

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SENTIDOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO*

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA,
da Universidade Federal do Espírito Santo.

CUSTÓDIO JOVÊNCIO BARBOSA FILHO,
Universidade Federal do Espírito Santo.

RESUMO: Como pesquisa em andamento este estudo tem o objetivo de explorar aproximações entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação do campo, como campos de conhecimento em construção, e de lutas que integram os jovens e adultos trabalhadores a quem têm sido negadas as condições para a efetivação do direito à educação. Utiliza-se de um estudo de caso para análise da experiência desenvolvida no ES com o Programa Projovem Campo Saberes da Terra, envolvendo neste recorte a análise de documentos oficiais bem como dados oriundos de registros de campo e procedimentos de escuta de educadores e educandos(as) envolvidos, através de grupos focais realizados durante acompanhamento in loco a 14 turmas do Programa. Toma como referencial teórico fontes históricas, de legislação e estudos que problematizam trajetórias, concepções e avanços da educação do campo e da EJA na construção de políticas públicas, apontando como resultados os desafios para a efetivação de uma política de educação do campo voltada para os sujeitos jovens e adultos camponeses.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de jovens e adultos. Educação do campo. Políticas públicas.

* Artigo recebido em 03/06/2011 e aprovado em 26/08/2011.

INTRODUÇÃO

A proposição deste estudo remete-nos a pensar aproximações entre EJA e educação do campo, como marcas produzidas no percurso da história da sociedade e educação brasileiras, que se conformam pelo silenciamento, mesmo no âmbito das pesquisas que tematizam questões desafiadoras para as políticas públicas no país. Se tomarmos como eixo integrador a interdição dos direitos sociais e a dívida histórica da sociedade brasileira para com os sujeitos que integram o segmento da EJA, no campo e na cidade, temos como ponto de partida o reconhecimento de uma dívida social, por parte do estado brasileiro, expresso em documentos oficiais pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB-11/2000 (BRASIL, 2000), e CNE/CEB 36/2001 (BRASIL, 2001). Evidenciam-se nesses documentos as razões de ordem histórico-social que, no Brasil, relegam ao descaso as demandas de escolarização das classes populares, acentuando desigualdades e produzindo danos à conquista da cidadania plena de parcela significativa de sua população.

Assim, considerando alguns aspectos que aproximam a EJA e a educação do campo, e que envolvem a negação dos direitos sociais, em específico o direito à educação, o texto propõe analisar um recorte desta realidade historicizando-a, e lançando mão de legislações específicas da EJA e da educação do campo. Explora os sentidos do avanço do capitalismo no campo, no Estado do Espírito Santo (ES), e suas implicações para a vida dos sujeitos que aí habitam e produzem sua existência. Toma como base empírica o caso da experiência do Projovem Campo Saberes da Terra no ES, em fase final de execução, através de um recorte que busca analisar o alcance do programa, problematizando as causas de abandono e, ao mesmo tempo, o sentido da inclusão dos adultos camponeses acima de 29 anos no Programa, apontando como resultados alguns desafios na construção de políticas públicas para efetivar o direito à educação desses sujeitos.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA NO PERCURSO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES

A EJA e a educação do campo são tratadas aqui como territórios marcados por lutas e conquistas históricas, no campo da educação com a prática social, e têm na emergência das massas, no processo de democratização da sociedade brasileira (FREIRE, 1967), um dos seus pontos de convergência. No percurso da história da educação brasileira encontramos referências ao descaso para com esses segmentos, tratamento que os aproxima no que

tange às políticas públicas e revela, por sua vez, a não prioridade da educação como um todo para um país essencialmente agrário. Uma economia baseada no extrativismo e na exploração de riquezas naturais, “não parecia exigir qualquer preparo profissional nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita” (PAIVA, 1987 p. 58). A falta de uma genuína necessidade de educação escolar, “numa sociedade agrária, baseada no trabalho escravo e as variações retóricas que o tema da educação produzia eram incapazes de fazer eco para a integração da escola ao meio” (Beisiegel, 2008, p. 18). Isto explica porque,

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (BRASIL, 2001, p. 3)

O crescimento da migração urbano-rural no final da primeira década do século XX e os conflitos provocados pelas manifestações de insatisfação da população com o alto custo de vida na cidade, e a não absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho urbano, fazem com que o fenômeno migratório passe a ser visto como um problema social a ser contido. É neste contexto que a educação rural começa a ocupar a preocupação de políticos e educadores e a educação passa a ser vista como “um dos instrumentos para fixar o homem no campo”, o que caracterizou o movimento do ruralismo pedagógico (PAIVA, 1987 p. 127).

No entanto, é somente no contexto da Revolução de 1930, com a mobilidade social promovida pela nova ordem político-econômica, que arrefece o poder das velhas oligarquias e cria condições para a implantação do capitalismo industrial, é que, segundo Romanelli, (1999, p. 60), a demanda social pela educação ganha corpo e “se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino”. Há que se ressaltar, no entanto, que

a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2001, p. 9)

O processo de abertura da sociedade, naquele contexto, e o papel da educação no processo de democratização da cultura significavam o rompimento com a cultura do silêncio que conformou o mutismo brasileiro e as possibilidades de fazer com que o povo pudesse emergir do silêncio e assumir participação efetiva nos rumos da nação (FREIRE, 1967). Os analfabetos constituíam neste período a metade da população vivendo no campo, na sua maioria “pauperizada por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão” (WEFFORT, 1967, p. 10). A esta população estava vedada a participação na vida do país, uma vez que os analfabetos vistos como

“ignorantes” não [tinham] condições para participar livre e criticamente da democracia, não [podiam] votar nem ser votados para os cargos públicos. [...] Há, sem dúvida, uma alta correlação – particularmente no campo – entre estagnação econômica e social e analfabetismo, mas os homens das elites, responsáveis diretos pela estagnação e pela falta de escolas, traduzem esta correlação numa linguagem equívoca e falsa, [criando] uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é, a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas, à “indolência” e à “inércia”. (WEFFORT, 1967, p. 12)

Assim, como parte das lutas dos segmentos das classes sociais pela educação formal, o analfabetismo passa a ser um dos principais problemas a serem enfrentados no país. Concebido como “vergonha nacional” (FERRARO, 2009), a partir do censo de 1872, o analfabetismo da população adulta só se torna um problema para o estado brasileiro em meados da década de 1940 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário e a elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos analfabetos, a partir dos quais é organizada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nas suas etapas de 1947-1950 e 1950-1954, “quando passou a ser reforçada pela Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER) (FÁVERO, 2009, p. 57). Esta última, dentre seus objetivos, buscava a “elevação dos níveis econômicos das populações rurais por meio de técnicas avançadas da organização da produção agrícola e do trabalho e promover a cooperação dos serviços educativos existentes no meio rural” (2009, p. 61) bem como preparar mão de obra alfabetizada nas cidades, penetrando no campo para integrar os imigrantes e constituir instrumento de melhoria da situação do país nas estatísticas mundiais (PAIVA, 1987, p. 178).

Talvez seja no contexto da década de 1940 que vamos encontrar vínculos estreitos nas ações propostas para a educação rural e a educação de adultos, embora estas relações não se colocassem com esta ênfase. A prática

discursiva que se institui neste contexto é a da perspectiva urbanizadora da educação rural uma vez que se pressupunha a “fusão entre o urbano e rural, considerando-se que o desenvolvimento industrial no Brasil faria desaparecer a sociedade rural. O campo passa a ser visto como uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida” (SOARES, 2001, p. 7). Com isto, a educação deveria preparar os “que viviam no campo para se adaptarem ao meio que tendia a se uniformizar” (p. 7), como materialização da educação domesticadora do homem do campo.

Fundadas numa concepção elitista de educação marcada pela cultura dominante, as políticas compensatórias e paliativas destinadas aos sujeitos do campo, com ênfase no paradigma da educação rural, de forma mais acentuada, tem contribuído para perpetuar o que Alceu Ferraro (2009) denomina a tendência secular do analfabetismo. Daí porque este seja um problema que persiste no início do século XXI, e que aproxima a EJA e a educação do campo, uma vez que historicamente o analfabetismo tem sido identificado com o mundo rural; “mas paradoxalmente, no Brasil, com o forte movimento de urbanização, o analfabetismo está tornando-se crescentemente um problema urbano” (FERRARO, 2009, p. 194).

A concepção elitista de educação não tem dado conta de responder ao desafio de elevar com qualidade a escolaridade dos sujeitos das camadas populares e romper com a concepção do ideário republicano de que ao povo basta a instrução elementar das primeiras letras. No contexto do campo, isto suscita a questão sobre o significado da chamada idade própria de acesso à educação, uma vez que nas regiões mais pobres do Brasil o acesso tardio à escola continua sendo uma realidade marcada por uma oferta precária e de baixos investimentos, incapaz de oportunizar aos sujeitos a apropriação de novos saberes, o que representa uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo (PINHEIRO, 2011). Ferraro (2008), ao explorar a dívida educacional do estado brasileiro, pondera que esta dívida, no âmbito dos entes federados se constitui “pelo número de anos que faltam a cada cidadão(ã) para chegarem à conclusão do ensino fundamental” (p. 281).

Este débito histórico-educacional, que coloca sujeitos na cidade e no campo como credores do Estado brasileiro (FERRARO, 2008), é naturalizado pela invisibilidade dessa demanda de formação por parte do poder público. Esta invisibilidade e a não consciência de si pelos próprios sujeitos como sujeitos de direitos são outras marcas que aproximam estes campos. Como adverte Ferraro (2008), “tão desprovidos de educação escolar, assim como de tantas outras coisas no que concerne aos direitos sociais [esses sujeitos têm] dificuldades de se reconhecerem pessoas credoras do Estado” (p. 281), no sentido de cobrar o pagamento desta dívida. O seu não reconhecimento

por parte dos formuladores das políticas resulta no entendimento de que não é necessário investir em políticas públicas para a EJA no campo, uma vez que esta é vista como uma demanda residual fadada a se extinguir pelo “esvaziamento” do campo, ao mesmo tempo que a EJA enquanto modalidade tem sido vista por alguns como algo que tende a se extinguir como demanda de escolarização, uma vez que se dê conta da universalização da educação básica no país. Esta visão ignora que as desigualdades sociais e educacionais produzidas pelo sistema são contraditoriamente necessárias à sua manutenção.

Se tomamos a dívida educacional como principal aproximação desses campos, é possível entender a unidade que configura o porquê do descaso das políticas públicas e seu caráter descontínuo, da manutenção das desigualdades expressas no analfabetismo, da invisibilidade das demandas dos sujeitos e sua não consciência do direito à educação. Podemos, por conseguinte, considerar que dada a historicidade destas aproximações, a demanda por escolarização de trabalhadores na cidade e no campo persistirá como desafio de efetivação do direito à educação por parte do Estado e de consciência do direito à educação por parte dos sujeitos.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EJA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

As aproximações até então feitas entre a educação do campo e a EJA evidenciam características que unificam as lutas dos sujeitos da EJA do campo, e vão configurando a educação como um dos fatores de manutenção da desigualdade social, resultante do

[...] caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais... [uma vez que] com especial razão negros e índios não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade. Uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação desta dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um dos fins da EJA. (BRASIL, 2000, p. 33-34)

A educação do campo, neste cenário, vem buscando afirmar, no percurso das lutas dos movimentos sociais a partir da década de 1990, os direitos sociais negados aos povos do campo no Espírito Santo e no país. Há que se considerar que a população residente no campo brasileiro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estudos Estatísticos (IBGE) (2010), é de 29.830.007 habitantes (15,65%), com desvantagens persistentes da população do campo em relação à população da cidade.

No ES, a dívida expressa nos dados disponibilizados pelo Censo Demográfico (IBGE, 2010) revela que, da população total de 3.514.952 habitantes, temos 583.480 pessoas que vivem no campo, sendo que 9,7% dessa população vive em condições sub-humanas com rendimento mensal per capita de R\$ 1 a R\$ 70. Os dados nos permitem outra leitura da mesma fonte do IBGE que afirma um número significativo de 209.769 pessoas, de 15 anos ou mais, não alfabetizadas, vivendo no campo, o que indica uma estreita relação entre pobreza e analfabetismo. O Instituto Jones dos Santos Neves (2010) explicita essa relação de forma mais contundente quando destaca nos dados do Espírito Santo, dentre a população de 15 anos ou mais não alfabetizada, um percentual em torno de 80,3% da população total não alfabetizada no grupo de idade de 25 a 64 anos, sem desconsiderar os jovens e idosos vivendo com a mesma renda per capita. Podemos inferir que o que temos como indicativo das condições de vida das pessoas no campo e nas cidades do Espírito Santo são marcas de um processo de produção e manutenção das desigualdades que continuam a desafiar a capacidade do Estado brasileiro de promover o direito de todos à educação.

Outros dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2010, vão reafirmar o desafio e o tamanho da demanda de educação do campo e da EJA, quando se constata que

[...] a população mais escolarizada, com mais de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Cerca de 73% da população do campo não completou o ensino fundamental. (IPEA, 2010, p. 5)

Dentre esses 73% da população do campo sem ensino fundamental completo, podemos situar jovens e adultos que demandam por oportunidades educacionais de acesso à escola, de inserção no mundo do trabalho; de fato o “nível de instrução e o acesso à educação da população residente no campo são importantes indicadores da desigualdade social existente entre o campo e a cidade” (PASSOS, 2006, p. 3), que reiteram os números da baixa escolarização no campo.

Como a educação do campo não pode ser vista de modo isolado, os movimentos sociais vêm resistindo aos conflitos do campo em busca de afirmação de seus pertencimentos, direitos e saberes, e de projetos alternativos à lógica do capital (ESPÍRITO SANTO, 2008). O que representa do ponto de vista do avanço do capitalismo no campo, no ES, um acirramento da luta pelo acesso aos direitos universais em função de dois projetos políticos distintos

que definem a função social da terra – o do agronegócio que explora a terra como terra de negócio – e o do campesinato que cultiva a terra como terra de trabalho (MARTINS, 1980).

Defrontamo-nos no estado com projetos distintos para o desenvolvimento do campo. De um lado está o projeto do Plano Camponês,¹ que busca garantir para as populações residentes no campo um projeto de vida com qualidade, buscando a criação de políticas públicas para o campo e a cidade através do protagonismo dos movimentos sociais. Por outro lado, temos o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Agricultura Capixaba (PEDEAG, 2007-2025) em que se explicita o aumento do agronegócio e a expulsão dos pequenos agricultores do campo.

Assim como em outros estados brasileiros, no Espírito Santo, a oferta da educação de jovens adultos e idosos do campo que abandonaram os estudos ou que não tiveram oportunidade de acesso à escola na chamada “idade própria” (LDB 9.394/96) tem sido marcada pela descontinuidade de programas e pelo viés das políticas compensatórias, caracterizando-se pelo atendimento de baixa qualidade e, sobretudo, pela ausência de políticas públicas que considerem as particularidades dos sujeitos que habitam esse espaço.

É importante destacar que o Espírito Santo é pioneiro em experiências que contemplam as especificidades de determinados povos do campo. É o caso da experiência do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com as Escolas Famílias Agrícolas e os Centros Integrados de Educação Rural (CIER's). No entanto, essas experiências não objetivam atendimento ao público da EJA do campo. Daí tomarmos como foco, neste texto, a experiência do Projovem Campo Saberes da Terra, resultante das demandas dos movimentos sociais, ainda que numa leitura preliminar e crítico-analítica de seus avanços, limites e desafios para as políticas públicas de educação do campo e EJA no ES.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO, NA MODALIDADE EJA NO ES

As lutas por uma educação do campo desencadeadas na década de 1990 pelos movimentos sociais do campo, em nível nacional, vão exercer pressão junto ao Estado com vistas à proposição de políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo deslocando a ênfase de uma educação rural fundada em um modelo de educação urbana para pensar a educação de campo na perspectiva do direito à educação, construída pelos sujeitos

do campo e voltada à consideração da sua diversidade cultural, articulando as especificidades da EJA aos aspectos distintivos da educação do campo.

Como exemplo dessas lutas, é impossível ignorar aqui dois momentos importantes. O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) ocorrido em julho 1997, em Brasília, e a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, em Luziânia. Nesta, os movimentos assumiram o compromisso de “mobilização da sociedade e de órgãos governamentais em prol de políticas públicas que garantam o direito à educação para a população do campo, compreendida como estratégia de inclusão para o desenvolvimento sustentado” (ANDRADE e DI PIERRO, 2004, p. 22).

Surge deste contexto o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), que teve como uma de suas ações prioritárias a EJA, voltada para a alfabetização dos assentados e a elevação da escolaridade dos monitores. Embora este programa não seja o foco de análise neste texto, no ES o Pronea foi desenvolvido em três momentos: 2000-2001-, 2002-2003 e 2005-2007, sendo descontinuado nesta última etapa por razões semelhantes às destacadas na avaliação nacional do programa dentre elas a do contingenciamento de recursos (ANDRADE e DI PIERRO, 2004) de certa forma vinculado à criminalização dos movimentos sociais, em especial do MST.

O PROJovem CAMPO, SABERES DA TERRA CAPIXABA E O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Em resposta às reivindicações dos movimentos sociais do campo, de construção de uma política nacional que reconheça as necessidades próprias dos sujeitos e as diversidades do campo, “aliada à construção de uma política nacional da juventude que reconheça os jovens do campo como sujeitos de direitos” (Brasil, 2008, p. 14), o governo federal através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), implementa em 2005 o Programa Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Com este foco foi desenvolvido em 12 estados da federação durante o biênio 2005-2006.

Em 2007, a Medida Provisória 411/2007 dispõe sobre o Projeto de Lei 11.129/2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem – criando uma nova configuração que integra quatro modalidades de programas,² entre eles o Projovem Campo - Saberes da Terra – Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional. O programa tem por objetivo:

Art. 15. [...] elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e profissional, na forma do art. 81 da Lei n. 9.394/96, estimulando a conclusão de ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento.

Volta-se para o atendimento de jovens com idade entre “dezoito e vinte e nove anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever, e que não tenham concluído o ensino fundamental [...]” (Art. 16).

Nesta segunda etapa, o programa foi implementado em 21 estados da Federação, entre eles o ES, o que significou a oportunidade de retorno à escola de sujeitos demandatários do programa. Além da escolarização, o programa busca “potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas” (BRASIL, 2008, p. 16) conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

ENTRE O PREVISTO E O REALIZADO: OS CAMINHOS DA EXPERIÊNCIA

No Espírito Santo, o Projovem Campo, em fase final de realização foi desenvolvido através da parceria entre movimentos sociais, MEC/Secad, Secretaria de Estado da Educação e Esportes do Espírito Santo (Sedu) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Desde o início partiu das experiências de educação do campo desenvolvidas no estado tais como: a pedagogia de alternância, as escolas de assentamento, as escolas comunitárias, a educação indígena e educação quilombola, dentre outras.

Estas experiências estão assentadas em territorialidades específicas estruturadas a partir de organizações dos movimentos sociais do campo e articuladas a redes mais amplas como a Via Campesina, Fórum Cidade-Campo, Articulação Capixaba de Agroecologia, Fórum de Economia Solidária, Articulação de Educação do Campo, Rede alerta Contra o Deserto Verde, possibilitando a visibilidade do campo e das demandas da educação do campo na construção de projetos coletivos alternativos à lógica do capital (FORUMEJA/ES, 2008).

Como estudo de caso de natureza quali-quantitativa, a metodologia utilizada envolve a totalidade das ações do programa como etapas distintas e ao mesmo tempo inter-relacionadas, não se restringindo assim ao recorte deste estudo. No entanto, detemo-nos em explicitar o que concerne ao interesse de análise em foco. A tarefa da Universidade de coordenação pe-

dagógica da formação dos educadores e acompanhamento do processo de implementação do programa envolveu vários movimentos entre os quais destacamos: a) articulação inicial para a mobilização da demanda e construção da proposta com representantes do Movimento Sem Terra, do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) dos Regionais das Associações dos Centros Familiares de Formação em Alternância no Espírito Santo (RACEFFAES), Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Espírito Santo (FETAES) e Movimento Quilombola, juntamente com representantes da Sedu e da Universidade; b) organização da proposta de formação e busca de constituição da equipe de formadores, o que se fez uma difícil etapa, inicialmente reunindo representantes dos movimentos MST, RACEFFAES e MPA, como consultores, professores da UFES e professores convidados; c) realização de duas etapas de acompanhamento efetivado a todas as 29 turmas pela equipe de formação da UFES: a primeira para diagnóstico das condições de execução do programa nas escolas e nas comunidades, através da aplicação de questionários, e a segunda para abordagem aos educandos(as), educadores(as) e comunidades através de grupos focais, tendo em vista a avaliação final do processo e resultados. Tomamos como base de análise, parte dos dados produzidos nesta segunda etapa envolvendo 14 das 29 turmas do Programa.

LEITURAS PRELIMINARES: SOBRE A CONSCIÊNCIA E OS SENTIDOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Projovem Campo Saberes da Terra no ES teve como meta proposta o atendimento a 800 educandos(as) jovens agricultores, na faixa etária de 18-29 anos e se configurou no estado através da formação inicial de 30 turmas (reduzidas a 29 no percurso) ofertadas em parte no Território da Cidadania no norte do estado, abrangendo 19 municípios. A organização das turmas se deu em seis Polos, sob a responsabilidade de 120 educadores e seis coordenadores. O número mínimo de educandos(as) por turma (25) ficou a critério das demandas de cada Polo, de acordo com fontes da Sedu (2011, p. 28-29), sendo que as turmas funcionaram em escolas estaduais, municipais e de assentamentos. A observância do critério etário, voltado para os sujeitos entre 18-29 anos, em princípio, constituiu motivo de tensão.

No percurso do acompanhamento, em função da reivindicação das comunidades para que o programa acolhesse os adultos camponeses para além da faixa etária prevista, e da redução significativa do número de matrículas – de 927 educandos(as) inscritos para 413 frequentes – o Conselho Estadual de Educação (CEE/ES) autorizou que o Programa passasse a atender

peças para além dos 29 anos, caracterizando assim o atendimento típico da EJA. Os dados a seguir indicam o quantitativo dos educandos(as) do Projovem e a nova configuração do programa ao incorporar os(as) educandos(as) da EJA.

Educandos do Projovem Campo (Entre 18 e 29 anos)			Educandos da comunidade – EJA (Acima de 29 anos)		
Inscritos	Desistentes	Ativos	Inscritos	Desistentes	Ativos
927	514	413	158	48	110
%	55,4	44,6	%	30,4	69,6

Fonte: SEDU/GEJUD/SUPE – Coordenação do Projovem Campo - Avaliação - 9º Período/ Fevereiro de 2011

Mas, seria esta medida de inclusão dos jovens e adultos nas turmas do Projovem suficiente para responder ao princípio do direito à educação? O que implicou para os educadores a inclusão dos educandos(as) da EJA no Programa, do ponto de vista dos desafios para lidar com as diferenças culturais, etárias, de gênero, étnico-raciais, e de experiências com percursos descontínuos de escolarização? Estas questões têm desencadeado no percurso várias possibilidades de investigação que vêm sendo objeto de estudo quanto à efetividade do Programa e à qualidade da oferta, com vistas à sistematização e produção de conhecimento sobre a experiência.

A inclusão de camponeses acima de 29 anos acabou por acentuar a presença de sujeitos sem domínio de leitura e escrita comprometendo assim um dos critérios de ingresso no programa: o de saber ler e escrever. Isso tem constituído um grande desafio no processo de avaliação em relação aos objetivos do programa. Observa-se que a educação como direito subjetivo é ainda algo a ser internalizado pelos educadores(as) no sentido de mobilizar os(as) educandos(as) para o exercício do direito à educação.

SOBRE OS SUJEITOS DO *PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA* E EJA CAPIXABA

Os educandos(as) do Projovem Campo são jovens e adultos, mulheres e homens trabalhadores(as), desempregados e sub-empregados, que constituem grupos culturais e étnicos diferentes – quilombolas, indígenas, imigrantes que moram no campo com experiência de trabalho agrícola: pequenos agricultores, assalariados(as), lavradores(as), vaqueiros, meeiros, assentados, colonos; jovens e adultos que moram no campo com experiências de trabalho não agrícola – ligadas aos setores de serviços na cidade, eletricitista, domésticas e diaristas. São sujeitos com idade entre 18 e 57 anos. Das 29 turmas do programa tomamos um recorte, a partir do acompanhamento de 14 turmas; identificamos que dos 143 educandos(as) participantes, cerca

de 50% são mulheres entre 19 e 57 anos; quanto aos homens a variação de idade é de 21 a 43 anos. O olhar sobre os números dos(as) educandos(as) inscritos, desistentes e ativos, instiga a curiosidade sobre o que significam e o porquê da desistência.

Lançando mão de levantamento de indicadores feito pela (SEDU, 2011), passamos a uma análise ainda preliminar das razões que levaram os sujeitos a “abandonarem” a escola. O levantamento foi feito com base em formulário encaminhando aos coordenadores dos Pólos, que nos permitiram ler em parte o alcance dos sujeitos e a efetividade do programa, a partir dos seguintes indicadores de evasão dos(as) educandos(as) do Projovem Campo Saberes da Terra: começou a trabalhar (17%), problemas de saúde (2%); teve filho (4%); falta de transporte (7%); não recebeu a bolsa (3%); não gostou das aulas (3%); nunca frequentou (30%); mudança de residência (10%); outros motivos (24%).

Essas razões no caso específico do ES podem ser cotejadas a partir de outros estudos como o realizado por Ferrari (1999) sobre *o diagnóstico da escolarização no Brasil* tendo como base a escolarização de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos. Neste estudo, o autor retoma a análise das categorias por ele criadas: *exclusão da escola* e *exclusão na escola* como ferramentas para estudo do fenômeno, o que nos parece pertinente para entender o sentido dos dados apontados acima, problematizando a evasão. Para ele

[...] a noção de exclusão desdobrada nas categorias *exclusão da escola* e *exclusão na escola* [pode] dar unidade teórica a toda uma série de fenômenos correntemente conhecidos como não acesso à escola, evasão, reprovação e repetência [...]. A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não acesso à escola quanto o que [...] se denomina evasão da escola. (Ferrari, 1999, p. 24)

A escuta dos(as) educandos(as) reitera esta ênfase da exclusão da escola, marcada pelo não acesso e por descontinuidades expressa nos vários depoimentos que testemunham: “eu deixei de estudar aos 13 anos”; “parei de estudar aos 16 anos”; “parei de estudar na 4ª série”. Esses depoimentos são seguidos de histórias que falam das circunstâncias que lhes interditaram o acesso à escola, como as sucessivas mudanças da família em busca de trabalho nas fazendas onde havia escola. Paulo Freire (1995) ao refletir sobre a questão considera que um dos problemas cruciais da educação brasileira “erroneamente chamada evasão, na verdade expulsão escolar – é político-ideológico. Sua solução passa pela formação do educador e implica uma

compreensão política e ideológica da linguagem que o capacite a perceber o caráter de classe da fala” (p. 46).

Na EJA, esta questão ganha força e tem demandado investigação. Em estudo recente Barbosa (2009) busca revisar o conceito de evasão na EJA, mas avança muito pouco do ponto de vista conceitual, o que é sugestivo da necessidade de prosseguir investigando este fenômeno, pouco estudado em relação aos jovens e adultos trabalhadores e suas demandas. Para esses sujeitos parece não haver muitas opções de acesso e permanência na escola, e no campo este fato é ainda mais evidente. Se tomarmos o verbete *evasão* do dicionário Aurélio da Língua Portuguesa encontramos como sinônimos de evasão: *ato de evadir-se, fuga*. No primeiro sentido, tem-se atribuído aos sujeitos, principalmente no caso dos jovens e adultos, a responsabilidade pelo fenômeno da evasão. No entanto, seria justa esta análise considerando a dívida histórica do Estado para com esta população? O conceito de evasão revela-se assim indicativo de um problema político-ideológico não resolvido pela educação brasileira, sempre atual, inadequado para nomear o que acontece com os jovens e adultos que abandonam a escola.

Retomando os dados do Projovem Campo, consideramos que entre os indicadores das razões do abandono dos educandos(as), o *não frequentou* constitui-se muito mais afirmativo da *exclusão da escola*, na perspectiva do não acesso, conforme abordada por Ferrari, e reafirma a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais. Segue-se o *outros motivos* como bastante significativo, sendo o *começou a trabalhar* o terceiro indicador de abandono no Programa pelos educandos(as) do Projovem Campo. Os demais indicadores, embora em menor proporção, demandam olhares investigativos sobre os sujeitos e suas condições de vida, a partir de suas peculiaridades não exploradas neste texto. Os dados de acompanhamento indicam de forma preliminar que, apesar do esvaziamento das turmas conforme já indicado, há uma expectativa dos sujeitos que permaneceram em relação à continuidade do programa, o que significa mobilizar toda a comunidade no exercício do direito ao acesso, permanência e conclusão com qualidade na educação do campo.

AVANÇOS E LIMITES DO PROJOVEM CAMPO NO ES

Podemos ressaltar do programa dois aspectos considerados como avanços no que toca à proposição de políticas públicas de educação do campo. O primeiro, a contratação pelo Estado de educadores(as) em regime de 40 horas e sua atuação em equipes de quatro profissionais por área de conhecimento: “Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências

Humanas e Ciências Agrárias” em cada sala de aula, tendo em vista a proposta do programa de formação geral e qualificação social e profissional. A UFES assumiu a responsabilidade dessa formação com a oferta de Curso de Extensão com carga horária de 360 horas, para 126 profissionais – 90 educadores da formação básica; 30 educadores de qualificação profissional e seis Coordenadores – contando com uma equipe de formadores(as) inter-centro e de formadores(as) externos à UFES, assegurando a participação dos movimentos sociais no processo. A experiência de formação dos educadores e a atuação das equipes por área de conhecimento constituem fecundo campo para próximas investigações. Na percepção de uma das equipes a atuação por área de conhecimento

[...] quebra muitas barreiras conservadoras impostas pela cultura de um sistema de educação tradicional e tecnicista. O sentido de se trabalhar em áreas das ciências é bem mais amplo e integrador, pois ele busca integrar não só as áreas, mas também garantir o envolvimento dos educadores num trabalho coletivo. (CESCONETO, et. al, 2011, p. 3)

O segundo aspecto é que a Pedagogia da alternância constitui outro avanço da proposta, ao mesmo tempo que revelou seus limites a serem também investigados a partir desta experiência. No Espírito Santo, como berço da pedagogia da alternância no país, a experiência de sua implementação no Projovem Campo capixaba tem desafiado os educadores com e sem experiência na prática da alternância, suscitando novas questões. Isto porque o público a quem o programa se destina, pequenos agricultores de 18-29 anos, tornou-se de certa forma idealizado, uma vez que os sujeitos que efetivamente buscaram o programa constituíram grupos diversos de camponeses em atividades agrícolas, em grande parte meeiros e assalariados e outros que não trabalham em atividades agrícolas. Uma das grandes dificuldades identificadas para o exercício da organização do tempo-escola e do tempo-comunidade e para o desenvolvimento dos planos de pesquisa foi a não vinculação dos educandos(as) a unidades familiares agrícolas que lhes permitissem a experimentação com a terra. Esta realidade vivida pelas equipes nas escolas trouxe dificuldades na efetivação da proposta da pedagogia da alternância no seu sentido clássico, o que levou alguns grupos a recriarem o sentido do tempo-comunidade, construindo espaços apropriados – como o da horta na escola – em articulação com a comunidade e a gestão da escola para o desenvolvimento das atividades do plano de pesquisa no tempo-comunidade, na perspectiva da qualificação social e profissional.

CONSIDERAÇÕES QUE SE FAZEM DESAFIOS

Como vimos, a dívida histórico-social do Estado brasileiro para com a população no campo é algo que torna os sujeitos da EJA do campo credores do Estado, embora ainda não tenham consciência desse direito, o que requer dos educadores(as) empenho no sentido de promover com os educandos(as) a consciência do direito à educação, para exercerem o direito subjetivo. As aproximações entre educação do campo e EJA tornam-se evidentes nas marcas que se fazem ainda presentes e desafiam as políticas sociais que se voltam para responder às demandas de sujeitos que, no campo e na cidade, permanecem à margem do exercício da cidadania e, conseqüentemente, da plenitude dos direitos sociais.

Os desafios enfrentados durante a execução do programa que não foram objeto de análise neste texto abrangem: avaliação e certificação do programa; qualificação social e profissional na qual enfrentamos sérios obstáculos para a oferta de um único arco ocupacional do programa: produção rural familiar. O que coloca em questão a qualidade da oferta de qualificação social e profissional no Espírito Santo.

No entanto, diante desses desafios, podemos ainda afirmar que o Projovem Campo Saberes da Terra na experiência do Espírito Santo revela-se, a partir da escuta dos educandos(as) e das comunidades, como um programa que responde expectativas e alimenta novas realizações, visto que os sujeitos defendem a continuidade do programa na oferta de ensino fundamental e sua ampliação para o ensino médio dentro da mesma metodologia proposta.

YOUTH EDUCATION AND ADULT AND RURAL EDUCATION: PUBLIC POLICIES AND THE MEANING OF THE RIGHT TO EDUCATION

ABSTRACT: As an ongoing research this study aims to explore the relationship between youth education and adult and rural education, as fields of knowledge under construction, and struggles which are part of the lives of youth and adult workers, who have been denied their right to education. This case study analyses the Espírito Santo State experience of the *Projovem Campo Saberes da Terra Program*, through the study of official documents, data from field observations, and onsite focus group interviews with students and educators participating in 14 class groups from the Program. As its theoretical framework, it uses historical resources, law and studies which problematize the paths, concepts and advances in rural and youth and adult education in order to build public policies. As a result of the study the challenges for putting into practice a policy for rural education, aimed at young and adult rural workers, are indicated.

KEYWORDS: Youth and adult education. Rural education. Public policies.

NOTAS

1. PLANO CAMPONÊS <http://mpabrasiles.wordpress.com/plano-campones/>. Acesso em: 10 de junho de 2011.
2. Programas: Projovem Adolescente, Projovem Urbano, Projovem Trabalhador e Projovem Campo - Saberes da Terra.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina et al. (Orgs.) *A educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Pronera*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 19-35.
- BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, Márcia Angela de S. et al (Org.). *Educação de Jovens e adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luis Vasconcelos, 2009. p. 37-73.
- BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. 4. ed. revista. Brasília: Liber livro, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. _____. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad) *Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares - Programa Saberes da Terra*. Brasília, DF: MEC/ Secad, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). Parecer n. 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000.
- _____. _____. Parecer n. 36/2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.
- _____. _____. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.
- CESCONETO, Edilene et al. *Relatos de Experiências e Reflexões – Projovem Campo Saberes da Terra*. Nova Venécia: ES, 2011. (Mimeo).
- DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Medida Provisória n. 411/2007, de 28 de dezembro de 2007. Edição Extra. Brasília, dez. de 2007.
- FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. In: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. São Paulo: Unesco/Moderna, 2009. p. 53-92.

FERRARI, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 1999, p. 22-47.

_____. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (Biblioteca Básica da história da educação brasileira).

_____. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008, p. 273-289.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESPÍRITO SANTO - FÓRUMEJA/ES. *Relatório do Encontro Estadual Preparatório Para a VI CONFITEA*. Vitória-ES, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). *O setor rural*, n. 42, 29 de março de 2010.

INSTITUTO JONES SANTOS NEVES. Características das famílias extremamente pobres do Espírito Santo: censo demográfico 2010.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. A educação de Jovens e Adultos no Campo como política pública. In: *Educação de jovens e adultos no campo*. Boletim 15, TV Escola/Salto para o futuro. SECAD/MEC, setembro, 2006.

MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência: a questão política no campo*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas "públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível? Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestradados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Políticas públicas.pdf. Acesso em: 19/5/2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola/IBRADES, 1987.

PASSOS, Joana Célia dos. Educação de jovens e adultos no campo. In: *Educação de jovens e adultos do campo*. Boletim 15, TV Escola/Salto para o futuro. SECAD/MEC, setembro, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>. Acesso em: 18/6/2011.

SOARES, Edla. *Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil*. Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável 17 a 21 de setembro de 2001, Brasília, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 23. Ed, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO /FORUMEJA/ES. *Diagnóstico Estadual da Educação de jovens e adultos no Espírito Santo*. Vitória, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Indicadores de evasão do Projovem Campo Saberes da Terra Capixaba*. Coordenação Estadual do Projovem Campo Saberes da Terra, Vitória/ES, 2011. (Mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de formação continuada de professores Projovem Campo – Saberes da Terra*. Vitória/ES, 2008. (Mimeo).

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA é Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Atualmente, como professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, integra a linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas do PPGE/CE/UFES e coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. Atua com Filosofia da Educação e educação de jovens e adultos, em interface com as seguintes áreas: formação, alfabetização, educação do campo e políticas públicas. Integra a rede de pesquisadores do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA/CAPES/SETEC). Coordena o Programa Projovem Campo Saberes da Terra Capixaba, atuando em sua coordenação pedagógica.
Email: oliveiraedna@yahoo.com.br

CUSTÓDIO JOVÊNCIO BARBOSA FILHO é Licenciado em História, Especialista em Democracia, República e Movimentos Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa interinstitucional PROEJACAPES/UFES – Ifes.
Email: custfilho75@gmail.com
