

# **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICAS SOCIAIS DE ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO**

Iraldirene Ricardo de Oliveira. Universidade Federal do Espírito Santo (OBEDUC).  
Brasil. iraldirene.ro@gmail.com.

Milson Lopes de Oliveira. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Espírito Santo. Brasil. milsonlo@terra.com.br.

Walkyria Barcelos Sperandio. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Espírito Santo. Brasil. walkyriabarcelos@yahoo.com.

## **RESUMO**

A evasão é uma das faces da exclusão social na Educação de Jovens e Adultos, onde o estudante deve sentir-se parte e partícipe do processo educativo para recuperar o “tempo perdido”. Mas, a adoção de metodologias e objetivos que não observam suas necessidades e desconsideram a sua realidade, origem, sonhos, ideais, perspectivas e expectativas têm estimulado o abandono escolar. De igual modo, as diferenças entre o público rural e urbano devem pautar a educação ofertada dada a relevância de tais especificidades. Notadamente, a educação rural carece de uma dinâmica própria referenciada nos movimentos sociais em defesa do campo, pois a nova realidade social e o perfil do trabalhador exigindo melhor formação do educador para que as nuances da vida no campo sejam incluídos no processo pedagógico.

**Palavras-chave:** Evasão escolar, Exclusão social, Política educacional.

## **1 Introdução**

A evasão escolar representa uma das faces da exclusão social também no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Notadamente na EJA os estudantes deveriam sentir-se partes e partícipes do processo educativo, com vistas a recuperar o “tempo perdido”, mas com frequência acabam sendo castigados. Isso ocorre porque as instituições de ensino, além de não considerarem as razões que motivaram a evasão, se eximem de sua própria culpa e excluem os matriculados ao fortalecer o estereótipo que os cerca com a adoção dos rótulos de “atrasados”, “velhos” ou “incapazes de aprender”.

O conceito de exclusão tem sido estudado de diversas formas: Martins (2002) a considera como processos de integração cada vez mais repletos de degradação; Oliveira (1999) entende que ela compartilha a ideia do desfazer-se, do descartar, que adquire relações com um processo político de maiores proporções. No que se refere à sua origem e complexidade, Santos (2003, p. 28) alerta que: “a exclusão é sempre produto de relações de poder desiguais, que o mesmo é dizer, de trocas desiguais”.

No entanto, Bonetti (1997, p. 205) entende que “a exclusão social é uma só e se manifesta num mesmo processo, começando pela exclusão social da esfera produtiva até chegar na cidadania”. Para o autor, ela extrapola a ideia de separar, segregar ou discriminar grupos sociais, com base em determinadas características inatas ou desenvolvidas, então, “Excluir significa expulsar do mundo dominante, significa literalmente pôr pra fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais”.

Peregrino (2005) parte do princípio de que a escola reproduz e reforça as relações existentes que, por sua vez, produzem a sociedade como um todo. Por outro lado, considera que a pobreza também aparece como um dos grandes obstáculos para a existência de uma educação inclusiva. Freitas (2013, p. 37), ao tratar as vulnerabilidades sociais, afirma que as mesmas “têm presença constante nas narrativas sobre o cotidiano em territórios de acentuada pobreza. Por isso, pobres têm sido considerados vulneráveis às mais variadas situações”.

Como a natureza da exclusão varia com as peculiaridades dos ambientes sociais oportuno citar o entendimento de Dubet (2003, p. 30) acerca do lugar da escola: “É importante saber o que se refere à sociedade e o que se refere à escola. Ou seja, qual é o lugar da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão”.

Para Peregrino (2005) quando a escola parte do pressuposto que todos os alunos são iguais e apresentam as mesmas necessidades de aquisição de conhecimento, ela elege os conteúdos a serem desenvolvidos e uma forma específica de avaliação a ser aplicada a todos. Desconsidera-se, assim, a distinção existente entre as classes sociais e as diversas realidades das quais os alunos são provenientes, o que leva a escola transformar a diferença em desigualdade. Assim, acaba por justificar as desigualdades, e o faz ao selecionar o acesso ao que se produz, seja material ou simbolicamente.

Moll (2003) advoga que para se romper com este caminho de exclusão social é preciso impor a construção de processos de formação que tenham como objetivo principal a inclusão de todos no espaço educativo, bem como a organização de projetos pedagógicos que possuam características e traços tanto emancipatórios, quanto democráticos. A autora acredita que, por meio de processos educativos, é possível que sejam revistas as várias formas de ser e de estar no mundo, entabulando compromissos compartilhados por todos acerca de utopias que envolvem fraternidade e contentamento.

Nesse cenário, mostra-se preocupante a evasão decorrente da adoção de processos pedagógicos que não observam as reais necessidades dos alunos de EJA, ou seja, não consideram pontos cruciais como a sua realidade, origem, sonhos, ideais, perspectivas e expectativas. Tal constatação exige um acompanhamento mais criterioso da metodologia eleita para a oferta do curso, além de incentivar a inovação da prática docente para despertar maior interesse dos professores sobre as raízes do curso tendo como objetivo a permanência dos alunos dentro da sala de aula, bem como o crescimento pessoal e profissional destes estudantes, colaborando para que vençam o preconceito que eles próprios incorporaram acerca de sua capacidade de aprendizagem.

Quanto à perspectiva da escola centrada no aluno ou na aprendizagem dos educandos Nóvoa (2006, p. 6) afirma que: “é preciso insistir na idéia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades”. Da mesma forma ressalta o autor que a aprendizagem: “também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento”.

## **2 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo**

A EJA, assim como a Educação do Campo são importantes aspectos da educação brasileira que passaram por muitas lutas e guardam cicatrizes dessas batalhas (FREIRE, 1967). Frequentemente se comenta que o analfabetismo tem, de acordo com o histórico da educação brasileira, sido identificado com o mundo rural, porém, de acordo com Ferrari (2009, p. 194): “paradoxalmente, no Brasil, com o forte movimento de urbanização, o analfabetismo está tornando-se crescentemente um problema urbano”.

Para Gramsci (1982), a crise da escola tradicional ocorre em virtude de a mesma ter-se distanciado da vida e da cultura de seus sujeitos. Por outro lado, diz que a participação ativa dos sujeitos na instituição escola só é possível se esta for ligada à vida. O autor afirma ainda que a escola não deve separar as atividades teóricas das atividades práticas, ambas devem estar interligadas e em permanente processo de interação, pois, do contrário, os conteúdos e os conhecimentos não terão significados para a vida e trabalho dos jovens.

Nesse foco, inúmeras tem sido as manifestações dos estudiosos no sentido de profetizar que a educação não acontece somente na escola, mas que sua dinâmica alcança dimensões da vida, permitindo a compreensão de que outros espaços socioeducativos podem contribuir significativamente com a educação. Isso mostra a importância da interação entre escola, família, comunidade e movimentos sociais na formação dos sujeitos do campo, eis os condicionantes do sucesso da EJA e da Educação do Campo enquanto políticas de inclusão social.

## **2.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

A história da EJA no Brasil guarda estreita relação com a trajetória da educação no país, sendo que as primeiras formas de educação ofertadas ao público adulto, principalmente aos indígenas e negros, remontam ao período colonial, sendo que naquela época a educação tinha como intenção a difusão do catolicismo por meio do abrandamento das resistências aborígenes e do combate aos cultos africanos, transformando-os em cristãos submissos e obedientes (PAIVA, 1983).

Somente a partir da década de 1940, a EJA começou a se delinear como política educacional, tendo como marco histórico as obras dos pioneiros da renovação na educação brasileira: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Na segunda metade do século XX surgiram programas de massa como: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, a Campanha Nacional de Educação Rural, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo, as Comissões de Cultura Popular, a Cruzada ABC e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Todas essas campanhas e mobilizações aconteceram por períodos determinados, refletindo momentos de grande otimismo seguidos de queda nos índices que refletiam qualidade e quantidade (AMARAL, 2000).

Em meio a gestões autocráticas e populistas com tendência a democráticas, as intenções e ações integradoras da população a este projeto nacional com traços de interesse internacional utilizaram a EJA como instrumento fundamental para negar o analfabetismo presente no meio rural e afirmar a imagem moderna do trabalhador ativo, produtivo e obediente encontrado no meio urbano e industrial. No final da década de 1980, por influência de Paulo Freire, as políticas de EJA tornaram conhecidas as particularidades culturais, econômicas e sociais locais e regionais, revelando, assim, os

problemas sociais existentes, bem como os potenciais existentes para a mudança a partir da ação dos sujeitos integrados, arraigados em sua cultura.

O pano de fundo da política educacional sempre foi o interesse social, entretanto, verifica-se que, invariavelmente, tais ações mostram tendência reparadora, equalizadora e qualificadora, destinadas a responder às necessidades econômicas e sociais advindas da organização do sistema capitalista. Obviamente não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente do processo de acumulação particular de capital. Porém, o contrário também precisa ser observado, ou seja, não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 1992).

A identidade peculiar da EJA, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que estabeleceu suas Diretrizes Curriculares Nacionais, exige a observância do perfil dos estudantes e suas faixas etárias, além de considerar os princípios da equidade, da diferença, da proporcionalidade e da proposição de modelo pedagógico próprio. Neste sentido, o Decreto nº 5.478/2005 com as adequações do Decreto nº 5.840/2006 instituiu o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a fortalecer os projetos de inclusão social visando oferecer qualificação profissional e elevar a escolaridade dos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas (BRASIL, 2000).

Certamente, nem todo problema pedagógico pode ser atribuído à questão didático-metodológica da prática educativa, uma vez que a redefinição concreta da metodologia de ensino exige alteração nos elementos estruturais que a condicionam, assim como nos estereótipos que sustentam o trabalho pedagógico. No entanto, um adulto ao procurar um curso da EJA tem o desejo de aprender, o que não basta para que o mesmo esteja motivado ou queira aprender a “ler a vida” se não encontrar locais disponíveis para ensinar-lhe.

A EJA é uma modalidade de educação permanente cujos princípios pedagógicos são: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. A concepção de sujeito como apropriação de seu ser como sujeito reflexivo, expressivo e transformador, tendo em vista uma concepção epistemológica interacionista do conhecimento; o currículo proposto tem por base uma ação dialógica, que, por sua vez,

implica em um processo dialético de reflexão-ação-reflexão; a inserção crítica na realidade; a problematização (FUCK, 2000).

No tocante às características peculiares da EJA, endossamos a opinião de Oliveira (2004, p. 1) ao considerá-la: “como modalidade diferente do ensino regular seja a diversidade de contextos em que ela se desenvolve e a pluralidade de seus sujeitos”. Nessa ótica, faz uma alerta quanto ao grupo dos estudantes é peculiar “com suas histórias de vida, que reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares, é como se esses sujeitos educandos e educadores compartilhassem, na relação pedagógica, o encontro de diversas experiências”.

No âmbito legal, os avanços tem sido morosos, contudo, com o advento da Constituição de 1988, tal modalidade de ensino recebeu um tratamento condigno com sua importância social ao contemplar a garantia de ensino público fundamental obrigatório e gratuito, nos termos do artigo 208. Seguindo essa corrente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) fez alusão específica sobre a EJA como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, com a previsão nos artigos 37 e 38 da necessidade de oportunidades educacionais apropriadas segundo as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

Saliente-se que a Educação Profissional, originalmente concebida com caráter assistencialista, destinando-se a amparar os “desvalidos da sorte”, posteriormente passou a atender à crescente demanda de mão de obra do mercado cuja meta era o incremento na produtividade agroindustrial e a melhoria da qualidade dos produtos e serviços prestados, em resposta ao desenvolvimento industrial. Em resposta a esta demanda social, algumas políticas públicas educacionais e pedagógicas foram propostas pelo MEC, desde a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) até o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Observa-se então que o foco central da EJA não condiz com as premissas das políticas de inclusão social, as quais são pautadas na perspectiva de emancipação do sujeito.

Moura e Pinheiro (2008) acredita em avanços e possíveis melhorias a médio e a longo prazos, entretanto o processo de implantação do PROEJA foi prejudicado em virtude da oferta estar basicamente circunscrita à Rede Federal de Ensino e os dados provenientes desse âmbito revelam elevados índices de evasão, chegando aos 80% em

alguns casos. Por outro lado, a falta de um fórum de discussão ampliada e focada no interior das instituições a respeito da implantação do PROEJA, fruto da forma impositiva como passou a vigorar, associada a uma visão elitista de muitos profissionais que vinculam a EJA a uma ameaça de perda de qualidade do ensino, contribuíram de maneira significativa para uma parcial rejeição do mesmo no âmbito dessa rede.

Registre-se que nos termos da legislação são consideradas as diferentes modalidades de oferta de EJA no tocante à sua forma e tipo de formação profissional. Quanto à formação pode ser: presencial, quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; ou semipresencial, quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância. Portanto, são possíveis propostas pedagógicas pautadas na permanência parcial no recinto escolar.

## **2.2 Educação do Campo**

Uma modalidade especial de educação refere-se à Educação do Campo conceituada por Caldart (2004, p. 17) como: “processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações”. Sobre seu enfoque a autora acrescenta que é preciso “construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele”.

Entre os desafios da Educação do Campo, Silveira (2011, p. 80) destaca dois: considerados centrais: “garantir o acesso e a permanência na escola, respeitando as características que diferenciam e as que identificam os seres humanos em seu lugar; e formar professores para a educação básica capazes de atender a alunos tão diversos e prepará-los para a vida”. Pensar a Educação do Campo nesses moldes exige um novo olhar quanto à dependência do projeto pedagógico da Educação do Campo em relação à educação urbana, conforme ressaltado por Martins (2009, p. 2), uma vez que “em nome de uma pretensa unidade, o que se observa é o descaso em relação à população camponesa; o estabelecimento de uma política de ‘extensão’ dos saberes ‘cultos’ da ‘vida urbana’ para o campo”.

A escola do campo ainda tem sido tratada como um apêndice da escola urbana, sendo precariamente estabelecida sobre bases estranhas à realidade social. Por isso, é quase consenso que não se pode dissociar a situação na educação do campo da realidade

vivenciada pelos movimentos sociais, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que se desvela, na luta pela reforma agrária e pela educação dos seus militantes. Essa luta é pautada em “novas formas de olhar a educação e, como direito não pode ser tratada como serviço, por isso rechaçam as políticas compensatórias até então vigentes, lutando por políticas públicas que levem em conta as relações sociais produtivas e culturais desse povo” (PONZO, 2010, p. 128).

Martins (2009) acrescenta ainda que a concepção da educação do campo deve ir além da matriz curricular e seus conteúdos, valorizando a identidade cultural do povo do campo e estabelecendo uma educação condizente com suas necessidades. Ou seja, para além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, deve-se buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação, proclamando-se um projeto societal pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter. Isso perpassa pelo respeito à valorização e à construção de uma nova visão acerca do homem do campo, tal qual o entendimento de Molina (2002, p. 27): “A Educação do Campo, que é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo, deve trazer elementos que contribuam na construção desta nova visão”.

Logo, torna-se relevante discutir metodologias pedagógicas alternativas para minimizar tais problemas e acreditamos ser oportuno avaliar as nuances da Pedagogia da Alternância. Sob a ótica de Chartier (1986), tal proposta efetiva-se a partir da proximidade e da articulação entre os meios envolvidos na formação que se pretende oferecer, que deve ocorrer em uma via de mão dupla, que trata os conteúdos propostos de maneira a se relacionarem de forma que se complementem e enriqueçam-se reciprocamente. Afinal, as pessoas que vivem no e do campo podem ter perspectivas diferentes.

Ainda que a Pedagogia da Alternância não tenha sido criada por meio de estudos científicos realizados por teóricos ou estudiosos da educação, tem sido uma alternativa idealizada por agricultores e sindicalistas preocupados com fatores diversos que poderiam exercer grande influência em suas vidas, com a educação a ser oferecida aos seus descendentes, bem como o futuro dos mesmos, a própria profissão, a agricultura em si e a vida no setor onde se encontravam inseridos. Torna-se vital o atendimento às necessidades de pessoas que tentavam conciliar a própria luta cotidiana pela sobrevivência com a educação escolar dos jovens daquele meio.

### **2.3 Garantia à Educação como Política Social**

A Política é entendida como a ciência da governação de um Estado ou Nação e representa a arte da negociação para compatibilizar interesses. Seu sentido é muito vasto e, em geral, estabelece relação com o que diz respeito ao espaço público e quando o Estado busca atender as necessidades sociais básicas da população por meio de garantias e ações relativas à assistência social, saúde, educação, segurança, etc., observa-se a execução e efetivação da política social.

A política e a política social, portanto, apresentam claro e inequívoco conteúdo de classe social, e respondem, em última instância, aos interesses das classes dominantes. Isto não significa que se deve, neste momento histórico, negar uma ou outra - ou ambas. Assim, não se pode negar as relações de poder existentes que se expressam nas diversas relações sociais e a Escola, que não é apolítica, deve cumprir o papel de proporcionar uma reflexão política-educativa que contribua para apontar caminhos para uma realidade mais humana para a população. Afinal, do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político (FREIRE, 1988, p. 23).

Segundo Viessante (1997) se considerar que a atribuição da política social seja reduzir as desigualdades por meio da interseção dos movimentos ou grupos sociais e do Estado com o objetivo de promover e garantir que sejam cumpridos os direitos dos cidadãos, necessário se torna levar em conta que a participação nos processos ligados à educação é uma grande conquista alcançada por meio de lutas. Desta feita, é possível afirmar que existe a possibilidade de construção de uma política educacional que se baseie em elementos norteadores da Política Social. Assim, torna-se impossível aceitar a não existência de uma relação dialógica entre a Política Social e a Educação em virtude da própria organização da sociedade, ou, que seja, da ocorrência de algum impedimento da organização da mesma.

Acreditamos que esta relação seja estimulada, incitada pelos grupos e movimentos sociais, pois, mesmo que haja certa ânsia por se considerar a organização da Política Social como uma obrigação do Estado, na verdade os padrões a serem observados por essa política ou pela educação são ditados pelo grupo. As diferenças entre os públicos rural e urbano no país se fazem importantes e levam as discussões que cercam a educação ofertada a um novo patamar visando sua especificidade. Desta feita a

educação a ser oferecida à população rural brasileira ganha uma nova dinâmica quando se considera os movimentos sociais em defesa do campo (LEITE, 2002).

Santos (2003, p. 69), enfatiza na educação não apenas a importância do ensinamento formal dos conteúdos das disciplinas específicas, salientando que um assunto amplamente discutido pelas escolas do MST pauta na construção dos valores defendidos pelo MST, o que deve ser fruto da convivência social, da realidade, da prática, do cotidiano, e não somente de estudos sobre um determinado conteúdo. Referimo-nos a valores tais como: a terra; a luta; o trabalho; o embelezamento; a cultura; a vida; a bandeira do MST; o estudo; a solidariedade; a participação e o Ser Sem Terra.

Muitos dos obstáculos postos pela própria sociedade nunca foram aceitos de forma passiva pelos camponeses que, não satisfeitos com um projeto de educação imposto pela elite e que se baseia na realidade urbana, portanto, não condizente com os saberes do campo, passaram a organizar formas de reagir a essa condição por meio da luta organizada por uma educação que observasse os diferentes ritmos, sazonalidades e pluralidades socioculturais do campo: a luta dos movimentos sociais. É nesse contexto que se propõe alternativas para a Educação do Campo, tendo em vista sua (re)construção, considerando o que diz Caldart (2008, p. 71): “[...] foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo [...] o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

As intenções declaradas no PROEJA mostram-se coesas com as políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) definidas pelo governo federal que apontam a necessidade desta articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho. No entanto, Di Pierro (2008) alerta que as estatísticas exibem o fosso que separa a demanda potencial e a oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos. As dificuldades relacionam-se com o baixo grau de consciência dos direitos e a debilidade política dos potenciais beneficiários, a rigidez e homogeneidade da oferta escolar que a torna pouco atrativa ou dificulta o acesso de uma população com características socioculturais, necessidades e condições de estudo peculiares. Notadamente a baixa procura deve-se, também, à omissão dos poderes públicos perante a obrigação de criar condições para a mobilização da demanda por escolarização.

Mesmo com a criação do PROEJA observa-se uma baixa expectativa de inclusão de jovens de classes menos favorecidas entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. Esperava-se que a oferta mediante a integração ensino médio e educação profissional pagasse uma dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promoveu a justiça social.

Oliveira (2011), ao estudar a evasão escolar no Curso PROEJA, ministrado pelo Ifes *campus* Santa Teresa, constatou que existem várias causas da evasão, contudo, merecem destaque a falta de identificação com a especialização profissional oferecida, o despreparo do corpo docente para atuação nesta modalidade de ensino e as dificuldades relativas à acessibilidade, especialmente no tocante aos meios de transporte. Concluiu que para modificar este cenário exige-se a readequação da oferta do Curso e a dinamização da prática pedagógica redirecionando-se as atividades propostas para cursos dessa natureza, incluindo necessariamente revisão da metodologia adotada.

Ao longo da dissertação Oliveira (2011) comenta que a evasão escolar é uma das faces da exclusão social, visto que os estudantes evadidos do PROEJA se percebem excluídos da e pela sociedade da qual deveriam sentir-se partes e partícipes. Um diagnóstico preliminar da atuação escolar no âmbito da PROEJA do Ifes *campus* Santa Teresa mostrou que é preocupante, sobretudo, a metodologia e a prática docente eleitas para a oferta de cursos dessa modalidade tornando-se imperioso sua readequação. De igual modo, mesmo que a LDB tenha estabelecido que na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas devem promover as adaptações necessárias à sua adequação às especificidades e peculiaridades da vida no campo e de cada região, os últimos governos pouco progresso alcançaram no que diz respeito a estabelecer políticas públicas e práticas educacionais efetivas, eficazes e eficientes voltadas para a educação no meio rural brasileiro.

Portanto, tornam-se necessárias alternativas educacionais que sejam significativas para o homem do campo, ou seja, que os conhecimentos sejam organizados partindo-se da realidade desses sujeitos. Por isso, acredita-se que uma proposta centrada na Pedagogia da Alternância pode ser uma opção viável, assim como a Pedagogia de Projetos, que traz novas proposições quanto a forma e aos conteúdos a serem oferecidos, com vistas a garantir a participação social dos sujeitos historicamente excluídos da oferta educacional e das decisões que envolvem este processo. Tais

propostas têm por objetivo levar o jovem a pesquisar, analisar, refletir, indagar, observar, expressar descobertas e com isso auxiliar o homem do campo a ser um agente de desenvolvimento da sua comunidade.

Há décadas se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, existindo razoável consenso que não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio educando, somente ajustado pelo educador. Para ser um ato de conhecimento o processo de educação de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os educandos assumem, desde o começo da ação, o papel de sujeitos criadores (FREIRE, 2002).

Assim, após analisar o contexto da Educação de Jovens e Adultos deve-se considerar a perspectiva de Arroyo (2006) para quem os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares, visto que não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram expulsos ou dele se retiraram, logo, carecem de uma segunda oportunidade. Ao refletir acerca de questões como a evasão na educação brasileira, Freire (1995, p. 46) pondera que “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”.

### **3 Conclusões**

Enfim, ainda são poucos os estudos envolvendo propostas pedagógicas próprias para a Educação do Campo demonstrando que o campesinato encontra-se relegado a outros planos no tocante aos direitos sociais. Observa-se ainda uma nova realidade social e um novo perfil do trabalhador do campo se formando no país, tornando relevante uma melhor formação do educador para que as nuances da vida neste setor possam realmente ser consideradas, valorizando-se os que vivem da terra e nela trabalham, contextualizando a sua realidade social, o seu modo de viver, pensar e produzir. É preciso adotar uma proposta que se adapte a um modelo social justo, economicamente viável e culturalmente aceito visando à verdadeira inclusão do homem do campo.

Da mesma forma, é ainda necessário que se lute pela EJA para que a mesma se torne, verdadeiramente, uma política deixando de ser apenas mais um programa voltado para grupos excluídos da sociedade da qual os cidadãos deveriam sentir-se partes e partícipes. Para que tal inclusão seja possível, a escola, dentre outras instituições e questões, precisa deixar de ser, conforme já disse Bourdieu (1997, p. 483) “uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”.

#### 4 Referências Bibliográficas

AMARAL, W. R. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: conceitos e contextos. *In: Serviço Social em Revista*. Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-99. jul./dez. 2000.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: GIOVANETTI, M; GOMES, N. L.; SOARES, L. (orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p. 19-50.

BONETTI, L. W. (coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Unijui, 1997.

BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 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.

CALDART, R. “Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo”. *In: MOLINA, M. & JESUS, S. (orgs.). Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: INCRA/MDA, 2004. p. 13-52. (Coleção por uma Educação do Campo nº 5).

\_\_\_\_\_. “Sobre Educação do Campo”. *In: SANTOS, C. (org). Educação do Campo: campo - políticas - educação*. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção por uma Educação do Campo nº 7).

CHARTIER, D. **A l’aube des formations par alternance: histoire d’une pédagogie associative dans le monde agricole et rural**. 1986. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008.

DUBET, F. A Escola e a exclusão. *École des Hautes Études en Sciences Sociales – Cadis Université Victor Segalen 2 - Bordeaux*. Tradução: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

FERRARI, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2009. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.  
\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo. Paz e Terra: 2002.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Educação e Saúde, n.º 9).

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos: relato de uma experiência construtivista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção questões da nossa época.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARTINS, F. J. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. Congresso Internacional de Pedagogia Social. mar. 2009.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. *In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n.º 4).

MOLL, J. A escola, a comunidade, a cidade: reinventar espaços para ressignificar a vida. *In. Saberes e Fazeres Educativos*. Prefeitura Municipal de Getulio Vargas, v. 2, n. 1, p. 22-25, junho 2003.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra. São Paulo. Out. 2006.

OLIVEIRA, F. **Privatização do Público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal.** 1999.

OLIVEIRA, E. C. Sujeitos-professores da EJA: visões de si mesmos em diferentes contextos e práticas. *In: TV Escola Salto para o futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim* 20 a 29 set. 2004.

OLIVEIRA, I. R. **A evasão no Proeja ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo campus Santa Teresa.** 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2011.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 2.ed. São Paulo: Loyla, 1983.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2005.

PONZO, M. G. N. A interface da educação especial com a educação do campo: dialogando com as políticas públicas e a formação docente. *In: Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade.* BARRETO, M. A. S. C.; VIEIRA, A. B.; MARTINS, I. O. R. (orgs.). Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010. p. 125-138.

SANTOS, B. de S. Poderá o direito ser emancipatório? *In: Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 65, p. 3-76, mai. 2003.

SANTOS, R. B. dos. **Alfabetização de jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Baixada Fluminense.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

SILVEIRA, I. G. A educação na ponte campo-cidade: saberes necessários à formação do professor. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 78-97, jan./jun. 2011.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49).

VILESSANTE, T. R. Estado, sociedade e programações alternativas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 97-106, jan./fev./mar./abr. 1997.