ...eu também quero ser alguma coisa...há tempo, eu já tenho 33 anos mas quero ser alguma coisa ainda!!! (...) o que vai mudar? Vai mudar

que eu vou ser uma pessoa. Vou aprender a ler, escrever, fazer contas...”
Anderson, 33 anos.

Essa última fala muito nos remete ao estigma que o analfabeto carrega consigo por toda a vida, nas mais diversas situações. Paulo Freire considerava que aos analfabetos rouba-se o direito de biografarem-se. De serem sujeitos que podem ter suas histórias de vida como sujeitos da história, a partir de suas participações efetivamente concretizadas. Muitos talvez retornem à escola, então, para retomar esse direito. Poderíamos inferir que esses sujeitos sofrem de uma “violência simbólica”, nas relações sociais nas quais estão implicados. Para Bourdieu, esse conceito se definiria pela imposição da cultura (arbitrário cultural⁴⁵) de um grupo como a verdadeira ou única forma cultural existente. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. O sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, através da interiorização da cultura por todos os membros da

⁴⁵ Bourdieu se aproxima aqui de uma concepção antropológica de cultura. De acordo com essa concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientariam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa em uma determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nessa mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De um modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante.

Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes (NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice).

mesma. A violência simbólica se expressa na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho.

Nesse sentido, essas questões da autodesvalia do homem do campo e da pouca participação da base, aparecem também nas falas das coordenadoras do projeto. Quando questionamos sobre os motivos que eles teriam para a falta de interesse que foi tão marcado em todas as entrevistas, a coordenadora pela UFSC enfatizou que muitos deles não se reconhecem como pessoas de direito, e comenta: *"...dá muito trabalho aprender a ler e a escrever, né? Melhor botar o dedão ou então o filho vai sempre junto no banco, daí não tem motivação, né? E aí que entra esse interesse, essa motivação, teria que partir da discussão com eles. É aí onde o Movimento entra (...) ou não, porque não dá conta"*.

E essa necessidade de maior participação da base, é também constatada pelo Movimento. A coordenadora pelo MST nos fala: *"...então o quê, enquanto Setor de Educação, a gente busca? É a motivação da nossa base, é o envolvimento de todo o Movimento Sem Terra, é a capacitação de nossos educadores, e o mais importante disso tudo é a motivação de nossos educadores para o seu trabalho na base! Então, isso a gente considera um desafio, e um limite. Na verdade, a gente tá buscando um conjunto pra fazer com que os 1200 e poucos que a gente tá se propondo pra alfabetizar e escolarizar até 2007, que a gente consiga manter essa margem. Pra nós é um grande desafio acima de qualquer coisa!"*.

E, sem dúvida alguma, esse é o maior desafio desse Projeto, conseguir assegurar que o número inicial seja mantido o máximo possível até o final do Projeto. Esse problema da evasão está presente de maneira bem homogênea em todas as experiências

com Educação de Jovens e Adultos, tanto no meio rural quanto no meio urbano. Altos índices de evasão são uma constante que aparecem em todas as estatísticas.

Porém, o que nos preocupa e nos faz investigar as causas mais profundas que geram a evasão, é o fato, primeiramente, de sabermos que a demanda por esse Projeto é real e alta no meio rural, segundo dados levantados pelo MST. O índice médio de analfabetos chegava a 40% nos assentamentos, sendo que esse índice podia chegar até 90% nas regiões Norte e Nordeste, quando as iniciativas de projetos com EJA foram encaminhadas (CALDART,1997).

Ademais dessa questão da necessidade objetiva por esses projetos em todo o país, há uma pressão por parte do Governo Federal, intermediada pelo Incra, que é o órgão competente para o fomento e encaminhamento dos projetos vinculados ao Pronera, para que esses números se mantenham, ou seja, que os educandos matriculados possam ir até o final, uma vez que toda a liberação de recursos vem calculada com base nesse universo inicial de pessoas.

Para as duas coordenadoras do projeto algumas razões para que esse índice se mantenha num crescente são, principalmente as: dificuldades de visão, problemas oftalmológicos de fato são um entrave sem solução aparente e que traz muitas desistências, tendo em vista que a grande parte dessa população tem mais de 40 anos e não tiveram acesso ao atendimento de suas carências na área da saúde. Outra dificuldade é a questão do acesso; para muitos a distância entre a moradia e o espaço onde se realizam as aulas é grande e obstaculiza a frequência nas mesmas. Mais uma razão que é bastante recorrente e apareceu na maioria dos relatos de nossos entrevistados foi a necessidade do trabalho e esta como sendo inconciliável com os estudos, seja pelo

horário das aulas, ou pelo cansaço físico que é tão grande e impossibilita o acompanhamento da turma.

Outras causas foram apontadas, como a alta rotatividade entre os educadores/as, o que compromete o processo continuado da capacitação pedagógica que é realizada ao longo de todo o projeto. E uma das hipóteses que levantamos é o não auto-reconhecimento de seu papel enquanto educador/a. Muitos são indicados a essa função por possuírem um maior grau de escolaridade, ou por serem reconhecidos enquanto militantes dentro do Movimento, porém, podem não ter nem a experiência e nem a aptidão necessárias para a prática do ensino. Isso gera indubitavelmente uma lacuna na formação desses sujeitos enquanto sujeitos educadores/as.

Ainda quanto à capacitação pedagógica, a coordenadora pelo MST apontou que nesta estaria se cometendo alguns equívocos, como a falta de um preparo pedagógico mais direcionado aos que nunca estiveram numa sala de aula. Ela comentou, inclusive, que poderia estar havendo um atropelo no encaminhamento dos conteúdos da mesma, como se estes estivessem sequencialmente comprometidos. Porém, quanto à solução desses problemas, haver-se-ia, a priori, que contar com um grupo permanente de educadores durante todo o projeto. Ou, de outra maneira, torna-se realmente difícil a apropriação adequada dos conteúdos ministrados.

Por outro lado, pela coordenação junto à Universidade são levantadas outras questões acerca da evasão. Um dos pontos colocados foi o de que o levantamento da demanda pode não estar sendo realizado com base na realidade, que o número dos sujeitos que de fato é o público-alvo do projeto (analfabetos e sem escolarização de 1ª. a 4ª. séries) seja menor que o número demandado pelo Movimento.

Percebemos, quando vamos aos assentamentos/acampamentos, que as turmas são em sua maioria menores do que o previsto no projeto, ou seja, constatamos que existe essa diferença entre a demanda real e a que é colocada pelo Movimento, e esse é um entrave que acompanha o processo, pois se fica buscando chegar a um número que talvez não exista. Na ânsia de se conseguir os recursos que são destinados aos projetos de EJA, o Movimento lança mão de um número estimado que parece não corresponder ao número da população interessada em participar de tais projetos, ocorrendo esse descompasso que verificamos nas turmas. É voz corrente entre os especialistas em educação que o mesmo fenômeno acontece nos municípios.

Não é o que diz o Movimento quando interrogamos acerca do procedimento que é realizado para a formação das turmas, como nos explicava a coordenadora, “...a gente sempre adotou um procedimento assim. A gente discute no setor, discute na direção quantas turmas as regionais precisam, querem, né? O pessoal da direção vai até os assentamentos, se discute na coordenação regional, com o coordenador local e ele vai, então assim, na verdade, é envolvido todo mundo, né? Envolve a direção, envolve a coordenação, a gente vai para as reuniões das coordenações ampliadas, que são sempre muitas pessoas, depois essas coordenações vão para os assentamentos, para os acampamentos, fazem o levantamento. Então, na verdade, toda a direção do Movimento Sem Terra, desde setores⁴⁶, antes até que isso não era tão forte, mas de 2 anos pra cá isso é mais forte, todos os setores buscam ajudar nas formações das turmas, toda a direção, todas as coordenações, produção, então até inclusive agora a produção ajuda

⁴⁶ O Movimento se divide em setores para que haja uma maior eficiência nas ações mais específicas, são eles: Setor de Produção, Cooperação e Meio Ambiente, Setor de Educação, de Saúde, de Cultura, de Gênero e de Direitos Humanos.

muito mais, pra tentar ajudar lá na base, né? Então, acho que hoje a gente tá mais fortalecido na formação das turmas, o Movimento em si tá todo envolvido”.

E no decorrer dessa fala, fica também mais clara a posição que o Movimento tem tomado em relação à EJA, “...hoje tem uma grande compreensão, e aí eu posso dizer com todas as letras, que isso foi um salto muito grande, que de 99 até 2006, isso foi assim, ..., porque em 99 quando entramos, a gente já compreendia a necessidade da alfabetização, mas não com essa garra que a gente compreende hoje. Hoje a gente tem isso firme, mais forte, hoje a gente compreende que a EJA é um passo fundamental”.

É notório que mesmo dentro do Movimento há a compreensão de que a EJA não era uma prioridade no princípio, tanto é assim que há pouco tempo outras lideranças, de outros setores, que não somente o de educação vem participando das discussões da EJA, principalmente no que tange o problema da evasão, inclusive participando mais dos encontros de capacitação pedagógica, ora propondo oficinas, ora ministrando conteúdos mais em caráter de formação política.

Nesse sentido também a Universidade faz uma autocrítica, quando assume que equívocos por parte da UFSC também ocorrem, quando a coordenadora nos relatou, “...Mas por outro lado, nós também temos responsabilidade nisso, né? Porque se a gente está lá como Instituição de Ensino Superior, e a gente percebe que eles não têm interesse, o que nós podemos fazer pra motivar esse interesse? Será que é só levar formas de ensinar ou é discutir o próprio ensinar. Porque é uma relação, o ensinar-aprender, e o ensinar, não é uma relação direta, né? A gente tem que reconhecer aquele sujeito que está lá (...) Então se eu reconheço que é na relação com o outro, e não é

direta, talvez tenha uma falha aí nossa, que é de discutir, discutir isso com os educadores mesmo...”.

Em relação ao que está acima dito, me parece um entrave que existe realmente, esta falta de diálogo entre as partes, não aquele diálogo puro e simplesmente troca de algumas falas e informações, mas sim, aquele que procura investigar as reais demandas dos sujeitos envolvidos neste processo, um diálogo entre a Base e a Coordenação do Movimento, e também com a Universidade, no sentido de que se exponham sim as fragilidades para que se busque em conjunto efetivar um trabalho que possa vir a dar conta das necessidades imediatas que essa população apresenta.

E quais seriam as representações sociais que estas duas instâncias de coordenação demonstraram (re) produzir sobre a Educação, a escola e a própria pedagogia? Na fala da coordenação pela Universidade, é bastante evidenciada a questão do papel social que esta Instituição tem em relação às populações excluídas do processo de educação formal; *“ a Universidade tem um conhecimento que está acumulado e tem a responsabilidade social por esse povo que não teve acesso. Onde a gente tiver que intervir, a gente tem que intervir. Então é por isso que nós estamos lá, não porque a gente tenha que dar a eles o que foi tirado, não nesse sentido. Porque toda pessoa que é excluída de algum lugar, ela é incluída em outro, (...) e por isso a Universidade está lá”.*

A noção de Educação que a Universidade traz em sua proposta de trabalho, é aquela que reconhece o Homem enquanto um ser historicamente marcado, produtor e produzido por uma cultura, e que, portanto, ele teria condição de interferir nesse processo. Como nos falava a coordenadora: *“ao reconhecer o Homem marcado por uma cultura, eu reconheço também o homem significado por essa cultura. Daí você tem que*

olhar pra educação, olhando pra esse homem que traz essa significação, compreendendo, e daí acho que Vygotsky ajuda muito a olhar pra isso, é, você ter a noção que as pessoas são significadas num meio cultural, num nicho cultural que elas nasceram, onde se constituíram como sujeito, e daí não tem como você não olhar pra isso...”. Nesse sentido, a Universidade propõe um trabalho educativo que tenha como referência principal a cultura desses sujeitos do campo, fazendo uma ponte entre os instrumentos culturais que o Movimento tem e o que a Academia tem. E a cultura é aqui entendida no seu sentido mais amplo, global e abrangente. Envolve conceitos, crenças, costumes, valores, interesses, normas, ideologia, enfim, todas as experiências desenvolvidas pelos grupos humanos.

Como a Universidade se apóia fundamentalmente no paradigma da perspectiva histórico-cultural, entende, portanto, que o processo de apropriação da cultura é um processo educativo que se desenvolve em diferentes contextos – na família, nos diversos grupos sociais e especialmente na escola – cuja função básica é assegurar ao indivíduo o acesso ao patrimônio cultural.

A educação formal tem, no entanto, como mediador do processo de apropriação cultural, o mestre, ou o professor, que segundo Vygotsky (1991, p.156) *tem um duplo caráter: é o organizador e o condutor do processo educativo*. E nesse sentido, o processo de formação dos educadores de EJA, realizado nos encontros de Capacitação Pedagógica, tem esse elemento, o da valorização do processo do ensinar-aprender, bem como o da responsabilização do papel de ser educador, bastante marcado e afirmado.

A escola tem, pois, a responsabilidade de criar condições para a apropriação da linguagem, ampliando, assim, a apreensão, cada vez mais elaborada, do conhecimento

historicamente acumulado. A educação não é, apenas, um processo espontâneo, natural, mas, sim um processo que é social. A educação é o emergir progressivo da condição do homem, de ser natural para o de ser cultural; o evoluir de formas inferiores de produção para formas superiores, possibilitando a formação de uma visão de mundo mais homogênea e de homem como ser de vontade, autônomo, capaz de agir no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade justa, humana e fraterna.

Este ideal de que a Educação é uma das vias de transformação social está também marcadamente presente no contexto do MST, que por ser um movimento social traz em seu germe a necessidade de se lutar por uma nova constituição de sociedade.

Em relação à representação de educação que o Movimento tem, foi evidenciada na fala da coordenadora do setor de educação a questão da liberdade, *“na definição que tenho da pedagogia hoje, eu defino (nossa pedagogia) com uma palavra: acho que é a liberdade do sujeito, para a liberdade do coletivo. Então a nossa pedagogia, eu compreendo assim, a pedagogia da EJA que a gente vai implementando, acho que é a liberdade mesmo, sabe? Estou me libertando daquele ‘ranso’ que eu tive que enfrentar de ser analfabeto, de não poder me escolarizar, de não entender o mundo, então eu acho assim, bem naquela linha de Paulo Freire mesmo, estou me construindo enquanto sujeito para construir um mundo melhor...”*.

Nesse sentido da busca por liberdade, Freire nos leva a refletir na necessidade que esses sujeitos têm de superar essa contradição interna, qual seja, a de que se reconhecem enquanto oprimidos, porém, agem como opressores; *“reconhecem-se limitados pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso ‘ser para si’, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que*

tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se (...) é preciso, enfatizemos, que se entreguem a práxis libertadora” (FREIRE, 2005, p.39).

Assim, observamos que o Movimento busca trabalhar um processo de libertação nessas pessoas que de várias maneiras foram excluídas dos benefícios do sistema de seguridade social em que vivem pequena parte dos brasileiros, e que se encontram nesta luta pela garantia de seus direitos. Percebemos que o Movimento traz em si características que ora lhe dá uma configuração de Partido, ora de Movimento Social. Conforme relata Vendramini (1992), em suas conclusões quando estudou a proposta pedagógica do MST em dois assentamentos do Estado de Santa Catarina, o Movimento teria uma ambigüidade resultante do fato de assumir, ainda que sem o reconhecimento explícito, o comportamento de um partido político, cujo objetivo é a transformação da sociedade, não deixando, porém, de ser um movimento social, ou seja, uma atividade de massas.

Em relação ao que foi dito acima, Navarro faz uma crítica contundente em seu artigo, quando expressa que: *...ao adotar a perspectiva totalizante dos grandes esquemas políticos das tradições ortodoxas do marxismo, que desqualificam as diferenças e alteridades sociais, além de impedir a autonomia das formas organizacionais microssociais, locais e regionais, pois ameaçariam a existência de sua própria dimensão nacional, o MST, como uma organização política, tem, de fato, atuado mais como freio à emancipação dos mais pobres do campo, estes últimos servindo, muito mais, aos propósitos, nem sempre explícitos, do corpo dirigente da organização. (2002, p.197).*

Nesse sentido de se comportar enquanto partido e com isso buscar uma transformação social, a coordenadora em vários momentos de sua fala nos remete a essa idéia, *“no Movimento a gente discute tão fortemente essa coisa de elevar o nível de consciência, pra que a gente possa fazer a transformação social. Isso é muito forte (...) sabendo que a minha luta pela reforma agrária é uma luta pra mudar a sociedade. E o Movimento vem trabalhando isso com a educação, com a formação, com a saúde, com a produção, em tudo...”*.

O que percebemos como diferenças de concepções de mundo, de sujeito, de sociedade e de educação entre estas duas instâncias, UFSC e MST, se evidencia mais na maneira como propõem uma intervenção, pois, a Universidade parece se engajar mais no processo de formação dos educadores, colocando no sujeito individual a possibilidade de apropriação do conhecimento, para ele mesmo fazer as devidas transformações.

Enquanto que, para o Movimento, a referência mais forte nesse processo seria o próprio coletivo e não o sujeito individual. Dependendo desse mesmo coletivo as transformações sociais que a sociedade precisa empreender.

Aqui caberia uma discussão sociológica acerca da relação entre indivíduo e sociedade. Porém, como não é este o tema central de nossa pesquisa, mencionaremos brevemente a questão que foi colocada pelo Movimento, qual seja, a de que o coletivo tem uma maior predominância sobre os indivíduos. Ainda que o MST se reconheça mais embasado na teoria marxista, para a qual a relação do homem com a sociedade não é reduzida a um ou outro dos pólos, mas vista numa perspectiva dialética, ou seja, na existência de uma relação entre indivíduo e sociedade, tudo indica que é a perspectiva durkheimiana que dá suporte a essa visão do Movimento. Pois, segundo Durkheim, a

explicação da vida social tem seu fundamento na sociedade, e não no indivíduo. Ressaltando que uma vez criadas pelos homens, as estruturas sociais passam a funcionar de modo independente dos indivíduos, condicionando suas ações. Para Durkheim a sociedade é uma realidade “sui generis”: os homens passam, mas a sociedade fica. Diferentemente de Marx, para quem é a relação dialética que faz com que tanto a sociedade quanto o homem se modifiquem, desencadeando o processo histórico-social. O que apontamos é que não só a concepção marxista tem fundamentado as questões teórico-práticas do Movimento, mas também há uma influência de Durkheim e seu pressuposto de que é a sociedade que conforma a realidade e não o indivíduo. O “sujeito” praticamente desaparece de sua construção teórica.

Para além desta discussão, muito nos chamou a atenção o fato de que na fala das duas coordenadoras apareceu um mesmo termo para designar uma dificuldade enfrentada neste Projeto, o termo utilizado foi: um nó. Quando perguntamos sobre a evasão, a coordenadora pela UFSC nos disse: *“é uma coisa difícil, essa coisa toda da evasão, pra mim é um nó, um nó (...) precisamos mesmo de pesquisas nessa questão”*.

E para a coordenadora do MST: *“a gente faz toda uma discussão política, ideológica, e a pessoa vai, mas não fica, porque ela não está motivada, então, é aquilo que eu te falo, é um nó na minha cabeça, é um nó, um nó...”*.

Nesta pesquisa não pretendíamos desatar este nó, pois teria sido muita pretensão nossa, em tão pouco espaço de tempo conseguirmos analisar todas as dificuldades em sua profundidade e ainda colocarmos as soluções para tais. No entanto, levantamos em nossas considerações finais algumas hipóteses sobre o que estaria levando esses sujeitos a se evadirem desse processo educativo formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente.”
Maurício Ceolin

Nesse momento em que estamos encerrando nosso texto de pesquisa, as considerações vêm no sentido de enlaçar os temas que tratamos, apontando outras possibilidades de trabalho e não conclusões quaisquer que sejam, pois, entendemos que o conhecimento é dialético e construído incessantemente.

No entanto, cabe ao nosso trabalho trazer elementos de análise que contribuam de alguma maneira para refletirmos sobre alguns entraves, desafios e possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Pronera.

Foi na tentativa de compreendermos sociologicamente essa prática, qual seja, a da Educação de Jovens e Adultos, que surgiu a problemática central dessa pesquisa. Como já dissemos, este tema vem sendo trabalhado por diferentes áreas do conhecimento (Educação, Sociologia, Psicologia, Serviço Social entre outras), com perspectivas diversas em sua apreensão. O que nos provocou nesta pesquisa foi conhecer quem são os sujeitos envolvidos nesse processo e suas expectativas; apreender o que buscam na EJA, qual o significado de escola e de educação para eles, qual a trajetória escolar que tiveram e de que forma eles compreendem a evasão. Para que, uma vez descobrindo essas expectativas, pudéssemos relacioná-las com a proposta que vem sendo desenvolvida pela

UFSC e MST e perceber se há contradições entre os três grupos, e em que medida essas podem ser causas ou exercer influências para a ocorrência da evasão.

Estes foram os principais objetos de análise dessa pesquisa: investigar as representações sociais de escola, de educação que esses sujeitos enquanto produto e produtores dessa luta vêm construindo em suas práticas sociais. Nesse sentido, analisar essas representações e perceber em que medida se aproximam ou não da proposta de educação divulgada pelo Setor de Educação do MST, bem como da proposta encaminhada e desenvolvida junto à Universidade Federal de Santa Catarina, através do Pronera.

O que observamos foi que entre os educandos há marcadamente uma tendência a representar a educação, bem como a escola naquela visão mais tradicional de ensino-aprendizagem. O educador é quem tem a responsabilidade e a atribuição de repassar o conhecimento, como se este não fosse construído conjuntamente. Preferem os educadores que sejam do Movimento, pois assim dizem se sentir mais à vontade e com maior liberdade de relacionamento. O que percebemos é que o estigma de ser analfabeto e ainda o de ser excluído de grande parcela de bens e serviços sociais os carrega de um sentimento de inferioridade e autodesvalia que se torna menos doloroso para eles se colocarem em situação de aluno para alguém que compartilhe com eles da vivência de sua realidade.

Ainda em relação à visão mais tradicional do papel da escola e do educador, esses sujeitos parecem buscar no processo educativo formal, menos a elevação do nível de consciência, como propaga o Movimento e mais as habilidades instrumentais de apreensão do código de escrita-leitura.

Essas expectativas geram alguns conflitos com os princípios filosóficos do Movimento bem como com os princípios pedagógicos que a Universidade propõe como diretriz de seu trabalho. Pois, esse procedimento mais técnico do processo de ensino-aprendizagem não condiz com os objetivos de luta do Movimento e nem com os princípios educativos que a Universidade, enquanto Instituição responsável pela Capacitação Pedagógica dos Educadores, desenvolve.

Assim, parece estar nessa questão uma das causas de entrave que o Projeto possui. Por divergências entre as expectativas dos sujeitos envolvidos, educandos x Setor de Educação do MST x Universidade, esse processo se torna complexo e muitas vezes insuficiente para atrair e manter aqueles sujeitos alvo do próprio Projeto.

Na prática educativa, a questão da centralidade da escola parece ser diferente segundo cada grupo que está sendo analisado. Pois, enquanto para o Movimento é ele mesmo o sujeito educativo central, na perspectiva da Universidade, o sujeito tem sua experiência cultural e histórica que é bastante considerada, porém a mediação que a escola faz é igualmente importante e necessária para o processo de aquisição do conhecimento histórico-cultural e cientificamente produzido. E para os educandos, a escola tem esse papel mediador fundamental, eles a reconhecem como o espaço do ensinar-aprender.

No marco teórico, no entanto, tanto a coordenação do Pronera por parte da UFSC quanto por parte do MST, tendem a concordar, ou ao menos a possuírem uma visão de mundo, de Homem e de Sociedade bastante próximas. Os autores que vimos acima, e que fundamentam tanto a Prática da Universidade como do Movimento, tais como Caldart, Freire, Vygotsky, Weber têm sua fonte teórica no marxismo.

Para além das questões pedagógicas, existe também a questão política, de correlação de forças que provoca de certa forma uma disputa entre UFSC e MST pelo encaminhamento a ser dado pelo Projeto. Estas duas instâncias percebem os entraves que estavam ocorrendo, e de alguma maneira procuram responsabilizar uma à outra ao invés de juntas trabalharem no sentido de sanar esses problemas. Isto tem mudado recentemente, ações mais conjuntas têm sido propostas e realizadas, no entanto, é prematuro afirmar que os resultados previstos serão alcançados, uma vez que o Projeto aqui mais enfaticamente analisado está ainda em curso e até o momento foi realizado apenas um terço do que está programado.

Um entrave que continua bastante forte é a questão da motivação dos educandos. Este “nó”, como foi colocado tanto pela UFSC como pelo MST, é de fato um ponto na pauta em todas as reuniões que têm sido feitas, no entanto, ainda não se chegou à uma proposta mais efetiva de ação. Parece-nos que, para além da melhoria das condições de infra – estrutura, realmente emergenciais, está a necessidade de que o Projeto, em sua prática, possibilite um maior diálogo entre os três grupos envolvidos. É preciso que as expectativas desses sujeitos, suas reais demandas sejam ouvidas pelas partes que fomentam e executam o Projeto, o que seria possível com uma maior participação dos educadores nesse encaminhamento.

Na observação que pudemos fazer do trabalho desenvolvido pelos educadores, percebemos que esses reproduzem muitas vezes integralmente o que lhes é transmitido nas Capacitações Pedagógicas, sem fazer uma ponte com o que sua turma lhe demanda. Ou seja, é necessário que eles tenham maior sensibilidade de perceber o que seus educandos têm de expectativas, o que lhes provoca a motivação, suas dificuldades menos

visíveis, entre outros. Este é um trabalho que a Universidade deverá estar se preocupando mais em desenvolver para ampliar o grau de percepção desses educadores. E é o que de certa forma vem acontecendo, desde que se implementou a dinâmica de se trabalhar com a história de vida desses sujeitos. No entanto, é um processo que vem acontecendo lentamente, com dificuldades e potencialidades, uma vez que esses educadores têm um nível de formação bastante heterogêneo, o que provoca uma variedade de experiências e resultados.

Uma outra hipótese que levantamos em relação à evasão consiste em pensarmos que esses sujeitos, ao saírem do processo educativo formal do Projeto, podem estar em certa medida demonstrando uma resistência ao encaminhamento que está sendo dado. Segundo Scott (2002), ao analisar o processo de lutas cotidianas de resistência empreendidas pelos camponeses mais particularmente na Malásia, onde fez parte de suas pesquisas, admite que a regra geral dessas formas de resistências se manifesta de maneira passiva, expressa através de sabotagens sutis, de não participação, de evasão e de engano.

Este autor afirma também que há uma tendência para desconsiderar os atos ‘individuais’ de resistência como significantes, porém, confirma que a dispersão em pequenas comunidades, e em geral a falta de meios institucionais para agir coletivamente, favorecem o emprego daqueles meios de resistência que são locais e requerem pouca coordenação. Nesse sentido, como expressões de resistência cotidiana são citadas as seguintes: fazer ‘corpo mole’, dissimulação, condescendência, furto, simulação, fuga, fantasia, difamação, maledicência, incêndio culposos.

Para Menezes (2002), a análise dessas atitudes pode ser um caminho metodológico para compreender os padrões culturais de dominação e subordinação. Esta

perspectiva representaria uma crítica à visão de que os grupos e/ou indivíduos dominantes são os que mantêm o controle total sobre os grupos dominados. Mesmo o que é visto como passividade pode ser lido como resistência em análises mais sutis.

Porém, nesse sentido, se estamos nos referindo a sujeitos que fazem parte de um movimento social, como poderiam praticar ou contra quem estariam dirigindo essa resistência? Parece-nos que poderia estar acontecendo um ‘movimento dentro do movimento’, de pessoas que não estariam aceitando o que vem sendo proposto ou até “imposto” pelo Movimento. No entanto, não seria prudente afirmarmos que isso vem acontecendo, pois necessitaríamos de mais tempo, mais entrevistas, uma maior análise para que chegássemos à uma conclusão mais definitiva.

...

Referências Bibliográficas

BELTRAME, Sonia A.B. *MST, Professores e Professoras sujeitos em movimento*. Tese de Doutorado - USP. São Paulo, 2000.

BLOEMER, Neusa Maria; REIS, Maria José. *Hidrelétricas e populações locais*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: Ortiz, Renato. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Atica, 1983.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; CASTRO, Luiz Felipe Meira de; Silva, Hélio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE DIAS, Juan. *Educação rural no terceiro mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, E.J. O MST e a Educação. In: *A reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARR, Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRA, Leticia de Faria. *O tempo da Política: A construção do voto no assentamento 18 de maio*. Dissertação de mestrado – UFSC, Florianópolis, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. 3ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Conselhos gestores e participação sócio-política*. Cortez, 2001.

GUR-ZE'EV, Ilan. *A caminho de uma Pedagogia não Repressiva*. Disponível na World Wide Web: <http://br.geocities.com/aulavirtualedemocracia/camino.htm>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n.14, p. 108-130, 2000. Número especial.

JESUS, Sônia Meire; ANDRADE, Márcia; Di PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica. *A Educação na Reforma Agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

JODELET, Denise. Représentacion sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVOCI, S. (dir.) *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, p. 357-358, 1986.

- _____Représentations Sociales: un domaine em expansion.In :
JODELET, D. et al. *Les Représentations Sociales* (dir.) Paris: Presses
Universitaires de France, 1989.
- LANE, Silvia T.M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In:
SPINK, M.J.P. (org.) *O Conhecimento no Cotidiano: as representações
sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- LAVILLE, Jean-Louis. “Com Mauss e Polany, rumo a uma teoria da economia
plural”. In: MARTINS, P.H. e NUNES, B.F. *A nova ordem social –
perspectivas da solidariedade contemporânea*. Brasília: Paralelo, 2004.
- McLAREN, Peter. “Pós-Modernismo, Pós-Colonialismo e Pedagogia”. In: SILVA,
Tomaz Tadeu da. *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto
Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MENEZES, Marilda Aparecida de. O cotidiano camponês e a sua importância
enquanto resistência à dominação: a contribuição de James Scott. *Revista
Raízes*.Campina Grande: UFCG/PPGS, vol. 1, n. 01, p. 32/44, (jul-dez. 1982).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro
da sociologia clássica. In: JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. (1994)
Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo:
Expressão Popular, 2001.
- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. 2.ed. Paris:
Presses Univeritaires de France, 1976.

NASCIMENTO-SCHULZE,C.M. e CAMARGO, B.V. Psicologia Social, representações sociais e métodos. In: *Temas em Psicologia da SBP*, vol.8,n.3.287-299, 2000.

NAVARRO, Zander. “Democracia, cidadania e representação: Os movimentos sociais rurais no estado do Rio Grande do Sul, 1978-1990”. In. NAVARRO, Zander. (org.) *Política, protesto e cidadania no campo*. POA: Editora da Universidade, 1996.

_____. “Mobilização sem emancipação – as lutas sociais dos sem-terra no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de S. *Produzir para viver*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. *Educ. Soc.* [online]. abr. 2002, vol.23, no.78 [citado 09 Abril 2006], p.15-35. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo: Plexus,1994.

- PAIVA, Vanilda P. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BEZERRA, Alda; BRANDÃO, Carlos R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PAULILO, Maria Ângela Silveira. *Risco do HIV/AIDS: Representações Sociais entre soropositivos e doentes*. São Paulo: PUC. Tese de Doutorado, 1998a.
- PAULILO, Maria Ignez Silveira. *Terra à Vista... e ao Longe*. 2ª Ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1998b.
- QUEIROZ, Maria Izaura Pereira de. “Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. In: SIMSON, O. (org.) *Experimentos com histórias de vida (Itália Brasil)* São Paulo: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SCHEREN-WARREN, Ilse. O caráter dos novos movimentos sociais. IN: SCHEREN-WARREN e KRISCHKE, Paulo. *Uma revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América do Sul*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J.(org.) *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SCOTT, James. Formas Cotidianas da resistência camponesa. Revista Raízes. Campina Grande: UFCG/PPGS, vol. 1, n. 01, p. 10/31, (jul.-dez.1982).

SILVA, Samuel Ramos. *Movimento, Comunicação e Linguagem na educação de jovens e adultos do MST*. Dissertação de Mestrado – UFSC. Florianópolis, 2003.

SOUZA, Fátima Cruz. *Las Representacionaes Sociales y la Construcción de Nuevos Papeles para las mujeres em el medio rural*. Tese de Doutorado: Universidad de Valladolid, Espanha,2003.

SPINK, Mary Jane P. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, M.J.(org.) *O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abrâmo, 1999.

UFSC/CED. Alfabetização e Liberdade: interação entre sujeitos educadores/as (**Projeto – PRONERA**). Florianópolis, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Ocupar, resistir e produzir; um estudo da proposta pedagógica do Movimento dos Sem Terra*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 1992. mimeo.

_____. *Terra; Trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VYGOTSKY,L.S.;LÚRIA, A.R.; LEONTIEV,A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone,1988.

_____. *A formação social da mente*. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEBER, Sueli Wolff. *Gramsci e Vygotsky: na Educação para os excluídos*. Dissertação de Mestrado – UFSC, Florianópolis, 1998.

ANEXOS

- Anexo 01 – Roteiro de Entrevistas – educandos/as
- Anexo 02 – Roteiro de Entrevista – coordenação UFSC
- Anexo 03 – Roteiro de Entrevista – coordenação MST
- Anexo 04 – Artigo IBGE
- Anexo 05 – Foto de turma de EJA e foto educando homenageado
- Anexo 06 – Mapa de atuação do Pronera em SC

Roteiro de Entrevista

A ser realizada com o s educandos/as

- 1- Nome, idade, local de nascimento, nome do assentamento, município.
- 2- Pedir para que conte um pouco a história de como entrou para o Movimento, resgatando um pouco a história de vida, local de origem, etnia e padrões culturais.
- 3- Perguntar sobre a trajetória escolar, educativa.
- 4- Se frequentou escola, até que idade? Por quanto tempo? Até que série?
- 5- Quais as lembranças que traz dessa experiência? Como era a escola no seu tempo de infância? O que considera como positivo dessa vivência? E negativo?
- 6- E agora no Pronera, como foi que soube do Programa?
- 7- O que te levou a voltar a estudar?
- 8- Quais eram as expectativas ao entrar para o Projeto? O que você veio aprender ?
- 9- Por quanto tempo participou do Projeto?
- 10-Quando iniciou sabia ou não escrever, ler e fazer contas? E agora? Por que você acha que alguns não vão até o final projeto? Chegou até o final do projeto? Se saiu antes do término do projeto, por que não deu continuidade?
- 11-Você percebeu diferenças na maneira como o Projeto ensina daquela da escola mais antiga? Ou das outras escolas no assentamento? Quais?
- 12- Você acha que deve ser diferente a maneira de se ensinar às crianças da maneira de se ensinar jovens e adultos? Como?
- 13-Como um educador pode motivar os educandos para esses não desistam e permaneçam até o final?
- 14-Como você acha que ser uma aula pode ser para que os educandos possam aprender a ler, a escrever, a fazer contas?
- 15- Ter participado do Pronera mudou alguma coisa em sua vida? O que?
- 16- O que pretende fazer agora que acabou o Projeto? Vai participar do próximo? Por que?
- 17- Alguma sugestão para os educadores e educandos que continuarão no Projeto?

Outras questões para o roteiro de entrevistas

Em relação à família do assentado/a educando/a:

- 1- Quantos são na família?
- 2- Quantos moram em casa?
- 3- Qual o grau de escolaridade dos avós (materno e paterno)?
- 4- Qual o grau de escolaridade dos pais?
- 5- Como era vista a questão de ir para a escola quando era criança? Os pais incentivavam ou não? Por que você acha que isso acontecia?
- 6- Hoje dos seus filhos, quantos anos eles têm? Quantos estudaram? Até que série? Em que tipo de escola (do assentamento, da cidade, de algum programa de EJA)?
- 7- Vocês pensam em sair do assentamento? Por que?

Mais quanto à produção?

- 1- Com o que trabalhava antes de ser assentado/a?
- 2- E hoje em que trabalha? Se na agricultura, o que produzem? Para quem vendem?
- 3- Pensa em algum dia mudar de trabalho? Por que?
- 4- Gostaria de ver os filhos na mesma ocupação? Por que?

Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do projeto pela
UFSC

- Nome, função dentro do Pronera.
- Falar um pouco sobre a trajetória profissional na Universidade.
- Por que se envolveu no Pronera? Como se deu essa entrada?
- Quais eram as expectativas quando entrou no projeto?
- Com a prática, quais são os maiores desafios?
- O porquê da evasão?
- Quais são os princípios norteadores do projeto? Qual a concepção que se tem de Homem, Sociedade, de escola e de Educação?
- Qual seria a matriz teórico-pedagógica do projeto? Por que e como se coloca esses princípios na prática?
- O que tem de peculiaridade o Pronera em Santa Catarina?
- Quais são os conflitos que existem na relação UFSC x MST?
- Em que medida esses são administrados?

Roteiro de entrevista realizada com a coordenadora do projeto pelo MST

- Nome, função dentro do MST
- Como e há quanto tempo entrou para o MST?
- Quando entrou e por que no Setor de Educação do Movimento?
- Por que no Pronera? Quais eram as expectativas com esse projeto?
- Como está a EJA dentro do Movimento? Quais são os princípios que o Movimento sustenta em relação à EJA?
- Como é visto o educando dentro do processo de apropriação da escolarização?
- Quais as concepções de Homem, Sociedade, escola e Educação que o Movimento divulga?
- Qual é a pedagogia do Movimento?
- Como ocorre a formação das turmas nos assentamentos e acampamentos em Santa Catarina?
- Por que da evasão?
- O que é o processo de conscientização e como ele se dá para o Movimento?
- Quais as principais causas de conflitos existentes entre UFSC e MST?
- Em que medida as diferenças entre os grupos da UFSC e do MST podem ser amenizadas para o melhor desenvolvimento do projeto?
- Quais são hoje os maiores desafios colocados na EJA para o MST?

Educação

Situação educacional do Brasil ainda é "perversa", diz IBGE

O número de não-alfabetizados brasileiros é quatro vezes maior que o de brasileiros com curso superior completo. A conclusão é do Censo 2000 sobre educação, divulgado dia 2 de dezembro (2003) pelo IBGE, que aponta a existência de 24 milhões de analfabetos no País, ou 84% da população acima dos 5 anos.

Segundo o instituto, 84% da população acima dos 5 anos são alfabetizados. "16% é um percentual extremamente alto, o que equivale dizer que aproximadamente 24 milhões de brasileiros não possuem uma das condições básicas para serem cidadãos participantes de uma sociedade letrada. Esta parece ser uma forma de exclusão social, cuja base é a exclusão escolar", afirma o texto do IBGE.

O número de analfabetos, porém, pode se tornar até maior, se se levar em conta que exatos 3.365.604 jovens entre 7 a 14 anos ainda estão em processo de aprender a ler e escrever.

Melhora gradual

De qualquer forma, a taxa de analfabetismo no Brasil vem caindo consideravelmente em cada década. De 80 para 90, o número caiu de 25,1% para 16,7%.

Em números reais, representa que em 91, o número era de 32.706.394 e hoje é de 25.632.265, mostrando que apesar do aumento da população, o índice de analfabetismo caiu.

Fora do ano escolar

O problema na educação no Brasil não se restringe apenas ao número de analfabetos. Ainda segundo o IBGE, há uma defasagem na relação idade-série, principalmente depois dos 15 anos.

Entre 15 e 17 anos, faixa onde o estudante teria que estar no ensino médio (antigo colegial), mais da metade (55%) ainda se encontra no fundamental (antes chamado de primário).

Aqueles que estão entre 18 e 19 anos, idades que o aluno deveria estar no pré-vestibular ou graduação, 49% (1.756.583) estão no ensino médio, 34% no fundamental e somente 17% se encontram no curso superior ou é vestibulando. Outro detalhe nesta faixa etária: apenas 50% ainda está estudando.

Já os estudantes que têm entre 20 a 24 anos, 37% (1.477.757) estão no ensino médio, 31% na graduação e 27% ainda no ensino fundamental. Neste grupo, somente 25,2% do total dos cidadãos ainda freqüentam alguma escola ou universidade.

Entre a população com 25 anos ou mais de idade que concluiu o nível superior, o estudo mostra que 55% são mulheres. No entanto, entre os pós-graduados, os homens representam 57%, o que,

segundo o IBGE, é explicado pelo fato das mulheres nesta faixa etária estarem no pico de sua fecundidade e, portanto, dividindo seu tempo entre trabalho, estudo e cuidados com a família.

Em relação aos cursos, a pesquisa revela que a maior parte (40%) dos que têm nível superior, estão nas áreas de Ciências Sociais (Psicologia, Economia, Comunicação), Administração e Direito. Depois, vem a área de saúde e bem-estar social (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Farmácia e Serviço Social), e Educação.

Tempo de estudo

Segundo os dados da década de 90, 44% da população só concluíram até a 3ª série do ensino fundamental, que quase um terço da população da área rural não teve acesso à educação; que um quarto da população rural não tem escolaridade ou quando a tem não ultrapassa a um ano de estudo.

A pesquisa do IBGE mostra ainda que o brasileiro permanece menos tempo que o necessário nas escolas. Enquanto que o mínimo exigido na educação básica é de 11 anos, o estudante só fica, em média, de 4 a 7 anos. Do total, 18% têm ou tiveram os anos de estudo necessários para uma formação básica.

Indígenas e negros são os mais prejudicados

A pesquisa revela que a maioria (30%) dos que sequer sabem escrever o nome são indígenas. Em segundo lugar estão os negros, também com um percentual alto (23%), e, depois, os pardos, com 21%. Os brancos representam 11% dos analfabetos e os japoneses, chineses ou coreanos têm o mais baixo percentual (7%) de não-alfabetizados.

O IBGE aponta a necessidade de os governos federal, estaduais e municipais terem em suas políticas públicas de educação ações específicas para os indígenas e negros, respeitando a diversidade cultural existente.

Entre os 5,8 milhões de brasileiros (3,43%) que conseguem concluir o curso superior, a proporção de brancos é cinco vezes maior que a de negros, pardos e indígenas.

O estudo mostra, ainda, que apesar da melhoria da situação educacional ao longo dos anos, principalmente na faixa etária dos 10 aos 14 anos, onde 94,6% das crianças estão na escola, apenas 1/3 da população brasileira – pouco mais de 53 milhões de pessoas – tem acesso à educação e que quanto menor o rendimento mensal familiar, as chances de freqüentar a escola diminuem.

<http://www.mst.org.br/setores/educacao/educa5.htm>



Figura 1
Acampamento
Docimar Brunetto



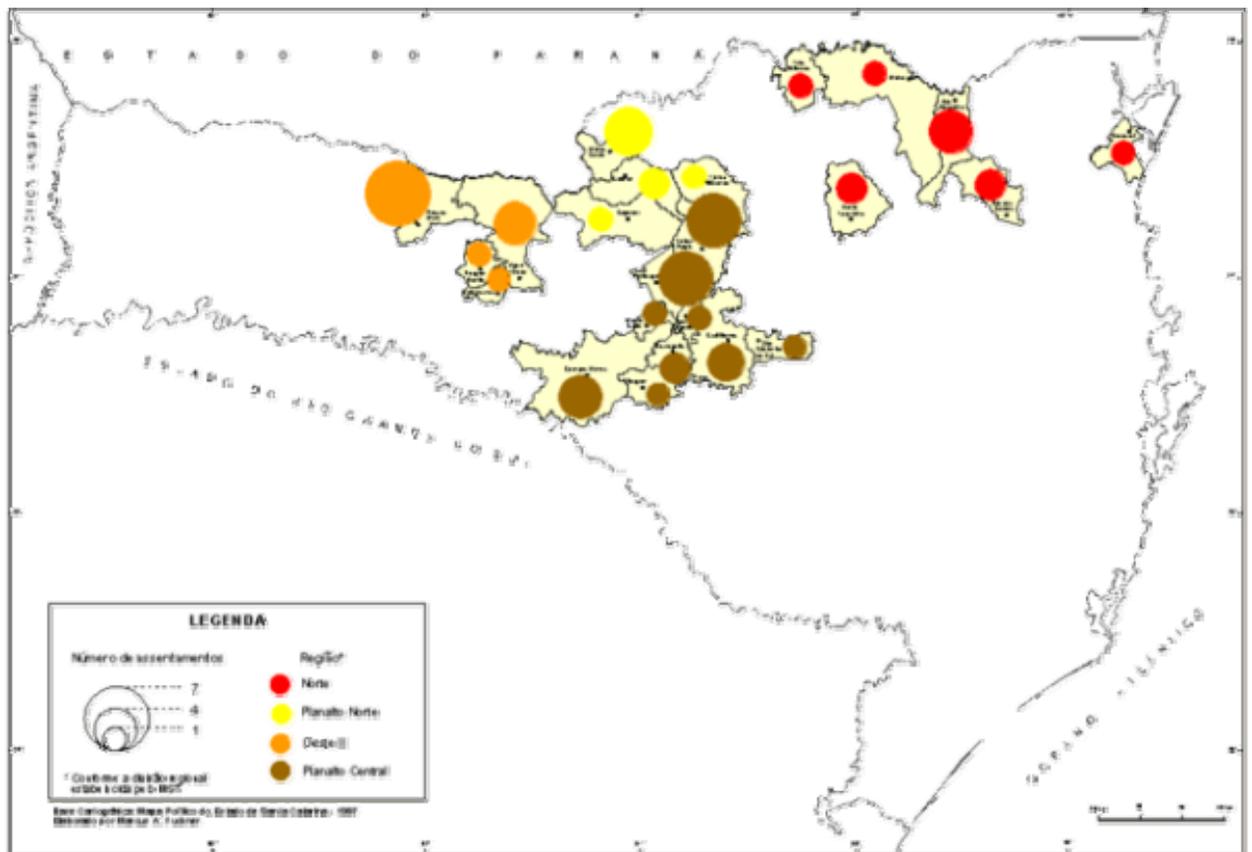
Figura 2
Assentamento Morro do Taió



Figura 3
Assentamento de Canoinhas SC



Figura 4
Assentamento Rio
dos Cedros (educando
homenageado)



ASSENTAMENTOS DO MST NO ESTADO DE SANTA CATARINA

