

Traçando Caminhos e Descaminhos de um Processo de Educação no Meio Rural: Reflexões a Partir de uma Experiência do Pronera no Rio Grande do Norte.

RESUMO: Análise de aspectos da experiência de execução do PRONERA, através da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Entre as questões analisadas estão: a influência da chamada “educação bancária” entre os próprios trabalhadores e mesmo alguns monitores; as distintas visões acerca da formação pedagógica dos monitores entre universidade e movimentos sociais; e a necessidade de se fazer uma cartografia das expectativas que movem os trabalhadores rurais ao envolvimento em programas dessa natureza. Alguns elementos da análise foram recolhidos durante as visitas, reuniões e seminários de formação pedagógica, como também através de uma pesquisa entre os próprios trabalhadores, nos assentamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular; meio rural; projeto político-pedagógico

O presente artigo pretende apresentar algumas considerações acerca de alguns aspectos da experiência de educação de jovens e adultos vivenciada no

Rio Grande do Norte, através do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) encampado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte(1), juntamente com a FETARN (Federação dos Trabalhadores Agrícolas do Rio Grande do Norte) e o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), entre setembro de 1999 e dezembro de 2000.

Entendemos ser bastante significativo a sistematização da reflexão e do conjunto de análises que perpassam as experiências por ocasião da implantação do PRONERA. Trata-se da principal, senão única, ação do governo federal no sentido de promover processos educacionais direcionados exclusivamente ao meio rural, em áreas de assentamento, ainda que permeado de limitações tais como: o seu caráter esparsos; as dificuldades de articulação orgânica com outras iniciativas similares e simultâneas (oficiais ou não); e sua atual estrutura de coordenação, centralizada

Alessandro Augusto de Azevêdo

Mestre em Ciências Sociais – UFRN.
Professor do Departamento de Educação/ UFRN

(1) O PRONERA se estruturou em três projetos: o PRONERA – Natal, coordenado pela professora Rosa Aparecida Pinheiro, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, que atuava junto a assentamentos localizados na Grande Natal; o PRONERA – Macau, coordenado pelo professor Benito Barros Maia, do Centro Regional de Ensino Superior de Macau, que reunia os assentamentos localizados na região do Mato Grande e ao redor da região salineira; e o PRONERA – Caicó, coordenado pelo autor deste trabalho, a partir do Centro de Ensino Superior do Seridó, atuando junto aos assentamentos existentes na região do Seridó e Trairi.

no Conselho Nacional de Desenvolvimento Sustentável, rarefeito à participação (com poder decisório) de segmentos sociais como as universidades executantes do projeto e os órgãos de representação dos trabalhadores rurais.

Estes elementos, no nosso entender, são mais do que suficientes para que este processo de reflexão se some ao intenso debate que vem ocupando os círculos de estudiosos, militantes, intelectuais e demais atores envolvidos com a problemática da educação no meio rural, quanto às bases de um projeto educacional e político do campo; isto é, associado à realidade, à cultura, ao cotidiano e às experiências da ruralidade. Trata-se, pois, em outras palavras, de um debate acerca dos fundamentos de um projeto político-pedagógico voltado a um universo específico, o mundo rural.

Nesse sentido, o acúmulo de discussões já produzidas em encontros e congressos nacionais, como também em experiências concretas de ensino em assentamentos rurais, sinaliza para algumas questões fundamentais, entre as quais indicariamos:

a) A rejeição da perspectiva que pensa a implantação da escola como mecanismo de interrupção do êxodo rural, bem como da idéia da escola como uma agência de transmissão de padrões considerados “civilizatórios” em relação ao universo simbólico-cultural-social-comportamental dos que vivem nas comunidades rurais;

b) A afirmação de que qualquer proposta educacional não deve se resumir a um adestramento técnico-profissional, mas orientar-se pelo reconhecimento do trabalhador rural como um sujeito vivo que realiza um diálogo permanente com distintos universos simbólicos e culturais, a partir do que reconstitui permanentemente sua apreensão do mundo;

c) A compreensão de que qualquer proposta de educação no meio rural precisa interagir com a realidade dos trabalhadores, entranhando-se no seu cotidiano, tornando-se ponto de articulação e reflexão da diversidade de experiências culturais, simbólicas, econômicas e políticas, vivenciadas pelas comunidades rurais, numa interação que não deve se resumir à tematização “ingênua” ou “neutra” da realidade, mas se constituir numa problematização no sentido da identificação dos problemas que afetam a comunidade e da elaboração de estratégias para o seu enfrentamento e superação;

d) A necessidade de que a Educação de Jovens e Adultos, especialmente a que se desenvolve no meio rural, não seja tematizada como programas esparsos e de caráter compensatório, mas como política pública permanente, com mecanismos de financiamento claramente definidos e com a garantia da participação e controle democráticos de entidades civis e dos trabalhadores rurais.

Este conjunto de questões demarca um campo de princípios em torno dos quais se pode estruturar um projeto político e pedagógico para a educação no meio rural, mas não esgota, evidentemente, a complexidade de tematizações que emanam das numerosas experiências de educação básica em assentamentos rurais pelo país a fora.

Para efeito dos objetivos deste artigo, pontuaremos algumas questões oriundas de nossa experiência com o PRONERA no Rio Grande do Norte, cuja reflexão ultrapassa os marcos da experiência em si mesma e nos conduz a um diálogo mais amplo com algumas questões de caráter geral que integram o debate em torno das diretrizes das políticas de educação básica para o meio rural e dos programas e projetos (oficiais ou não) que se voltam a esta problematização.

I. A Polaridade (e Disparidade) entre Cidade e Campo como Produção da Modernidade Capitalista.

O conjunto de posicionamentos construídos pelos movimentos sociais rurais, quanto à natureza e as características de uma política de educação do campo, expressa a resistência frente a um certo modo de se pensar o universo rural pautado num olhar descontextualizado da ruralidade e de suas dinâmicas e demandas específicas.

Recuperar os aspectos centrais desse pensar serve para aprofundarmos as diferenças, os limites e as potencialidades inscritas em condutas, projetos e perspectivas que embasam as várias iniciativas de educação de jovens e adultos no meio rural. E aí, esta reflexão somente se torna frutífera se dimensionarmos a herança simbólica e cultural que matiza a percepção do mundo rural, desde o advento do capitalismo moderno, e que, como herança, estrutura e institui modelos explicativos, percepções, linhas programáticas, condutas pedagógicas, etc.

De fato, uma parte significativa dos programas oficiais de extensão e educação rural tal como foram postos em prática nos revelam uma polaridade entre o universo rural e o urbano que remonta às construções simbólicas que emergem com o advento da época moderna e sua afirmação histórica, tendo como principal traço sua identificação com os processos urbanos e industriais.

A progressiva expansão das atividades mercantis com a conseqüente ampliação da capacidade de acumulação e reprodução do capital, aliadas à concentração dessas atividades nos burgos, nas cidades, possibilitou que este processo se tornasse a base da consolidação do capitalismo. Assim, paulatinamente a cidade concentrou o eixo do processo produtivo que antes se localizava no campo.

A promessa societária burguesa moderna era a uma sociedade livre do atraso e da ignorância que plasmaram o *modus vivendi* feudal e a afirmação de sua inserção num tempo de progresso e no avanço da razão humana, propiciando a ampliação cada vez maior do cabedal de conhecimentos sobre a natureza e o mundo.

A tradução dessa promessa no plano das estruturas simbólicas implicou na instituição de uma polaridade onde o meio rural representava o atraso e a ignorância, enquanto a cidade expressava o progresso e a civilização. Aliás, uma rápida passagem pela etimologia das palavras nos revela essas facetas absolutamente entranhadas na produção simbólico-cultural. Pensemos, por exemplo, na palavra *civilizado*, oriunda do latim *civitas*, ou cidade – da qual temos a palavra *cidadão*, o que habita a cidade, o que têm direitos e deveres, conforme a doutrina que se associa mais fielmente a este período, o liberalismo. *Político* deriva do grego *polis*, que significa, igualmente, cidade, e que dá origem à palavra *polido*, isto é, o sujeito bem educado.

Ainda nessa trilha etimológica, ao observarmos a palavra latina *rus*, que significa *campo*, teremos como uma de suas derivações o termo *rústico*, que designa algo pouco desenvolvido, grosseiro, atrasado. O mesmo acontece com a palavra *agros*, do grego *campo*, e que tem como derivativos as palavras *agreste*, *acre*, expressões que designam o que não é polido, não é civilizado, não tem boas maneiras, etc.

Por tudo isso, não seria surpreendente que o imaginário ocidental traduzisse as polaridades entre urbano e rural, atribuindo a este último a condição de espaço “desviante” ou “em desacordo”

com o rumo “seguro” e “irreversível” do progresso e do desenvolvimento científico-tecnológico.

Um outro exemplo bastante significativo desta leitura pode ser encontrado nas elaborações de Oliveira (1999, p. 7), segundo a qual uma das três abordagens mais disseminadas acerca das possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento cognitivo, parte do princípio de que “membros de sociedades ou grupos culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos que ‘nós’ e classificados como primitivos, pré-mitológicos, míticos ou mágicos (e não científicos), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseados na imaginação e na intuição do que na racionalidade”(2).

A transposição dessa perspectiva ao contexto brasileiro é conhecida. Seu substrato é a concepção depreciadora da população rural, representada na figura do Jeca Tatu, muito difundida a partir dos anos 30; ou seja, exatamente quando, pela primeira vez na história do Brasil, a industrialização emerge como centralidade da política de modernização econômico-social apregoada pelas elites burguesas, através do governo Vargas(3).

Durante este período, pensar a escola no meio rural significava “fixar o homem no campo” e “erradicar o analfabetismo” ou, em outras palavras, a escola deveria ser um mecanismo de combate ao êxodo rural e, ao mesmo tempo, instrumento de afirmação e promoção de um *modus vivendi* “civilizado”, num universo prenhe de “analfabetismo, ignorância e atraso”.

Com o passar do tempo, esta perspectiva vai se materializando em propostas implementadas pelo governo federal de adestramento técnico e alfabetização da população rural, através da chamada Educação Comunitária, empreendida por um conjunto de órgãos e/ou programas como a EMATER, a Missão Rural, o EDURURAL, etc. Assim, desde o século XIX até hoje, o que podemos observar é que as ações do Estado nesta área são bastante matizadas pela imagética de que a promoção da educação deve se dar da cidade para o campo.

Como conseqüência, além de não termos, ao longo da história, uma política de educação própria do campo, assistimos a uma progressiva “favelização” do meio rural brasileiro, resultado de um paradigma predominante nas políticas agrária e agrícola bra-

(2) Martins (1992) chama a atenção de que “as chamadas sociedades tradicionais, entre elas as sociedades camponesas, foram estudadas pelos antropólogos e sociólogos na ótica de uma concepção de *tradicionalismo* derivada de supostas *ausências* do racional e do moderno”, de modo que “os pesquisadores *inventaram* um *modelo* de sociedade tradicional – modelo abstrato, construção – e imputaram às próprias relações sociais os atributos desse modelo abstrato”, sem se darem conta da utilização, por parte dessas comunidades, de um conjunto de estratégias sutis e dissimuladas, através das quais tomam contato com a cultura do *outro* para poderem se mover com segurança no seu território.

(3) Não podemos esquecer a vertente sociológica deste pensamento “depreciatista”, expressa nas elaborações de intelectuais como Alain Touraine, Fernando Henrique Cardoso e Azis Simão, ao sugerirem que a fragilidade organizativa e a insipiente consciência de classe do emergente proletariado brasileiro se deviam à significativa presença rural em seu meio.

sileiras, centrado numa idéia de modernidade representada no binômio latifúndio/grande empresa agrícola e, portanto, tendente a excluir e marginalizar os segmentos menos capitalizados da agricultura familiar e os assentamentos rurais.

Um dos pólos de contestação a esta forma de se pensar o rural e o homem do campo emerge dos próprios movimentos sociais do campo, tendo no MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) sua expressão política mais significativa. No contexto da promoção da educação do campo, o MST vem a ser um dos principais protagonistas de um forte movimento preocupado em repensar as relações das políticas educacionais com o espaço da ruralidade, a partir do reconhecimento das especificidades do viver rural (tempo-espaço-cultura) e de sua produção identitária; da recusa de ver a educação no meio rural reduzida ao ensino de formas de aumento da produtividade pela introdução de novas técnicas agrícolas; e da superação de uma certa “folclorização” do universo rural muito presente nas ações e condutas de técnicos, intelectuais, professores e demais agentes institucionais.

Somente na articulação com os atores que representam e vivem o universo da ruralidade, a partir da negação dessa herança depreciadora do universo rural, é que será possível a construção de um projeto político e pedagógico entranhado no cotidiano e nas expectativas dos trabalhadores rurais que vivem nos assentamentos que se estruturam no interior do Brasil.

2. A “Presença” do Opressor: Educação Bancária e o Peso da Tradição no Processo Pedagógico.

No plano político, os movimentos sociais rurais conseguiram demarcar um conjunto de questões que apontam numa perspectiva de crítica e resistência às manifestações de depreciação do mundo rural, presentes nas chamadas relações de “interlocução compulsória” (Martins, 1992, p. 32) que se travam entre trabalhadores rurais e agentes institucionais como técnicos extensionistas, professores, pesquisadores, etc... No plano especificamente pedagógico, no entanto, o cotidiano das salas de aula das escolas rurais nos mostra a presença, tanto de concepções pedagógicas que se associam aos processos de luta e conquista da terra e ao

universo cultural e simbólico que os conformam(4), quanto de concepções que carregam 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, 2000, 140).

(4) Ver, nessa direção, por exemplo, Caldart, 2000.

Um substrato dessas concepções associadas à *negação do mundo rural* se expressa em práticas escolares identificadas com o que Paulo Freire (1987, p. 63; 1988, 38) chamou de “consciência bancária de educação”.

A presença, em muitas experiências *predominante*, desta concepção educacional, se define pelo que Freire identifica como sendo a “presença” do opressor dentro do oprimido, em face do que se instala um grande problema para quem se pretende construir uma pedagogia libertadora, qual seja, “como poderão os oprimidos que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora “. (Freire, 1987, 32).

Trata-se, segundo ele, de um dilema carregado de tragicidade que se instaura na dualidade de um mesmo ser. Dualidade esta que se expressa na existência de um ser que são eles mesmos e um outro ser introjetado neles como resultado da presença da opressão. No processo pedagógico a luta que se estabelece é entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre manter o opressor “dentro” de si ou o expulsarem. Em outros termos, entre se manterem alienados de si mesmos, como mero espectadores ou seguidores de prescrições ou se desalienarem e se transformarem em atores vivos capazes de produzirem escolhas e opções.

Esta reflexão de Freire expressa um dos conflitos mais comuns nos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos em Educação de Jovens e Adultos que é a resistência de educandos e, em certos momentos, também dos educadores, em construir um processo pedagógico assentado em princípios distintos daqueles que fundamentam a chamada “educação bancária” em seu formato tradicional.

No cotidiano do PRONERA, os depoimentos dos agentes alfabetizadores traziam uma certa frustração determinada pelo

choque entre a sua disposição em implementarem uma proposta pedagógica fundada na dialogicidade e a resistência dos trabalhadores rurais certos de que o processo pedagógico somente teria êxito se organizado dentro daqueles moldes tradicionais que balizaram a única escola de que têm notícia ou que conheceram, há anos atrás.

Este apego ao modelo tradicional, no qual o professor ocupa lugar central transmitindo o saber e conduzindo o processo de alfabetização a partir do método silábico, representou uma forte barreira à introdução de uma outra perspectiva pedagógica, ainda que pouco consistente devido a incipiente (ou inexistente) experiência docente entre o conjunto de monitores selecionados.

Mas é preciso acrescentar que também entre alguns desses agentes alfabetizadores é perceptível um movimento de “rendição” às expectativas pedagógicas dos educandos (movidas pela certeza da eficácia pedagógica do velho método silábico, descontextualizado, expressão da “educação bancária” tão criticada por Freire), tensionados, em parte, pela preocupação em não produzirem conflitos com as turmas, principalmente em torno de questões relativas ao próprio andamento das atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, moveram-se ou pelo pragmatismo ou por compartilharem da visão dos próprios trabalhadores-estudantes.

Aqui aparece, no nosso entender, um outro aspecto que precisa ser questionado, que se refere ao processo de formação pedagógica, tanto do ponto de vista de sua dinâmica concreta (permeada por lacunas originárias dos atrasos de repasse de recursos financeiros) como no tocante à articulação entre as entidades representativas dos trabalhadores rurais e a equipe da universidade na construção dos princípios que norteariam o projeto político-pedagógico do Programa.

3. A Formação dos Agentes Alfabetizadores: Lacunas, Encontros e Desencontros.

O processo de formação pedagógica dos agentes alfabetizadores do PRONERA aconteceria, segundo o projeto aprovado nas instâncias governamentais, dentro de uma dinâmica que combinava três momentos de trabalho mais intenso, e três a quatro

encontros semanais/mês, nos assentamentos, entre professores universitários e monitores/coordenadores locais. Em face da inexperiência no exercício do magistério que marcava o perfil dos agentes alfabetizadores, estes momentos adquiriam uma importância capital, no sentido da reflexão e orientação da prática pedagógica vivenciada por eles em cada sala, em cada turma, em cada assentamento.

Porém, em face da política oficial de sonegação de recursos para o programa, a frequência destas atividades foi sendo paulatinamente reduzida, impossibilitando a contínua reflexão da prática e da teoria que sustentaram os processos pedagógicos no interior das turmas, comprometendo, portanto, todo o processo de formação.

Nesse sentido, compartilhamos com os educadores José Carlos e Vera Barreto (in Gadotti; Romão, 2000, p. 79-87) a “obviedade” de que:

a) na medida em que toda prática fundamenta-se numa teoria que lhe orienta, a mudança desta prática somente se dá num processo simultâneo de mudança desta teoria;

b) nenhuma mudança da teoria que sustenta a prática de um educador se constrói pela superposição de uma outra teoria, mas pelo reconhecimento desta teoria;

c) o processo de mudança teórica somente se dá pela reflexão da própria prática e sua comparação, no plano da teoria, com outros fundamentos teóricos de outras práticas; e

d) nenhum alfabetizador modifica sua teoria (e sua prática) se está satisfeito com ela.

Dito isto, entendemos que sem a liberação dos recursos, no volume e na periodicidade previstas e acordadas, dificilmente seria possível planejarmos e/ou executarmos um processo capaz, se não de proporcionar elementos à mudança da teoria e da prática dos monitores, pelo menos garantir uma reflexão e reconhecimento da práxis pedagógica de cada um.

No entanto, se, por um lado, as condições propiciadas pela contenção de recursos impossibilitaram o planejamento de um processo de reflexão da teoria e da prática pedagógica dos monitores tal como previsto no projeto; por outro, é necessário reconhecer que os atores envolvidos no Programa (universidade, entidades dos trabalhadores, monitores, coordenadores locais e trabalhadores-estudantes) não tinham amadurecido uma mesma

visão acerca do processo de formação de educadores ou do papel ocupado pelo programa em suas estratégias de ação, nem conseguiram, a despeito de suas diferenças, estabelecer uma sistemática de diálogo em torno dessas questões.

Começemos, então, pela perspectiva teórica que norteia o próprio programa, segundo a qual caberia à universidade a elaboração e a condução do processo de formação de alfabetizadores e o acompanhamento das atividades de ensino e aprendizagem; ou seja, a coordenação pedagógica do processo.

Sem pôr em dúvida a primazia da universidade nesta questão, entendemos que sem um claro entendimento da natureza e da especificidade da educação de jovens e adultos em contextos como o rural, esta coordenação pedagógica não terá um desenvolvimento substancialmente diferente em relação aos tradicionais cursos supletivos, de caráter compensatório. Não será, portanto, parte de um processo mais amplo de desenvolvimento rural, entendido este como “um processo de transformação global que resulta em melhoria de qualidade de vida, obtida através da participação organizada, consciente e capaz dos trabalhadores rurais explorados, na solução de seus problemas e na transformação da sociedade.”(FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA, 1994, 24).

Assim, o processo pedagógico, num programa de educação de jovens e adultos no meio rural, precisa conceber e viabilizar uma interação entre a instituição universitária e os movimentos sociais, não apenas no plano prático, de mobilização de trabalhadores à formação de turmas, mas também no plano político-filosófico, de modo que os processos pedagógicos produzidos a partir das turmas de trabalhadores-estudantes repercutam nos assentamentos como atividades integradas ao cotidiano de superação das dificuldades que conformam as condições de vida daquelas populações.

Estamos, portanto, nos referindo a um processo com uma enorme carga de complexidade, na medida em que significa a ruptura com um conjunto de preceitos e concepções bastante arraigadas no imaginário dos vários participantes do processo. Entre estes preceitos e concepções poderíamos citar:

a) A visão, muito presente entre alguns segmentos universitários, da impropriedade da instituição compartilhar determinadas responsabilidades com os movimentos sociais, durante a exe-

cução do projeto, seja sob o argumento de não se quebrar as autonomias de cada um, seja por uma suposta condição competente intrínseca à instituição universitária. Nesta perspectiva, o monitor deveria compreender as teorias pedagógicas e suas respectivas expressões didáticas, e obedecer às orientações dos representantes universitários (vistos como autoridades competentes mais pela vinculação à instituição universitária, do que pela prática desenvolvida durante o processo pedagógico), desenvolvendo atividades de ensino e aprendizagem que possibilitem aos trabalhadores-estudantes atingirem um nível “aceitável” de escolarização e/ou domínio das habilidades de leitura e escrita.

b) A excessiva “ideologização” do processo pedagógico, produzida por parte de setores do movimento social que vêem a si mesmos como únicos ou principais condutores do programa como um todo, redundando numa estranha e equivocada relação na qual a instituição universitária e os monitores (responsáveis diretos pela dimensão “especificamente pedagógica”) se subordinariam às orientações político-ideológicas dos movimentos. Essa perspectiva, em sua transposição à prática revela-se pouco democrática, pois nega a dialogicidade como princípio das relações entre atores diferentes e estabelece um equivocado atrelamento e uma subordinação do momento pedagógico ao momento político. Sua manifestação, no plano da formação de educadores, é o de perceber o monitor exclusivamente em sua dimensão militante, ou seja, política e ideologicamente fiel às orientações da direção do movimento, portanto inserido numa dinâmica onde a atividade pedagógica se subordina (e, portanto, não dialoga) ao universo político-ideológico. O processo pedagógico perde, nesta perspectiva, o caráter de espaço de criação e debate aberto de alternativas políticas.

c) a permanência, entre segmentos importantes dos movimentos sociais rurais, de um enfoque acerca de desenvolvimento rural centrado na lógica da incorporação de tecnologia moderna à produção agrícola, isto é, como modernização de instrumentos, matérias primas e insumos tecnológicos, introdução e adoção de técnicas modernas e racionais e capacitação dos trabalhadores para a utilização racional de novos instrumentos e métodos de potencialização da produtividade. Esta lógica opera por pensar o alfabetismo como aquisição da habilidade de se decifrar o código alfabético, condição necessária para que o trabalhador se

insira no mundo letrado e possa, por exemplo, compreender melhor os mecanismos que presidem as instituições de crédito agrícola. Portanto, restringe ou secundariza a atuação do monitor ao universo de sua utilidade imediata pelo trabalhador enquanto “agente produtivo”, isto é, ser aprisionado aos mecanismos da produção.

Estas noções quando se manifestam durante a execução de programas de educação de jovens e adultos concorrem no sentido de despotencializar a construção de um projeto político e pedagógico como “instrumento de afirmação das identidades socioculturais das populações, difusão de valores éticos de justiça e solidariedade, superação de preconceitos, promoção de direitos humanos, formação para o exercício da cidadania, incentivo à participação democrática, ao controle cidadão sobre governos e do desenvolvimento local”.(Furtado; Brandão, 1999, 8).

Assim, será preciso pensar um projeto político e pedagógico como resultado de uma construção coletiva e contraditória entre atores sociais distintos, que reconhecem o terreno da problematização da realidade dos próprios assentamentos como principal espaço produtor de contextos de aprendizagem e, portanto, incorporam e exploram a dimensão pedagógica como parte intrínseca da atividade política de luta por direitos e resolução de problemas das comunidades.(5)

(5) Citar o texto de Álvaro Vieira Pinto sobre a concepção de formação de educador segundo a consciência crítica?

4. A Cartografia das Expectativas, Os Horizontes de Aprendizagens e o Processo de Educação: Algumas Aproximações Iniciais com As Elaborações dos Trabalhadores-Estudantes.

A construção de um projeto político e pedagógico de educação de jovens e adultos não se viabiliza sem que se parta do horizonte a partir do qual os próprios estudantes estabelecem o envolvimento que terão no processo. É o parâmetro inicial a partir do qual quaisquer procedimentos metodológicos, quaisquer definições político-filosóficas, perdem sentido se não estiverem a ele sintonizados, ainda que este horizonte expresse timidez, equívocos ou se estructure numa consciência ingênua da realidade.

Alguns aportes teóricos nos ajudam a fundamentar esse processo que estamos conceituando, provisoriamente, de *cartografia das expectativas* e de *reconhecimento dos horizontes de aprendizagem*.

Entre eles, devemos recuperar o conceito de *saber social* na trilha traçada por Grzybowski (6), citado por Therrien (1993, p. 47-48), segundo o qual “expressa o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes produzidas pelas classes, para dar conta de seus interesses. Trata-se do saber que identifica e unifica uma classe social, dá-lhe elementos para se inserir em uma estrutura de relações sociais de produção, para avaliar de [sic] tais relações e, enfim, trata-se de um saber instrumento de organização e de luta”.

(6) GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para a educação no meio rural. Revista Contexto Educação, Ijuí, FUI, n. 4, 1984.

Por ser “social” este saber se insere e se forja, portanto, no conjunto de experiências que os trabalhadores gestam e vivenciam em seu cotidiano, produzindo sentidos, valores e representações de si mesmos e do mundo com o qual interagem.

Como bem assinala Damasceno (1992, p. 37), este conceito se articula com a concepção de *saber cotidiano* de Agnes Heller (7), isto é, “o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar do seu ambiente, qualificando-se por ser um saber prático (em termos técnico, político, religioso, etc), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana”.

(7) HELLER, Agnes. Sociologia da la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1987.

Estamos, portanto, fazendo referência a saberes que se manifestam e são produzidos em processos sociais que se materializam em “experiências”, onde, na acepção de Thompson (1981) a cultura, os valores e o pensamento de um grupo social adquirem coloração. Nelas, as pessoas “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*”. (idem, p. 182).

De modo que este saber, “social”, “cotidiano”, ou “experencial”, ganhará colorações diferenciadas de acordo com o complexo feixe de elementos, dinâmicas, embates e situações que substancializam os processos sociais, coletivos e individuais, que, em sua multiplicidade e diversidade, compõem as experiências desses trabalhadores-estudantes.

O reconhecimento dessas diferenciações é parte fundamental do que chamamos de *cartografia das expectativas*, pois tem a ver com um aproximar-se sucessivo, por parte da equipe pedagógica do programa, com os trabalhadores-estudantes, usando para isso, múltiplos instrumentos, desde uma entrevista direta, individual, até a leitura do que é por eles exposto e produzido em atividades em sala de aula, como também no diálogo com os agentes alfabetizadores.

Nesta aproximação nos importa captar os objetivos elaborados pelos trabalhadores, individual e coletivamente, no que concerne sua participação num programa de educação e a funcionalidade que tal participação adquire para o seu cotidiano, a partir da compreensão da leitura do mesmo acerca do seu próprio cotidiano e das relações, dos determinantes e condicionantes que interferem e participam da conformação do seu mundo tal como ele o vivencia.

Esse movimento aproximativo implica, como um elemento importante, encontrar as relações axiológica e simbólico-cultural que os trabalhadores estabelecem com o seu passado enquanto não escolarizados/alfabetizados e os efeitos que estes condicionantes exercem na relação atual com qualquer processo que implique um “retorno” seu à escola. Esse momento deve significar, também, um dimensionamento da articulação que se estabelece – na percepção desses trabalhadores-estudantes – entre o “estar” na escola e sua condição de trabalhador.

A idéia de *horizontes de aprendizagens* está associada ao processo de cartografar expectativas, no sentido de que para cada tipo de expectativa construída a elaboração/reflexão dos próprios trabalhadores dirige-se a um conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas e que servem como parâmetros para a sua permanência ou não nas atividades no ambiente escolar.

No desenvolver das atividades do PRONERA, por duas vezes tentamos (ainda que de forma embrionária) captar o que neste texto estamos denominando de *cartografia das expectativas* e os *horizontes de aprendizagem*, isto é, o conjunto de expectativas que mobilizaram os trabalhadores rurais pouco ou não alfabetizados/escolarizados a freqüentarem as salas de aula montadas pelo programa.

A primeira tentativa se deu durante um de nossos encontros com todos os agentes alfabetizadores do PRONERA – Caicó, quando solicitamos aos mesmos que nos descrevessem quais eram os desejos dos seus trabalhadores-estudantes. A segunda tentativa se deu a partir de uma pesquisa realizada pela coordenação do PRONERA (em conjunto com a Ethos Assessoria e Pesquisa), ao final das atividades de 1999/2000, a qual intentou realizar, além de uma avaliação do impacto do programa nos assentamentos, a cartografia dos desejos dos trabalhadores-estudantes, ainda que de uma forma ainda primária. Boa parte do que avançaremos a partir de agora é o resultado de uma análise ainda em desenvolvimento sobre os resultados desta pesquisa.

A pesquisa se realizou durante o mês de janeiro de 2000, período em que foram visitados 26 assentamentos. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário dividido em dois blocos (I e II) e composto por 51 questões. O bloco I era composto por 30 questões fechadas e 6 (seis) abertas.

As questões fechadas buscaram identificar o tipo de relação entre os integrantes da família e o PRONERA, as condições do assentamento e de ensino (pedagógicas e de infra-estrutura), bem como, a renda pessoal e familiar. As questões abertas buscaram identificar melhorias a serem realizadas no projeto e a atividade econômica desenvolvida pelos assentados. O bloco II é composto por cinco questões, no formato de teste, que buscam comprovar se os entrevistados conseguiam ler, escrever e fazer cálculos.

A população alvo foi de famílias residentes nos assentamentos preferencialmente naqueles onde o projeto foi desenvolvido. Ser aluno do PRONERA não foi um critério utilizado para compor a amostra, pois se buscou identificar a existência de alunos potenciais que justificassem uma nova edição do Projeto.

A amostra efetivada foi composta por 440 (quatrocentos e quarenta) chefes/as de família, o que garante 95,0% de certeza de que o erro máximo da pesquisa é de 5% para mais ou para menos. Optou-se por uma amostra baseada na escolha racional que, embora não permita aplicações matemáticas probabilísticas, não torna os resultados de todo aleatórios.

A opção por esta amostra deveu-se à indisponibilidade de uma base de dados sobre os assentamentos no momento da pesquisa. A escolha racional busca identificar preferencialmente o chefe/a da família assentada e aplicar-lhe o questionário. A escolha do chefe/a da família está firmada no juízo de que esta pessoa é a mais indicada para fornecer as informações necessárias à pesquisa. Além deste, o bloco II do questionário foi aplicado, no máximo, a mais dois membros de seu ramo familiar, indicado por ele/a, ou que estivessem em casa no momento da visita dos pesquisadores. A extensão das entrevistas a outros membros da família visou aumentar o número de assentados submetidos ao teste e confirmar as informações fornecidas. Os questionários somente foram aplicados entre jovens e adultos.

Quanto às primeiras interpretações da pesquisa, é importante assinalar o reconhecimento, por parte dos trabalhadores, do papel estratégico dos saberes relacionados à leitura e escrita como

condição ao aprendizado de técnicas de cultivo para o aumento da produção, bem como sua administração e comercialização. As respostas neste sentido representam entre 87,3% e 92,3% das opiniões.

Quando perguntados sobre a utilidade do PRONERA, cerca de 75,0% responderam que o programa foi útil principalmente porque possibilitou o aprendizado da escrita e da leitura. Mas é importante nos determos a outros percentuais como os que registramos diante das perguntas referentes à contribuição do PRONERA na “melhoria da vida” ou “na melhora material ou financeira” dos trabalhadores assentados e do próprio entrevistado. Aqui encontramos o que, talvez, nos conduza para uma discussão realmente elucidativa do significado dos processos de educação para jovens e adultos inseridos em contextos como o do meio rural.

Quando perguntados se o PRONERA ajudou a melhorar a sua vida, 60,7% respondem que sim, mas quando perguntados sobre a melhora material ou financeira, apenas 21,4% dizem perceber esta melhora material ou financeira. Quando a pergunta se refere à melhora de vida ou material e financeira *dos trabalhadores assentados*, os percentuais se reduzem mais: 39,2% acreditam ter havido melhora de vida para os trabalhadores; e apenas 18,5% acreditam que o programa proporcionou melhora material ou financeira para os trabalhadores.

Num outro momento, quando em contato com os monitores, perguntamos que leitura faziam dos desejos dos seus trabalhadores-estudantes, em todos os registros, encontramos referências ao aprendizado da leitura e escrita, como condição de seu reconhecimento como cidadão, entre tantas outras.

Acreditamos que a conexão entre os dois momentos (a aplicação do questionário entre os trabalhadores e o registro dissertativo entre os monitores) nos aproxima dos elementos que compõem o desenho cartográfico dos desejos e o horizonte de aprendizagens dos trabalhadores-estudantes que participaram do PRONERA.

Começamos pela clara distinção que estabelecem entre saber ler e escrever e a possibilidade de se ter ganhos materiais e financeiros. Há a clara compreensão de que são processos que não apenas ocorrem em momentos distintos, como também não se influenciam diretamente. A melhora material ou financeira

de um trabalhador rural, não está determinada por um crescimento nos níveis de escolaridade ou pela maior ou menor habilidade de leitura e escrita. Essa percepção fica mais evidente quando associamos essas informações ao resultado obtido quando da pergunta sobre que outros tipos de aprendizado poderiam ser promovidos através do PRONERA, momento em que pouco mais de 50,0% indica cursos para o aprendizado de atividades que vão desde bordado e pintura artesanal, até informática, apicultura, fruticultura, etc.

Trata-se, portanto, de um agudo senso de sobrevivência no qual saber ler e escrever ocupa um papel limitado, ainda que seja um saber na apropriação do qual se condensa um capital simbólico extremamente valioso e tenha uma utilidade inscrita em outras dimensões do cotidiano que são igualmente valorizados pelas comunidades rurais.

Na relação cartografia das expectativas/horizonte de aprendizagens dos trabalhadores rurais, a necessidade da leitura e escrita surge como superação do seu não reconhecimento social como cidadão, como “ser vivente” (daí o percentual ainda relativamente alto no item “melhoria de vida”). Representa, portanto, a recuperação ou conquista de um *status* que o torna um *igual* perante o todo social, tanto em eventos estratégicos, como a assinatura de uma carta de crédito, como em situações prosaicas como escrever uma carta para um familiar.

Ao lermos as respostas ao item sobre “melhoria material e financeira”, percebemos que as relações entre as expectativas e os horizontes de aprendizagens se estruturam sobre outras bases que se distanciam do domínio da leitura e da escrita.

No nosso entender não se trata de uma secundarização, por parte dos trabalhadores, da importância do alfabetismo, mas de um preciso dimensionamento de seu peso no contexto de uma realidade onde as alternativas de sobrevivência se tornam cada vez mais limitadas, produzindo fenômenos como um aumento da população acima de 35/40 anos entre os moradores dos assentamentos (os jovens logo decidem abandonar o assentamento e a atividade agrícola pouco rentável em troca de algum subemprego que, ao menos, garante uma raquítica, mas regular, renda).

Isto apenas reforça a necessidade de que os processos de ensino e aprendizagem no contexto de educação de jovens e adultos no meio rural não se constituam em projetos esparsos,

dimensionados como meros cursos de caráter compensatório, norteados por uma dinâmica escolar clássica, mas processos *vi-vos*, inseridos na multiplicidade de situações que compõem o cotidiano dos trabalhadores-estudantes, através da problematização dos quais se instaura novas possibilidades de uma vida melhor.

A aprendizagem no contexto de educação de jovens e adultos no meio rural não pode se constituir em projetos esparsos, dimensionados como meros cursos de caráter compensatório, norteados por uma dinâmica escolar clássica, mas processos *vi-vos*, inseridos na multiplicidade de situações que compõem o cotidiano dos trabalhadores-estudantes, através da problematização dos quais se instaura novas possibilidades de uma vida melhor.

ABSTRACT: Education in rural midst: reflection about experience done by PRONERA in Rio Grande do Norte.

Analysis of some aspects of execution of National Program of education experience in Agrarian Reform in Rio Grande do Norte, through Federal University of Rio Grande do Norte. The subjected aspects link up as query and reflection about some parameter theoretical-philosophical that perspectives are basics of various agents that participated of pedagogical process and support of implicit model the really politic-pedagogical project executed in the program. Among the analyzed questions are: the called "banking education" influence between the own workers and even some pedagogical monitors instruction between social movement and university, and the necessity of to do one cartography expectation that move rural workers to the program envelopment in this nature. Some element of analyses was gathered during visit, meeting and pedagogical form seminars as also through own workers research in the laying.

KEY WORD: Young and adults education, rural midst, and politic-pedagogical project.

Bibliografia

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, José Carlos, BARRETO, Vera. A Formação dos alfabetizadores. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Guia da Escola Cidadã, 5).

- DAMASCENO, Maria Nobre. A Construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDES, Ande, Anped, 1992, 233 p., p. 35-55. (Coletânea CBE)
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação e Mudança*. 77. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCACÃO E PESQUISA. *Coragem de educar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FURTADO, Eliane Dayse Pontes; BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto. *O Que se sabe e o que se faz sobre a educação no contexto dos assentamentos rurais*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião da ANPEd, 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu-MG.
- MARTINS, José de Souza. Cultura e educação nas lutas sociais do campo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus; São Paulo: CEDES, Ande, Anped, 1992, 233 p., p. 29-34. (Coletânea CBE)
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho encomendado pelo GT "Educação de pessoas jovens e adultas" e apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd - 26 a 30 de setembro de 1999, Caxambu-MG.
- THERRIEN, Jacques. A Professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: _____; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. 251p., 43-51.
- THOMPSON, Edward. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.