

## O PRONERA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

**Sonia da Silva Rodrigues<sup>1</sup>**  
**Viviane Aparecida Ribeiro de Almeida<sup>2</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo analisar cursos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a população que vive em áreas de assentamentos, acampamentos e comunidades quilombolas no Estado de São Paulo. Tal apreciação limitou o foco em dois projetos: um com a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e outro com o Movimento de Educação de Base (MEB), ambos em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). A contribuição desse trabalho para a educação do campo vai ao encontro com os objetivos específicos, pois buscaram apresentar os dados quantitativos e qualitativos presentes em dois projetos de alfabetização ofertados aos acampados, assentados e quilombolas do estado de São Paulo; entender a implantação e a implementação dos projetos e da parceria estabelecida diante das orientações dos Manuais do Pronera; analisar a evasão escolar desses cursos em face de outros cursos da EJA e pensar, diante dessas experiências, a efetividade dessa política pública.

**Palavras-chave:** EJA. Educação do Campo. Pronera.

### Os projetos de EJA

O Pronera tem por objetivo geral “fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo” e para a promoção de desenvolvimento sustentável (INCRA, 2004, p. 17). Diante desse objetivo, desde o início da criação dessa política pública, em 1998, foram firmadas parcerias entre o Incra, Instituições de Ensino e movimentos sociais e sindicais, a fim de minimizar os altos índices de analfabetismo no estado de São Paulo.

<sup>1</sup> Historiadora, Especialista em Educação do Campo e Mestre em História. INCRA; Pesquisadora. São Paulo/SP – Brasil, E-mail: [soniadalavia@yahoo.com.br](mailto:soniadalavia@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Pedagoga, Especialista em Educação no Campo e Mestra em Educação. Educadora no campo, Pradópolis/SP-Brasil. E-mail: [vivyvalmeida08@yahoo.com.br](mailto:vivyvalmeida08@yahoo.com.br) .

O Pronera é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida em áreas de reforma agrária e territórios quilombolas. Carneiro, Afonso e Mesquita (2016, p. 244) afirmam que:

O PRONERA chega para oferecer melhores condições para a materialização do direito constitucional à educação, e para a democratização do acesso destes aos trabalhadores e populações excluídas, desde a alfabetização e escolarização de jovens e adultos (EJA), à formação de educadores para as escolas de assentamentos e a formação técnica profissional de nível médio, superior e pós-graduação.

Os primeiros cursos implementados foram em Educação de Jovens e Adultos, devido ao alto índice de analfabetismo no meio rural, “chegando em alguns estados a 70% e registrando uma média nacional de 43%”, revelado pelo I Censo da Reforma Agrária do Brasil (INCRA, 1998, p. 5).

A educação brasileira tem uma trajetória de embates protagonizados pela classe trabalhadora, reivindicações que buscam educação de qualidade, acesso e igualdade (TRINDADE, 2002). A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 garantem o direito à educação na sociedade capitalista e estabelece direitos e deveres que devem ser seguidos pela União, Estados, Municípios e famílias. Segundo Carneiro, Afonso e Mesquita (2016, p. 244), “os trabalhadores nesta realidade têm que lutar necessariamente por educação enquanto acesso, permanência e conclusão, ainda que as legislações assegurem esses direitos.”

Leis foram estabelecidas, mas a prática apresenta uma diferença elevada e distinta entre a educação ofertada para as classes sociais existentes no sistema capitalista, pois enquanto a elite tem o acesso garantido para o conhecimento voltado para a formação intelectual, a classe trabalhadora recebe uma formação básica para suprir as necessidades do mercado de trabalho ou a educação mínima para a sobrevivência. Nesse ponto, destacamos o analfabetismo brasileiro e as políticas públicas pensadas com o intuito de minimizar esses impactos na vida social desses indivíduos.

Apresentar a política pública do Pronera possibilita uma reflexão com base documental das suas diretrizes operacionais, que são fundamentais para compreender as parcerias estabelecidas com a Unimep e o MEB na tentativa de reduzir esses índices de analfabetismo em áreas rurais da reforma agrária e promover a efetividade no acesso à educação.

O Pronera teve 6 Manuais de Operação<sup>3</sup> (1998; 2001; 2004; 2011; 2014 e 2016). Os manuais indicavam as diretrizes dessa política pública e a organização dos cursos para o público da Reforma Agrária, que no início era para assentados e acampados, sendo ampliado ao longo dos anos. Na sequência, serão apresentadas as principais características dos projetos de EJA do Pronera, tendo em vista as diretrizes propostas nos manuais do Pronera, bem como especificar os cursos que foram implementados no Estado de São Paulo.

Segundo o 1º Manual do Pronera (1998, p. 6), para que o analfabetismo fosse erradicado nas áreas de Reforma Agrária, seria necessário que professores e alunos das universidades brasileiras se responsabilizem pela capacitação de monitores(as) que trabalhariam nos assentamentos, realizando a alfabetização de jovens e adultos. Esses monitores pertenceriam ao próprio assentamento e realizariam o processo de alfabetização dos trabalhadores assentados, o que garantiria a continuidade do trabalho educacional. Além disso,

As Instituições de Ensino Superior - IES, em parceria com os movimentos sociais da região onde se situam, as Organizações Não-Governamentais - ONG's, as igrejas e cooperativas, realizarão cursos para capacitar estes monitores(as) que farão a alfabetização, mantendo também, além de momentos presenciais, a permanente formação destes monitores(as) por meio da utilização da metodologia da educação a distância (INCRA, 1998, p. 8).

Teriam como foco a Educação Popular e uma metodologia voltada para percepção da realidade “dos assentamentos de reforma agrária, da realidade agrária brasileira e de uma concepção de educação recuperadora da cidadania do trabalhador(a) rural” (INCRA, 1998, p. 20). Os projetos de EJA deveriam seguir 4 princípios metodológicos:

1. princípio do eixo norteador/eixos temáticos/palavras chaves (a partir de situações-problema, temas e palavras chaves baseados na história e prática das comunidades e indivíduos);
2. princípio da integração (“as atividades de educação formal, monitoria (prática pedagógica) devem se integrar as necessidades identificadas nos assentamentos);
3. princípio da interdisciplinariedade (“os conteúdos (...) devem ser desenvolvidos a partir das relações entre as várias áreas de conhecimento, estabelecidas pelo eixo-norteador e pela relação dialógica entre os sujeitos atuantes no processo”);
4. princípio da participação ativa do aluno (com aprendizagem/ensino construída pelos sujeitos envolvidos no processo) (INCRA, 1998, p. 20-21):

Nos projetos deveriam constar os seguintes recursos humanos: coordenador geral do projeto (professor da IES); coordenador/agente dos movimentos sociais; professores e

<sup>3</sup> O Manual de Operações do Pronera é o documento base que define a estrutura operacional e as orientações pedagógicas do Programa.



estudantes universitários que capacitariam monitores e coordenadores locais. Os monitores seriam os educadores da EJA e os coordenadores locais eram considerados os agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias, ambos seriam das próprias comunidades atendidas e indicados pelos movimentos sociais e sindicais parceiros dos projetos. Também eram de responsabilidades dos parceiros (prefeituras, igrejas, ONGs, movimentos sociais e sindicais, etc) conseguir locais e a infraestrutura para a realização dos projetos nos assentamentos.

O 2º Manual do Pronera (2001) manteve as diretrizes da EJA relatadas no 1º Manual (1998). Só houve uma melhor especificação dos procedimentos e critérios de seleção de monitores, coordenadores locais e estudantes universitários, conforme se observa a seguir:

Quanto aos monitores: • devem ser moradores do assentamento e indicados pelos assentados; devendo estar entre os assentados com maior nível de escolarização na comunidade; • devem ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade; • devem ter disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolarização.

Quanto aos coordenadores locais: • devem ser representantes dos movimentos sociais ou dos assentados; • devem ser aprovados em avaliação escrita/oral aplicada pela universidade; • devem dispor de dedicação de 80 horas mensais ao Projeto; • devem ter disponibilidade para o trabalho pedagógico e para participar de cursos de capacitação e escolarização.

Quanto aos alunos universitários exige-se: • dedicação de 80 horas mensais ao Projeto; • matrícula regular em curso superior na área de educação (Pedagogia ou Licenciaturas) e afins; • apresentarem desempenho satisfatório no curso superior, mediante exame do seu Histórico Escolar; • assumirem o compromisso de cumprir o Plano de Atividades, previsto para sua participação no projeto (INCRA, 2001, p. 27-28).

O 3º Manual do Pronera (2004) acrescentou orientações para projetos de EJA para o 2º Segmento do Ensino Fundamental (5º ao 8º ano à época); especificou a capacitação de educadores/professores e coordenadores locais. Os monitores passaram a ser denominados como educadores e os estudantes universitários como bolsistas. Por conta da mudança da legislação educacional no período, os assentados e acampados somente poderiam lecionar na alfabetização. Para o 1º e o 2º Segmento deveriam ser selecionados professores formados. Na região Norte brasileira acrescentou-se um tempo maior para a execução dos cursos e mais disponibilidade de recursos humanos, devido às suas características físicas e geográficas, com interrupções de até 3 meses nas atividades no período das chuvas, a grande distância entre os assentamentos e as instituições de ensino e a precariedade das condições de acesso às áreas de

Reforma Agrária. A partir deste manual foi disponibilizado um quadro de orçamento para material de consumo para as salas de aula, como mimeógrafo, lousa, botijão de gás.

No 4º Manual do Pronera (2011, p. 26), assim como nos demais projetos de outros níveis de ensino, foi apontado que deveria ser utilizada a metodologia da alternância, “caracterizada por dois momentos: tempo de estudo realizado nos espaços escolares (Tempo Escola) e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade)”. No caso da EJA, a alternância era dirigida para os educadores locais, pois o Tempo Escola ocorria nas capacitações promovidas pela instituição de ensino e o tempo comunidade seria em serviço ao ministrarem aulas aos estudantes. Este manual, por força das determinações do Acórdão TCU 2653/2008, teve que alterar os critérios de seleção dos recursos humanos do projeto, porque não poderia mais ter indicação de movimentos sociais e sindicais, e sim serem “selecionados pela Instituição de Ensino, por meio de critérios previamente estabelecidos (p. 26-28)”. Para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passou-se a exigir minimamente o curso de Magistério. O material de consumo foi bastante ampliado para abarcar diferentes tipos de curso, inclusive os óculos para os alunos de alfabetização e escolarização. A falta de acuidade visual sempre foi um grande problema na execução de projetos de EJA, pois sem a possibilidade de enxergar bem, os alunos acabavam desistindo do curso. O 5º Manual e o 6º Manual (2014) não tiveram alterações para a apresentação dos cursos de EJA.

As capacitações de coordenadores locais e monitores/educadores que trabalhariam com os assentados e acampados foi uma das preocupações do projeto desde o 1º manual do Pronera, no entanto, a partir do 2º manual (2001) foram apresentadas mais informações sobre a qualificação:

- Capacitação pedagógica para alfabetização de jovens e adultos;
- Escolarização no ensino fundamental na modalidade suplência e/ou aceleração.

Essa qualificação, a ser realizada ao longo dos 14 meses de vigência do projeto, deve totalizar 1200 horas de ensino presencial mediante encontros, cursos e oficinas e 600 horas de ensino a distância, sob a responsabilidade de especialistas, auxiliados pelos alunos universitários.

A formação dos coordenadores locais será realizada concomitantemente aos cursos de formação e capacitação dos monitores e visa preparar lideranças comunitárias capazes de atuar como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias (INCRA, 2001, p. 25-26).

No 3º manual (2004) foi incluído que os projetos deveriam garantir a “escolaridade no ensino fundamental para os educadores que ainda não tem o título de professor para ministrar

aulas na alfabetização (2004, p. 32)”. A escolaridade seria realizada em 24 meses, totalizando 1800 horas de ensino, sendo 30% (540 horas) durante o Tempo Comunidade. Esse formato de capacitação foi mantido nos manuais posteriores. Uma das exigências solicitadas para o assentado ou acampado assumir o cargo de monitor/educador era que fosse escolhido aquele de maior grau escolar.

No Estado de São Paulo foram realizados os seguintes cursos de EJA para o 1º Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano, pois ainda não havia sido implementado o 5º ano) pelo Pronera:

1- EJA com a Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília, no período entre 1998 e 1999 para 800 estudantes;

2- EJA com a Fundação de Ciência, Tecnologia e Ensino (FUNDACTE)/UNESP/Marília, entre dezembro de 2000 e janeiro de 2002 para 425 estudantes;

3- EJA com a Unimep/Piracicaba, entre dezembro de 2005 e fevereiro de 2007 para 336 estudantes. No entanto, 180 finalizaram o curso;

4- EJA com Unimep/Piracicaba, entre dezembro de 2007 e maio de 2011 para 400 estudantes. Finalizaram o curso 302;

5- EJA com o MEB, entre dezembro de 2013 e dezembro de 2015 para 480 estudantes, entre dezembro de 2013 e dezembro de 2015. Finalizaram 286 estudantes na 1º meta (alfabetização) e 208 na 2º meta (escolarização).

Tentou-se ainda implantar mais 4 cursos no 1º Segmento de EJA no Estado de São Paulo, com as seguintes instituições de ensino: Universidade de São Paulo (USP), Unimep, Unesp de Bauru e a Universidade de Sorocaba (UNISO). Também foi apresentada a proposta de um curso de EJA no 2º Segmento com a UNESP de Marília. As propostas foram apresentadas, mas por diferentes motivos, não deram continuidade.

Neste sentido, a apreciação desse trabalho focou em dois projetos com a Unimep e um com o MEB, que juntos tiveram a previsão de atender 1216 estudantes na modalidade de ensino EJA no Estado de São Paulo. A Unimep teve como responsabilidades:

Formação inicial e continuada dos educadores por meio de reuniões e acompanhamento da prática educativa, organizar seminários temáticos para a formação continuada, elaborar relatórios ao INCRA, socializar registros da evolução de aprendizagem do educando e administrar o Projeto; Coordenação do projeto pedagógico; Seleção dos educadores indicados pela comunidade; Realização da articulação com as Secretarias Municipais e/ou Estaduais de Educação para a certificação; Operacionalização do recurso e gestão financeira (UNIMEP, 2007, p. 1).

Os projetos em parceria com a Unimep foram coordenados pelo Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), responsável por todas as etapas, do curso de formação inicial ao acompanhamento de educadores e educandos e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Os projetos aconteceram em dois períodos, de 2005/2007 e 2007/2009 e atenderam um total de 736 estudantes, residentes em acampamentos e assentamentos nos municípios de Bebedouro, Colômbia, Franca, Guataparará, Jaboticabal, Pitangueiras, Pradópolis, Mogi Mirim, Sumaré, Tremembé e no quilombo Caçandoca, em Ubatuba (RODRIGUES, 2012). Concluíram 482 estudantes nos dois projetos, sendo 180 no primeiro curso e 302 no segundo. Esse projeto contou com a participação da Organização das Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUESP) e suas atribuições foram:

Cadastro de alunos, controle de frequência e evasão de alunos, indicação dos educadores e coordenadoras locais, assegurar a participação dos educadores e coordenadores nos eventos de formação e na articulação dos conteúdos com os temas de debate a respeito da participação da mulher na Reforma Agrária, avaliação periódica e final do Projeto (UNIMEP, 2011, p. 2).

As atribuições da Instituição de Ensino, do movimento social e do Incra seguiram as orientações dos manuais do Pronera vigentes no período.

Outro curso significativo no estado de São Paulo foi realizado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) com o projeto: “Educação de Base para a Construção da Cidadania Plena e Participativa - São Paulo: “Territórios da Reforma Agrária Livres do Analfabetismo” (INCRA, 2014, p. 2), com a finalidade de alfabetizar/escolarizar 480 jovens, adultos e idosos nos anos iniciais do ensino fundamental, por um período de 02 (dois) anos. Os municípios beneficiados foram: Agudos, Altair, Americana, Apiaí, Castilho, Iperó, Itapetininga, Jandira, Limeira, Mirante do Paranapanema, Pederneiras, Pereira Barreto, Presidente Bernardes, Sandovalina e Serra Azul (RODRIGUES, 2012).

Esse projeto teve o diferencial de ser selecionado por chamada pública, solicitação da legislação para convênios com entidade sem fins lucrativos do período. O MEB já possuía uma metodologia própria para cursos de EJA, a metodologia Freiriana. Por ter participado de uma chamada pública e já possuir uma metodologia própria, o MEB precisou fazer algumas alterações no projeto aprovado, antes de ser assinado o convênio, para que passasse a seguir as orientações estipuladas pelo Manual do Pronera. Durante a execução do curso, teve dificuldades

de diálogo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), parceiro do projeto, que posteriormente foram sanadas.

Os altos índices de analfabetismo no Brasil são um dos reflexos da desigualdade social, quanto menor a renda salarial das famílias, maior as taxas de analfabetismo, indivíduos que na fase etária do ensino regular necessitaram interromper seus estudos para trabalhar e contribuir no complemento da renda familiar, geralmente, na fase adulta também terá dificuldades de retomar os estudos porque continua a sustentar sua família com o seu trabalho. Segundo dados do PNE (2014-2024), a meta de redução do analfabetismo proposta para o Brasil deveria reduzir o percentual para 6,5% até 2015. Mas em 2018, este número ainda era de 6,8%.

Os materiais pedagógicos eram fornecidos pelas instituições de ensino. No caso do MEB havia a apostila do professor e a do estudante. Os educadores recebiam livros de apoio e dicionários. Havia uma plataforma pelo moodle, que capacitava os educadores, além dos acompanhamentos pedagógicos, que aconteciam nas comunidades e as oficinas regionais e estaduais. O projeto da Unimep trabalhava a produção do material didático nas oficinas pedagógicas junto com os educadores, que organizariam seus planos de aula de acordo com a realidade dos estudantes. Também haviam estudantes universitárias bolsistas, que visitavam as salas de aula, capacitando presencialmente cada educador. Segundo o Relatório Final do Projeto (2011, p. 12)

Para aprofundarmos a questão da interdisciplinaridade os educadores planejaram durante os Cursos de Formação diversos projetos, tais como: Projeto Supermercado, Projeto Receitas, Projeto Poesia, Projeto Medicamentos Caseiros, Projeto Histórias de Vida e Projeto História dos Assentamentos. Estes projetos estavam articulados à Proposta Curricular, à Ficha de Avaliação, elaborados e discutidos anteriormente. Os Projeto Histórias de Vida e Projeto História dos Assentamentos elaborados em conjunto por todas as salas de aula, culminaram na elaboração de dois livros de histórias distribuídos a todos os alunos – autores destes livros.

Apesar do investimento nesses projetos, eles ainda são insuficientes diante das necessidades existentes nas salas de aulas nas áreas rurais. O espaço físico dos projetos analisados, onde as aulas ocorriam, eram cedidos pelos próprios moradores dos acampamentos e assentamentos, ou seja, nem sempre a iluminação era a adequada para as aulas noturnas; para usar os sanitários, geralmente usava-se da casa principal do agricultor. As aulas também aconteciam embaixo de árvores, barracões comunitários ou em igrejas. As carteiras e cadeiras foram, na maioria das vezes, doadas por algumas prefeituras, material usado que foi descartado para uso nas escolas regulares. Não havia alimentação oferecida durante as aulas, se ocorria era quando os estudantes e educadores se organizavam. Também havia falta de biblioteca e acesso



à internet. Mesmo sendo uma prerrogativa da política pública que as demais parcerias do projeto (Movimentos Sociais e sindicais, prefeituras, igrejas, Ongs, etc) disponibilizassem os locais que ocorreriam as aulas, bem como a estrutura física do ambiente escolar, essas parcerias tinham dificuldades para conseguir espaços físicos e materiais para as aulas. Poucos foram os lugares que possuíam escolas municipais, estaduais ou das próprias comunidades, que disponibilizavam salas de aulas para o ensino em EJA.

O Pronera possuía como material de consumo itens básicos para as salas de aula, como: lousas, lâmpadas a gás para a iluminação, filtros de barro para água e os óculos para os estudantes. Sobre os óculos, é importante mencionar, que o ideal era que os alunos que tivessem problemas visuais, iniciassem o curso usando-os, no entanto, ou os recursos demoravam para serem liberados pelo Incra, devido à falta de orçamento, ou as Instituições de Ensino demoravam para fazer as licitações para a compra de óculos. Outra dificuldade sobre a questão da aquisição dos óculos é que estes eram fornecidos e não as consultas oftalmológicas. As consultas dependiam da parceria das prefeituras que ofereciam as consultas aos estudantes do curso ou da empresa que fornecesse os óculos.

O transporte é outro ponto que não tem oferta para os educandos e os educadores da EJA nos projetos, geralmente o caminho é feito, caminhando, com bicicletas, charretes, montados a cavalo ou com veículo próprio. Por se tratar de área rural, com lotes delimitados, o trajeto a percorrer até as salas de aulas se tornam grandes, as estradas em áreas de acampamentos e assentamentos são precárias, sem iluminação e dificultam muito a caminhada e, em dias chuvosos, tudo fica ainda mais difícil.

Outro problema enfrentado na EJA é o alto índice de evasão, no entanto, pelo encaminhamento realizado por todas as parcerias, principalmente pela Instituição de Ensino e pelos movimentos sociais e sindicais, a taxa de evasão é menor neste formato de curso, o que será visto no próximo tópico.

### **Evasão**

Os projetos de EJA, implementados pela Unimep e pelo MEB, possuem como diferencial o desenvolvimento próximos aos locais de moradia dos estudantes, abrangendo as suas especificidades. Todavia, também apresentaram evasão dos estudantes. Este tópico pretende analisar os motivos dessa evasão e os pontos positivos de sua implementação.



A Unimep teve 2 projetos. O primeiro ocorreu entre 2005 e 2007 e tinha como meta inicial o atendimento de 336 estudantes, da qual 180 concluíram, ou seja, houve a evasão de 46,63% estudantes do curso. O segundo curso aconteceu entre 2007 e 2011 e tinha como meta a alfabetização/escolarização de 400 estudantes. Neste, concluíram 302 estudantes, sendo uma evasão de 24,5%. Como se pode observar, a evasão do primeiro curso foi bem mais alta que a do segundo, mostrando que houve um aprendizado da instituição de ensino e suas parcerias na implementação de curso de EJA para esse público específico. Como estratégia, solicitaram a previsão de mais monitores, estudantes dos cursos, para o acompanhamento pedagógico dos (as) educadores (as). Muitos (as) educadores (as) eram estudantes do 1º curso de Pedagogia da Terra, com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que fizeram estágio em serviço neste curso de EJA. No Relatório Final do 2º curso, Vieira (2011, p. 17) aponta que:

Destacamos o amadurecimento do grupo que foi consolidando a parceria. Nas visitas as salas de aula, verificamos o quanto os educadores se tornaram um grupo, que se apoiou, refletiu conjuntamente as ações pedagógicas, discutiu sobre a situação de aprendizagem dos educandos, ofereceu e recebeu sugestões. Além disso, o grupo que realiza o Curso de “Pedagogia da Terra” na UFSCAR possui uma prática de estudo e produção intensa a qual foi compartilhada com todo o grupo que atuou nas salas de aula do PRONERA. Esta vivência contribuiu para a tomada conjunta de decisões e para a própria ação pedagógica que, subsidiada por estudos constantes tornou-se cada vez mais consciente e consistente.

O projeto do MEB teve duas etapas, uma atendendo a alfabetização e a outra a escolarização no 1º Segmento do Ensino Fundamental. A meta inicial eram 480 estudantes para 24 salas de aulas distribuídas em assentamentos e acampamentos no Estado de São Paulo. A primeira meta iniciou-se com 428 estudantes e finalizou 286 e na segunda meta iniciaram 425 alunos e terminaram 208. Na primeira etapa, tendo em vista a meta acordada de 480 estudantes, evadiram-se 194 alunos, o que equivale a 40,41% de evasão. Já na segunda etapa desistiram 272 estudantes, tendo então um índice de 56,66 % de evasão. Como se vê, a evasão foi significativamente mais alta na segunda etapa.

Rodrigues (2006) analisou na sua dissertação de mestrado o projeto de EJA “Educação e Cidadania: interação entre sujeitos educadores/as” em uma parceria entre o Incra/Pronera e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), ocorrido entre 2005 e 2007, com 71 turmas e 1410 estudantes. Apesar de possuir uma metodologia inovadora, Rodrigues (2006, p. 10) destacou:

(...) que a prática que vem sendo desenvolvida apresenta dados preocupantes, uma vez que constatamos um alto índice de evasão não só por parte dos educandos/as, como também dos próprios educadores/as, índice esse que chegou próximo dos 70% de desistência entre os educandos no projeto anterior (2002-2004), o qual tinha como meta alfabetizar e escolarizar 1400 jovens e adultos, abrangendo 55 assentamentos e/ou acampamentos em Santa Catarina.

A autora (2006, p. 10) apresentou alguns motivos para a evasão neste projeto em Santa Catarina (2005-2007):

- a) a quantidade de trabalho da roça e doméstico; b) alta incidência de deficiência visual; c) idade avançada; d) infraestrutura precária das salas; e) grande distância sala de aula/moradia; e f) o envolvimento desses sujeitos em outras atividades em seus assentamentos.

Em Minas Gerais foi realizada uma parceria entre o Incra/Pronera e a Escola Técnica de Machado (hoje campus do IFET sul de Minas) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV) entre 2007 e 2012, com 94 turmas. Era para terminar em 2009, mas como teve atraso no repasse de recursos pelo Incra, finalizou em 2012. Este projeto visava atender 1.976 jovens, no entanto, foram matriculados, inicialmente, 2.284 jovens e adultos, já prevendo a evasão e finalizou com 1.284 educandos. Se considerarmos a meta de 1.976 alunos, a evasão ficou com a taxa de 35%, mas se considerarmos os 2.284 alunos inicialmente matriculados, a taxa de evasão sobe para 43%. No relatório do projeto de EJA entre o Incra/Pronera, a Escola Técnica de Machado e a UFV (2007-2012) foram apresentados os seguintes motivos para a evasão dos educandos e de fechamento de turmas no projeto:

- O atraso na liberação dos recursos, que acarretou desmotivação dos educadores e descrença nos educandos, gerando desistências e fechamentos de turmas;
- O atraso na compra dos óculos, que gerou problemas ao processo de aprendizagem dos educandos;
- O descompromisso de alguns Coordenadores Locais e de alguns Educadores, o que gerou descompasso no trabalho desenvolvido e descrença nos educandos.

Em relação à evasão, Faria (2012, p. 110; 112) nesse mesmo projeto com a Escola Técnica de Machado e a UFV (2007-2012), ao analisar assentamentos de Natalândia, noroeste de Minas Gerais, destacou alguns motivos apontados pelos estudantes, educadores e coordenação local do curso: a dinâmica árdua do trabalho do campo, que ocasionava cansaço físico; a distância entre a residência dos educandos e as salas de aula; falta de transporte escolar ou pessoal; problemas relacionados à saúde dos estudantes ou de algum membro da família; demora na aquisição dos óculos devido ao atraso na liberação dos recursos; dificuldades

acumuladas com inúmeros cargos assumidos no assentamento. Causavam ainda o afastamento temporário dos alunos o trabalho durante o plantio e a colheita, a preparação da ração e da farinha e a chuva.

A taxa de evasão também é alta em outras políticas públicas implementadas no âmbito do Governo Federal. É o caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que foi analisado por Debiasio (2010) em sua dissertação de mestrado na implementação no município de Curitiba – PR. Debiasio (2010, p. 98-99) observou que as matrículas realizadas no PROEJA tiveram taxas de evasão que variaram entre 70% e 80 % das matrículas durante o ano de 2008. Os principais motivos para a evasão seriam a incompatibilidade entre o horário de trabalho e o das aulas na escola, problemas familiares e dificuldades de aprendizagem (DEBIASIO, 2010, p. 99).

Na primeira etapa do projeto do MEB, a alfabetização teve índices de evasão bem abaixo dos 70% apontados no projeto de Santa Catarina, ficando mais próximos aos registrados no projeto de Minas Gerais, no entanto, a etapa de escolarização também apresentou alta nos índices de evasão. No relatório do projeto do Pronera, entre o MEB e o Incra de São Paulo (2013-2016), foram apresentadas as seguintes fragilidades e lacunas do projeto (fls. 1.819):

Insuficiência de recursos para questões como a dos óculos, transporte, estrutura, deslocamento das supervisões, alimentação e capacitações. Em algumas localidades, a falta de apoio do poder público: instituições municipais, INCRA e igreja.

Carga horária exaustiva (desconsiderando a realidade da educação na EJA), dificuldades e problemas na comunicação, tratamento diferenciado de algumas pessoas dentro da equipe, atraso na entrega do material, o não respeito as diferenças regionais.

Um número pequeno de salas de aula e uma distância da outra, ação oftalmológica realizada na meta 2, ausência de monitor no projeto.

Em relação ao material didático foi apresentada a seguinte fragilidade (fls. 1.820): “De modo geral, o 1º livro não se adequou à realidade das salas de aulas, por não trazer os temas geradores contextualizado na educação do campo.”

Mussopapo (2011) ao analisar o projeto de EJA no 1º Segmento do Ensino Fundamental em uma parceria entre o Incra e a Unimep, para o período entre 2008 e 2010, também apontou alguns problemas enfrentados para a sua concretização. Um dos primeiros pontos citados por Mussopapo (2011) foi o fechamento de 4 salas de aulas (Araras, Mogi Mirim, Sumaré e no Quilombo de Caçandoca), o projeto iniciou-se com 16 salas de aula e finalizou com 12 (MUSSOPAPO, 2011, p. 06). Outras dificuldades (2011, p. 06-07) seriam: poucas prefeituras



que colaboraram com o prédio, o transporte até a sala e a alimentação; a falta de infraestrutura, lousas e carteiras adequadas para o funcionamento, o que levam as improvisações de salas de aula; os educadores dispõem de poucos materiais didáticos de EJA; “número reduzido de alunos nas salas, a frequência irregular ou até mesmo a evasão. A este fenômeno muito frequente em cursos de EJA se atribui a necessidade do trabalho para sobrevivência familiar, o que acaba tornando incompatível com os estudos, seja pelo cansaço físico ou pelo horário das aulas;” falta de compromisso do educador, pois a maioria é leiga e a baixa autoestima do educando.

Apesar dos problemas, foram registrados vários ganhos com os projetos. Faria (2012, p. 100; 103) destacou que o motivo dos assentados participarem do curso de EJA nos assentamentos de Natalândia, noroeste de Minas Gerais, foi a proximidade de suas casas à sala de aula, o gosto pelo estudo, necessidade de adquirirem novos conhecimentos para terem mais autonomia; realizar tarefas do dia a dia, tais como: usar o Banco, ler o itinerário do transporte coletivo; desenvolver projetos na comunidade, etc. Como pontos positivos, a autora (2012, p. 113-114) também destacou que os estudantes conseguiram adquirir conhecimentos sobre a leitura e a escrita, tais como: aprender a assinar o próprio nome; elaborar listas de compras; ler o itinerário do transporte coletivo, o nome do supermercado que frequentam e de remédio; mais autonomia para participar de reuniões na associação do assentamento, na elaboração de projetos para desenvolvimento da propriedade rural, para conversar com o gerente do Banco ou com o contador, para viajar sozinho sem depender de ninguém, fortalecimento das amizades pois conheceram novas pessoas na sala de aula.

Mussopapo (2011, p. 09) destacou vários pontos positivos com a escolarização de assentados, quilombolas e acampados na própria comunidade no projeto entre INCRA e UNIMEP:

Entre as conquistas o relatório do projeto realizado em 2009 destaca que os educandos reforçaram a sua visão de mundo e passaram a se perceber como portadores de direito a educação, pretendendo continuar estudando. Além disso, há que se destacar que o gosto pelo magistério emergiu em muitas das educadoras, que acabaram ingressando no curso de Pedagogia da Terra, após perceber as possibilidades de conquista coletiva proporcionadas pela luta.

No projeto do Pronera, entre o MEB e o Incra de São Paulo (2013-2016), foram apresentados os seguintes pontos positivos (fls. 1.818): na vida das pessoas representou uma oportunidade de mudança, formação crítica e participativa, compreenderam a importância do



conhecimento para o exercício da cidadania, o despertar para a vida em comunidade; desenvolvimento da autoconfiança do educando, autocrítica, sentimento de pertença, de ser sujeito, maior exercício da cidadania (ex: retirada de documentos), a formação de pessoas mais ativas e conscientes, aprendizado da escrita e da leitura, maior emancipação política, maior independência e busca por novos conhecimentos; em relação ao educador destacou-se um maior crescimento pessoal e coletivo na comunidade, aprendizado de nova metodologia de EJA, aprendizagem de atividades comunitárias e de mobilização, de trabalho em equipe, etc. Também foram relatados ganhos para o INCRA, o MEB e o movimento social.

Sobre o 2º curso de EJA com a Unimep pode-se destacar como pontos positivos a interação que contribui na troca de saberes, o envolvimento da comunidade, a organização de grupos e a formação de associações para produzir e escoar os produtos, até a tão sonhada carteira nacional de habilitação. Os ganhos obtidos pelas educadoras que estavam participando do curso de Pedagogia da Terra s foram: a experiência prática para o complemento das teorias apreendidas na universidade, as horas de estágio e atividades complementares e um complemento na renda familiar. A questão de valorização da realidade local pela metodologia abordada facilitou a compreensão dos educandos aos conteúdos expostos porque trouxe o dia a dia desses jovens e adultos para dentro da aula.

Como se pode observar, apesar da evasão, os projetos conseguiram garantir a alfabetização e a escolarização de vários assentados e acampados da Reforma Agrária, além da capacitação de educadores e coordenadores locais e o desenvolvimento de atividades comunitárias nas áreas atendidas. Mesmo diante dos projetos que são ofertados, as políticas públicas de promoção de acesso à educação para jovens e adultos ainda são insuficientes para reduzir o analfabetismo no Brasil, pois são políticas pouco efetivas no acesso, na manutenção e na continuidade do processo de ensino aprendizagem.

### **Considerações Finais**

A luta contra o analfabetismo, por meio de projetos de EJA, segue no Brasil como proposta, usada por muitos, efetivamente praticada por poucos. Em muitos casos, a EJA é implementada por meio de parcerias, convênios e doações, não existe amparo de políticas públicas contínuas e eficazes que dão estrutura física de qualidade para os educandos e tampouco a garantia de acesso e permanência desses jovens e adultos na alfabetização escolar.

A alfabetização de jovens e adultos segue na condição desafio a ser superado, mas essa é uma condição social que só poderá ser efetivada por meio de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência desses indivíduos, tendo em vista que a vida adulta e a condição social das famílias brasileiras influenciam diretamente na disponibilidade de ir à escola na busca do conhecimento sistematizado e acumulado pela sociedade.

Mesmo diante de dificuldades a serem superadas, é necessário destacar o lado positivo de projetos que olham para a população do campo, que não recebe nenhum incentivo para voltar a estudar e retomar a possibilidade de ser alfabetizado e seguir no processo de ensino e aprendizagem que foi interrompido.

Diante de índices gritantes do analfabetismo e da inércia do Estado na busca de meios que resolvam efetivamente esse problema é que se justifica a implementação de políticas públicas como o Pronera e de projetos de alfabetização como os dois abordados nesse trabalho, a fim de diminuir os impactos causados pelo analfabetismo e a manutenção de famílias sem possibilidades de melhorias financeiras pela falta de acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela sociedade. Diante de uma sociedade democrática, viver sem acesso à leitura e à escrita é ser excluído primeiramente de conhecer seus direitos na condição ativa da vida em sociedade.

## Referências

ARROYO, M. G. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: Molina, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

CARNEIRO, M. E. F.; AFONSO, L. H. R.; MESQUITA, M. C. das G. D. **Educação e Política Pública: caminhos históricos do PRONERA**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 233-258, jan./abr. 2016.

DEBIASIO, Flávia de Jesus Mendes. Acesso, permanência e evasão nos cursos PROEJA em Instituições de Ensino de Curitiba-PR. 128 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MACHADO/UFV. **Relatório Final do curso de EJA**, 2012.

FARIA, Ana Lúcia Ferreira. *A Educação de Jovens e Adultos no Campo: Um estudo nos projetos de assentamento de Natalândia – MG*. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa, 2012.

MUSSOPAPO, Sirleidina. Braga. *O PRONERA e os desafios da EJA no campo*, fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/eventos/semgepec/trabalhos/eixo-7/sirleidina-mussopapo>>. Acesso em: 30 de agosto de 2016.

INCRA, **Manual de Operações** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 1998.

INCRA, **Manual de Operações** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, abril de 2004.

MEB. **Relatório Final do curso de EJA**, 2016.

RODRIGUES, Lyvia Maurício. *Desafios e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos no Contexto do PRONERA*. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

RODRIGUES, S. S. **Parecer Técnico**. São Paulo: INCRA, 22 junho 2012.

VIEIRA, M. A L. **Relatório Final**. Piracicaba: UNIMEP, 10 de Março de 2011.